
REPENSER
Un nouveau contrat
NOS FUTURS
social pour
ENSEMBLE
l'éducation

L'UNESCO : chef de file pour l'éducation

L'éducation est la priorité absolue de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental qui constitue la pierre angulaire de la paix et du développement durable. L'UNESCO est l'agence des Nations Unies spécialisée pour l'éducation. Elle assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional pour renforcer le développement, la résilience et la capacité des systèmes nationaux d'éducation au service de tous les apprenants. L'UNESCO dirige également les efforts pour répondre aux défis mondiaux actuels par le biais de l'apprentissage transformateur, en mettant particulièrement l'accent dans toutes ses actions sur l'égalité des genres et l'Afrique.

L'initiative Les futurs de l'éducation

La Commission internationale sur Les futurs de l'éducation a été créée par l'UNESCO en 2019 afin de réinventer la manière dont le savoir et l'apprentissage peuvent façonner l'avenir de l'humanité et de la planète. L'initiative intègre une importante participation du public et des experts et vise à catalyser un débat mondial sur la manière dont l'éducation doit être repensée dans un monde de plus en plus complexe, incertain et fragile.



Publié en 2021 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2021

ISBN 9 789232 002426



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Titre original : *Reimagining our futures together: A new social contract for education*

Publié en 2021 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les membres de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation sont responsables du choix et de la présentation des faits figurant dans cette publication ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation.

Révision de la version anglaise : Mary de Sousa

Traduction : Nadine Touzet

Mise en page et impression dans les ateliers de l'UNESCO

Imprimé en France

Les travaux de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation ont été généreusement soutenus par l'Agence suédoise de coopération internationale au développement (Sida), le gouvernement français et Banco Santander.

R É S U M É S U C C I N C T

Un nouveau contrat social pour l'éducation

L'avenir de l'humanité sur la planète est, nous le savons aujourd'hui, compromis. La pandémie a eu au moins le mérite de démontrer combien nos existences sont fragiles et combien nos destins sont inextricablement liés. Il est nécessaire et urgent désormais, d'agir collectivement pour changer de cap et réinventer notre avenir. Dans ce tournant, l'éducation jouera un rôle crucial pour sa capacité, universellement reconnue, à provoquer le changement. Mais pour jouer son rôle, elle devra surmonter un double défi : honorer, d'une part, sa plus vieille promesse, c'est-à-dire d'être effective et d'assurer le droit à une éducation de qualité pour chaque enfant, chaque jeune, chaque adulte partout à travers le monde ; et, d'autre part, assumer entièrement son potentiel transformateur, afin d'ouvrir la voie vers un avenir collectif durable. Pour y parvenir, il convient de s'engager dans un nouveau contrat social pour l'éducation, qui permette de corriger les injustices tout en transformant l'avenir.

Ce nouveau contrat social doit être enraciné dans les droits humains et être fondé sur les principes de non-discrimination, de justice sociale, de respect de la vie, de la dignité humaine et de la diversité culturelle ; il doit aussi s'appuyer sur une éthique de la sollicitude, de la réciprocité et de la solidarité ; il doit enfin renforcer l'éducation comme projet public et un bien commun de l'humanité.

Le présent rapport, préparé durant deux ans et qui a pu s'appuyer sur une consultation mondiale de près d'un million de personnes, invite les gouvernements, les partenaires et les citoyens du monde entier à élaborer un nouveau contrat social en faveur de l'éducation, pour construire un avenir pacifique, juste et durable pour toutes et tous.

Les conceptions, les principes et les propositions avancés ici ne constituent qu'un point de départ. Seul un effort collectif pourra les traduire en actes et les adapter aux situations locales. Il existe en effet de vraies lueurs d'espoir. Ce rapport essaie de les ressaisir afin que l'avenir se construise sur ces fondations. Qu'on n'y voit donc pas un manuel ou un plan directeur : c'est le début d'une conversation vitale.

Un nouveau contrat social
pour l'éducation qui
**permette de corriger
les injustices tout en
transformant
l'avenir**



unesco

« Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes et des femmes, c'est dans l'esprit des hommes et des femmes que doivent être élevées les défenses de la paix »

REPENSER
Un nouveau contrat
NOS FUTURS
social pour
ENSEMBLE
l'éducation

RAPPORT DE LA COMMISSION INTERNATIONALE SUR LES FUTURS DE L'ÉDUCATION

Avant-propos

Audrey Azoulay

Directrice Générale de l'UNESCO

Si quelque chose nous a réunis au cours des dix-huit mois qui viennent de s'écouler, c'est bien un sentiment partagé de vulnérabilité face au présent, et d'incertitude face à l'avenir. Nous savons désormais qu'il est urgent de changer de cap, et cela passe par une analyse en profondeur de nos manières de penser.

Pour ce faire, l'éducation a un rôle essentiel à jouer. Mais celle-ci est fragile, comme l'a montré la pandémie de COVID-19 : au plus fort de la crise, 1,6 milliard d'élèves et d'étudiants ont été touchés par des fermetures d'écoles à travers le monde.

Et comme souvent, c'est lorsque ce qui nous semblait acquis commence à vaciller que nous prenons toute la mesure de sa valeur. On peut donc se réjouir de la publication de ce nouveau rapport sur l'éducation, *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation*, préparé par la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, sous la direction de son Excellence Madame Sahle-Work Zewde, Présidente de la République fédérale démocratique d'Éthiopie.

Depuis sa fondation, il y a 75 ans, l'UNESCO a lancé plusieurs rapports, d'échelle mondiale et destinés à repenser le rôle de l'éducation lors de périodes charnières de transformation. D'abord avec la Commission Faure en 1972, avec son rapport *Apprendre à être : le monde de l'éducation aujourd'hui et demain*, puis avec la Commission Delors en 1996 et son rapport *L'éducation : un trésor est caché dedans*, ces deux rapports ont été des sources d'information fondamentales et ont eu une influence durable. Mais les profonds changements que ce monde a connus au cours des dernières années ont rendu nécessaire l'élaboration de nouvelles propositions.

À l'instar des rapports précédents, celui de la Commission Sahle-Work élargit le champ des philosophies et des principes indispensables pour orienter l'éducation et améliorer l'existence de l'humanité, mais aussi de tous les êtres vivants avec qui l'on partage cette planète. Il a été élaboré sur une période de deux ans, et s'appuie sur des consultations approfondies auprès de plus d'un million de personnes.

S'il y a une chose que ce rapport nous apprend, c'est que nous devons de toute urgence agir pour changer de cap, car l'avenir de l'humanité dépend de l'avenir de la planète, et l'une comme l'autre est en danger. Le rapport propose un nouveau contrat social pour l'éducation – un contrat qui vise à reconstruire nos relations les uns avec les autres, avec la planète, et avec la technologie.

Avant-propos

Ce nouveau contrat social est notre chance de réparer les injustices du passé et de changer l'avenir. Il est avant tout fondé sur le droit à une éducation de qualité tout au long de la vie, ce qui suppose de concevoir l'éducation comme un projet public et par conséquent, comme un bien commun.

Que cette vision de l'éducation devienne réalité n'est pas une tâche impossible ou un vœu pieux. Il y a au contraire matière à espérer, surtout chez les jeunes générations. Mais c'est toute l'humanité, toute sa créativité, toute son intelligence, qu'il faut mobiliser si l'on veut que notre avenir soit inclusif, équitable, en paix et respectueux des droits humains. C'est ce que ce rapport nous invite à faire et il est donc, ne serait-ce que pour cette unique raison, riche d'enseignements.

A handwritten signature in black ink that reads "Audrey Azoulay". The signature is written in a cursive style and is underlined with a single horizontal line.

Audrey Azoulay

Directrice générale de l'UNESCO

Préface

S.E. Sahle-Work Zewde

Présidente de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation
Présidente de la République fédérale démocratique d'Éthiopie

L'avenir de notre planète doit être imaginé à l'échelle locale et dans un esprit démocratique. En effet, ce ne sera que par des actions collectives et individuelles puisant dans notre riche diversité de peuples et de cultures que l'avenir que nous voulons pourra se réaliser.

L'humanité n'a qu'une planète mais ses ressources ne sont ni partagées équitablement ni utilisées de manière durable. Il demeure des inégalités inacceptables entre les différentes régions du monde. L'égalité entre les genres, pour les femmes et les filles, demeure encore un horizon lointain. La technologie porte une promesse universelle, nous connecter les uns aux autres, mais d'importantes fractures numériques persistent, en particulier en Afrique. Enfin, le pouvoir d'accéder ou de participer à la connaissance n'est pas également distribué.

L'éducation sera primordiale pour renverser ces inégalités bien ancrées, à condition que nous réussissions à la transformer en profondeur. Tout ce que nous savons nous montre qu'un tel changement est nécessaire. Les salles de classe et les écoles sont indispensables, mais c'est différemment que nous devons les construire et y évoluer à l'avenir. L'éducation doit développer les compétences nécessaires sur le lieu de travail du XXI^e siècle, compte tenu de la nature changeante du travail et des différents moyens d'assurer la sécurité économique. Par ailleurs, le financement mondial de l'éducation doit être renforcé afin de garantir la protection du droit universel à l'éducation.

Le respect des droits humains et la nature de bien commun de l'éducation doivent devenir les fils d'Ariane de notre monde partagé et de nos avenir entrelacés. Ainsi que l'affirme ce rapport, ces deux principes universels doivent constituer le fondement de l'éducation dans le monde. Le droit à une éducation de qualité partout dans le monde et un apprentissage qui renforce la capacité des êtres humains à travailler ensemble pour en tirer un bénéfice partagé forment la base des futurs florissants et diversifiés de l'éducation. En nous engageant constamment en faveur des droits humains et du bien commun, nous pouvons soutenir et tirer profit du riche tissu des modes de savoir et d'êtres au monde que les cultures et les sociétés de l'humanité apportent à l'apprentissage formel et informel et aux connaissances qu'il nous permet de partager et de rassembler ensemble.

Le présent rapport est le fruit du travail collectif de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation créée par l'UNESCO en 2019. En rendant hommage à l'engagement et aux contributions de tous les membres de notre groupe diversifié, éparpillé à travers le monde, je voudrais remercier tout particulièrement António Nóvoa, Ambassadeur du Portugal auprès de l'UNESCO, qui a présidé le comité de recherche et de rédaction de la Commission. Les propositions énoncées dans *Repenser nos futurs ensemble* résultent d'un processus mondial d'engagement et de co-construction qui a démontré combien la créativité, la persévérance et l'espoir abondent dans un monde où ne cessent d'augmenter les incertitudes, la complexité et la précarité. Le rapport examine en particulier l'avenir des questions thématiques critiques qui sont à repenser : la durabilité ; les savoirs ; l'apprentissage ; les enseignants et l'enseignement ; le travail, les aptitudes et les compétences ; la citoyenneté ; la démocratie et l'inclusion sociale ; l'éducation publique ; l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation.

Ces deux dernières années, la Commission a travaillé à l'ombre de la crise sanitaire due à la pandémie et ses membres ont pris pleinement conscience des défis auxquels sont confrontés les enfants, les jeunes et les apprenants de tous âges, face aux nombreuses fermetures des établissements d'enseignement. C'est donc aux élèves et aux enseignants, dont la vie a été perturbée par la COVID-19, et à leurs efforts remarquables pour assurer le bien-être, la croissance et la continuité pédagogique dans ces circonstances difficiles, que nous dédions *Repenser nos futurs ensemble*.

Nous espérons que les propositions contenues dans ce rapport, ainsi que les appels au dialogue public et à une action collective, serviront de catalyseur pour façonner un avenir pacifique, juste et durable pour l'humanité et la planète.

**S.E. Sahle-Work Zewde**

Présidente de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation

Présidente de la République fédérale démocratique d'Éthiopie

Commission internationale sur Les futurs de l'éducation

S.E. Sahle-Work Zewde, Présidente, République fédérale démocratique d'Éthiopie et Présidente de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation

António Nóvoa, Professeur à l'Institut d'éducation de l'Université de Lisbonne. Président du comité de recherche et de rédaction de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation

Masanori Aoyagi, Professeur émérite, Université de Tokyo

Arjun Appadurai, Professeur émérite de média, culture et communication à l'Université de New York et professeur Max Weber Global au Bard Graduate Center de New York

Patrick Awuah, Fondateur et Président, Université Ashesi, Ghana

Abdel Basset Ben Hassen, Président, Institut arabe pour les Droits de l'homme, Tunisie

Cristovam Buarque, Professeur émérite, Université de Brasília

Elisa Guerra, Enseignante et fondatrice, Colegio Valle de Filadelfia, Mexique

Badr Jafar, PDG, Crescent Entreprises, Émirats Arabes Unis

Doh-Yeon Kim, Professeur émérite de l'Université nationale de Séoul, ancien ministre de l'Éducation, de la Science et de la Technologie, République de Corée

Justin Yifu Lin, Doyen, Professeur, Institut de nouvelle économie structurelle, Université de Pékin

Evgeny Morozov, Écrivain

Karen Mundy, Directrice de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIEP) et professeure (en congé), Université de Toronto – Institut pour l'étude de l'éducation de l'Ontario, Canada

Fernando M. Reimers, Professeur, Harvard Graduate School of Education, États-Unis

Tarcila Rivera Zea, Présidente, Centre CHIRAPAQ pour les cultures autochtones du Pérou

Serigne Mbaye Thiam, Ministre de l'Eau et de l'Assainissement, Sénégal

Vaira Vike-Freiberga, Ancien Présidente de la Lettonie, actuellement coprésidente du Centre international Nizami Ganjavi, Bakou

Maha Yahya, Directrice, Centre Carnegie Malcolm H. Kerr pour le Moyen-Orient, Liban

Remerciements

Ce rapport n'aurait pas été possible sans les précieuses contributions d'un grand nombre de personnes, de réseaux et d'organisations.

La Commission tient à remercier tous ceux qui ont contribué aux rapports indépendants, aux documents d'information, ainsi que les personnes, les organisations et les réseaux qui ont participé aux consultations mondiales sur Les futurs de l'éducation (voir en annexe la liste des contributeurs et des contributions).

Le Conseil consultatif sur Les futurs de l'éducation a fourni de précieuses contributions émanant d'éminentes personnalités et de partenaires stratégiques clés dans les domaines de l'éducation, de la recherche et de l'innovation à l'échelle mondiale (voir en annexe la liste complète des personnes et des organisations).

Nous remercions tout particulièrement les experts qui ont travaillé en étroite collaboration avec le Secrétariat de l'UNESCO dans le cadre du processus d'analyse et de rédaction et qui ont revu les premières versions du manuscrit : Tracey Burns, Paul Comyn, Peter Ronald DeSouza, Inés Dussel, Keri Facer, Hugh McLean, Ebrima Sall, François Taddei, Malak Zaalouk et Javier Roglá Puig.

Enfin, la Commission adresse ses plus vifs remerciements à l'UNESCO et en particulier à Mme Stefania Giannini, Sous-Directrice générale pour l'éducation, pour son leadership, ainsi qu'à Sobhi Tawil, directeur de Futurs de l'éducation et innovation, ainsi qu'à son équipe, pour leur soutien infatigable aux travaux de la Commission. Les membres de l'équipe comprenaient Aïda Alhabshi, Alejandra Castaneda, Catarina Cerqueira, Anett Domiter, Keith Holmes, Iaroslava Kharkova, Stephanie Magalage, Jack McNeill, Fengchun Miao, Michela Pagano, Maya Prince, Noah W. Sobe, Elena Toukan et Mark West. L'équipe a également été soutenue par de nombreux collègues de l'Organisation qui ont contribué de diverses manières à l'initiative Les futurs de l'éducation.

Table des matières

| | |
|--|------------|
| Avant-propos | v |
| <i>de la Directrice générale Audrey Azoulay</i> | |
| Préface | vii |
| <i>de S. E. la Présidente Sahle-Work Zewde</i> | |
| Commission internationale sur Les futurs de l'éducation | ix |
| Remerciements | x |
| Résumé | 1 |
| | |
| INTRODUCTION | 7 |
| La survie de l'humanité, les droits humains et la planète vivante sont menacés | 8 |
| La nécessité d'un nouveau contrat social en faveur de l'éducation | 11 |
| Redéfinir les finalités de l'éducation | 12 |
| Structure du rapport | 15 |
| | |
| PARTIE I | |
| ENTRE PROMESSES PASSÉES ET FUTURS INCERTAINS | 19 |
| | |
| CHAPITRE 1 VERS DES FUTURS ÉDUCATIFS PLUS ÉQUITABLES | 21 |
| Une expansion incomplète et inéquitable de l'éducation | 22 |
| Persistance de la pauvreté et essor des inégalités | 26 |
| Un entrelacement d'exclusions | 28 |
| | |
| CHAPITRE 2 PERTURBATIONS ET TRANSFORMATIONS ÉMERGENTES | 31 |
| Une planète en péril | 32 |
| Le numérique, un facteur de connexion et de division | 37 |
| Recul démocratique et polarisation croissante | 42 |
| L'avenir incertain du travail | 44 |

PARTIE II **RENOUVELER L'ÉDUCATION** **51**

CHAPITRE 3 PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES ET SOLIDAIRES **53**

| | |
|--|----|
| Repenser les approches pédagogiques | 55 |
| Des parcours pédagogiques à tous les âges et à toutes les étapes | 61 |
| Repenser la mission de l'enseignement supérieur | 65 |
| Principes de dialogue et d'action | 66 |

CHAPITRE 4 LES CURRICULA ET L'ÉVOLUTION DU PATRIMOINE DES « CONNAISSANCES COMMUNES » **67**

| | |
|---|----|
| La participation au patrimoine des « connaissances communes » | 69 |
| Le rôle fondamental de l'enseignement supérieur | 81 |
| Principes de dialogue et d'action | 83 |

CHAPITRE 5 LE TRAVAIL TRANSFORMATEUR DES ENSEIGNANTS **85**

| | |
|--|----|
| Redéfinir l'enseignement en tant que profession collaborative | 87 |
| Le développement professionnel de l'enseignant est indissociable de sa vie | 91 |
| La solidarité publique pour transformer l'enseignement | 95 |
| Les relations continues des universités avec les enseignants | 96 |
| Principes de dialogue et d'action | 99 |

CHAPITRE 6 SAUVEGARDER ET TRANSFORMER L'ÉCOLE **101**

| | |
|--|-----|
| Le rôle irremplaçable de l'école | 103 |
| La nécessaire transformation de l'école | 105 |
| Le passage de l'école à l'enseignement supérieur | 111 |
| Principes de dialogue et d'action | 112 |

CHAPITRE 7 LES TEMPS ET LES ESPACES DIFFÉRENTS DE L'ÉDUCATION **115**

| | |
|---|-----|
| Orienter les possibilités éducatives vers l'inclusion et le développement durable | 118 |
| Élargir notre définition du temps de l'éducation | 124 |
| Élargir le droit à l'éducation | 127 |
| Principes de dialogue et d'action | 129 |

PARTIE III

POUR UN NOUVEAU CONTRAT SOCIAL POUR L'ÉDUCATION

131

CHAPITRE 8 UN APPEL À LA RECHERCHE ET À L'INNOVATION 133

| | |
|---|-----|
| Un nouvel agenda de recherche pour l'éducation | 135 |
| Élargir les connaissances, les données et les preuves | 138 |
| Des futurs éducatifs innovants | 142 |
| Principes de dialogue et d'action | 145 |

CHAPITRE 9 APPEL À LA SOLIDARITÉ MONDIALE ET À LA COOPÉRATION INTERNATIONALE 147

| | |
|---|-----|
| Répondre à un ordre mondial de plus en plus précaire | 149 |
| Vers des objectifs, des engagements, des normes et des standards communs | 151 |
| La coopération dans la production de connaissances et l'utilisation des preuves | 153 |
| Financer l'éducation là où elle est menacée | 154 |
| Le rôle de l'UNESCO | 155 |
| Principes de dialogue et d'action | 156 |

ÉPILOGUE ET SUITE

Construire les futurs de l'éducation ensemble 159

| | |
|--|------------|
| Propositions pour un nouveau contrat social | 161 |
| Appels à l'action | 169 |
| Dialogue et participation | 171 |
| Invitation à poursuivre | 173 |

RÉFÉRENCES 177

| | |
|---|------------|
| Références sélectionnées | 178 |
| <i>Rapports indépendants</i> | 178 |
| <i>Documents de référence</i> | 180 |
| <i>Contributions de la consultation mondiale</i> | 182 |
| <i>Publications de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation</i> | 183 |
| Commission internationale sur Les futurs de l'éducation | 184 |
| <i>Mandat</i> | 184 |
| <i>Membres</i> | 185 |
| Initiative Les futurs de l'éducation | 191 |
| Contributeurs à la consultation mondiale | 192 |

Résumé

Notre monde est à la croisée des chemins. Savoir et apprendre conditionnent dans nos sociétés toute forme de renouvellement et de transformation. Pourtant, la persistance d'inégalités à l'échelle mondiale – ainsi qu'un besoin pressant de redéfinir le sens, l'organisation, le contenu et le contexte de nos apprentissages – démontre que l'éducation peine à tenir sa promesse : celle de construire des futurs pacifiques, justes et durables.

Par soif de croissance et de développement, l'espèce humaine a plongé l'environnement naturel dans un état d'accablement tel que notre existence même est désormais en jeu. Aujourd'hui, des niveaux de vie très élevés côtoient les inégalités les plus flagrantes. Alors que jamais autant de personnes n'ont participé à la vie publique, dans de nombreux pays la fabrique de la société civile et de la démocratie se délite. Enfin, à bien des égards, nos vies sont bouleversées par la rapidité des avancées technologiques, mais ces innovations ne contribuent pas à améliorer l'équité, l'inclusion, ou la participation démocratique.

Chaque habitant de la planète porte aujourd'hui une lourde responsabilité, envers les générations futures, mais aussi envers l'humanité – celle de leur garantir un monde d'abondance, et non pas de rareté, un monde où chacun puisse jouir pleinement des mêmes droits humains. Même si l'heure est grave, le futur incertain et notre action plus urgente que jamais, **nous avons de bonnes raisons d'espérer**. Au cours de son histoire, jamais notre espèce n'a bénéficié d'un accès aussi ouvert à la connaissance ni d'un nombre aussi important d'outils de coopération – jamais, autrement dit, l'humanité n'a été aussi en mesure de se donner collectivement des futurs meilleurs.

Ce rapport, établi par la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, s'interroge sur le rôle que l'éducation pourrait jouer pour que ce monde et ces futurs communs adviennent en effet, à l'horizon 2050 et au-delà. Les propositions qui y sont présentées marquent l'aboutissement d'un processus de réflexion d'envergure mondiale et qui a duré deux ans. Ce processus en lui-même a permis de démontrer qu'un grand nombre de personnes – enfants, jeunes et adultes – était parfaitement conscient que, sur cette planète que nous partageons, **nos destins sont liés** et qu'il est donc essentiel de **travailler ensemble**.

De nombreuses personnes à travers le monde contribuent déjà à ce que ces changements deviennent réalité. Ce rapport est imprégné de leurs contributions sur tous les sujets, depuis la conception des espaces d'apprentissage jusqu'à la décolonisation des curricula scolaires en passant par l'importance de l'apprentissage social et émotionnel. Il se nourrit de leurs craintes croissantes au sujet du changement climatique, des *fake news* ou la « fracture numérique » ou de crises comme celle provoquée par la COVID-19.

L'éducation – c'est-à-dire la manière dont nous organisons l'enseignement et l'apprentissage tout au long de la vie – joue un rôle fondamental dans le processus de transformation des sociétés humaines. Elle nous relie au monde et les uns aux autres, nous ouvre de nouveaux horizons et renforce notre capacité à dialoguer et à agir. **Mais pour pouvoir bâtir des futurs pacifiques, justes et durables, il nous appartient de transformer l'éducation elle-même.**

Un nouveau contrat social pour l'éducation

L'éducation peut être abordée comme une forme de contrat social – un accord tacite de coopération entre les membres d'une société pour parvenir à un résultat qui profite à tous. Un contrat social va ainsi bien au-delà d'une simple transaction : il reflète des normes, des obligations et des principes qui sont à la fois inscrits dans nos lois et ancrés dans nos cultures. **Il trouve son origine dans une conception commune des finalités publiques de l'éducation.** Ce contrat est constitué à la fois des principes fondamentaux et organisationnels qui structurent les systèmes éducatifs, et du travail accompli pour préserver, affiner et faire devenir réalité ces principes.

Au XXe siècle, dans les politiques publiques, l'éducation avait pour objectif principal de soutenir les efforts nationaux en matière de citoyenneté et de développement, sous la forme d'une scolarité obligatoire pour les enfants et les jeunes. Néanmoins, aujourd'hui, les risques majeurs qui menacent l'humanité et la planète nous obligent à réinventer de toute urgence l'éducation afin de mieux nous préparer aux défis qui se profilent à l'horizon. **Cette réinvention suppose de travailler ensemble à la création de futurs solidaires et communs.** Le nouveau contrat social pour l'éducation doit nous réunir autour d'initiatives collectives. Les savoirs et les solutions qu'il permettra de produire assureront à tous des futurs durables et pacifiques, marqués par la justice sociale, économique et environnementale. Ce contrat doit enfin, comme le fait ce rapport, défendre le rôle des enseignants.

À l'horizon 2050, trois questions essentielles doivent nous préoccuper en matière d'éducation : **Que devons-nous conserver des pratiques éducatives ? Que devons-nous abandonner ? Et que devons-nous entièrement réinventer ?**

Principes fondamentaux

Tout nouveau contrat social doit se fonder sur les grands principes que supposent les droits humains : inclusion et équité, coopération et solidarité, responsabilité collective et interdépendance. Il doit aussi respecter les deux principes fondamentaux suivants :

- **Garantir le droit à une éducation de qualité tout au long de la vie.** Le droit à l'éducation, tel qu'il est établi à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme doit rester au cœur du nouveau contrat social pour l'éducation. Sa portée doit même être élargie pour englober le droit à une éducation de qualité tout au long de la vie. Il importe également d'y inclure le droit à l'information, la culture, la science, ainsi que le droit d'accéder et de contribuer librement à la communauté du savoir, ce patrimoine de « connaissances communes » qui ne cesse de s'enrichir au fil des générations.

- **Renforcer l'éducation comme un projet public et un bien commun.** L'éducation étant un projet sociétal partagé, elle produit des objectifs communs et permet aux individus et aux communautés de s'épanouir ensemble. Un nouveau contrat social pour l'éducation doit non seulement garantir son financement public adéquat et équitable, mais aussi parvenir à ce que l'ensemble du tissu social soit intégré dans des débats qui concernent fondamentalement chaque individu. Mettre ainsi l'accent sur la participation, c'est renforcer l'éducation comme bien commun – une forme de bien-être partagé, que l'on peut définir et atteindre ensemble.

Ces principes fondamentaux découlent de tout ce que l'éducation a déjà permis à l'humanité d'accomplir et visent à ce que, d'ici à 2050 et au-delà, l'éducation soit en mesure de conférer aux générations à venir, le pouvoir de réinventer leur avenir et de changer le monde.

Entre promesses passées et futurs incertains

La conjoncture actuelle est marquée par un certain nombre de grands phénomènes : l'aggravation des inégalités sociales et économiques, le changement climatique, l'érosion de la biodiversité, l'exploitation excessive des ressources de la planète, le recul de la démocratie ou encore les bouleversements provoqués par les nouvelles technologies et l'automatisation des activités qu'elles induisent. Ces multiples crises et défis se combinent, et leurs effets se font ressentir tant sur l'humanité que sur son environnement, nous empêchant par exemple de jouir pleinement de nos droits individuels et collectifs, et touchant déjà la plupart des êtres vivants sur Terre. Enfin, si le développement des systèmes éducatifs a créé des opportunités pour beaucoup, un très grand nombre de personnes restent exclues ou tributaires d'un apprentissage de médiocre qualité.

Regarder ainsi vers l'avenir pourrait nous inciter à brosser un tableau plus sombre encore, et décrire un monde aux ressources épuisées, dont les espaces habitables se réduisent. Certains scénarios particulièrement inquiétants envisagent même que dans un monde futur, l'éducation serait un privilège réservé aux élites. Les inégalités actuelles, en matière d'éducation, sont-elles condamnées à s'aggraver, au point que l'idée même d'un programme commun devienne superflue ? Dans quelle mesure ces éventuels changements peuvent-ils altérer notre condition la plus élémentaire d'être humain ?

Mais ces tendances ne s'imposent pas comme une fatalité. Il demeure des alternatives à ces scénarios, d'autant que des transformations profondes sont d'ailleurs déjà à l'œuvre dans plusieurs domaines essentiels :

- La planète est certes en danger, mais nos économies sont de plus en plus vertes et décarbonées. Les enfants et les jeunes générations nous montrent déjà la voie en réclamant des actions concrètes et en reprochant leur inaction à ceux qui refusent de comprendre l'urgence de la situation.
- Ces dix dernières années, les modes de gouvernance démocratique ont reculé partout dans le monde, tandis qu'un sentiment populiste identitaire est monté en puissance. Et pourtant, dans le même temps, un nombre croissant de citoyens à travers le monde s'implique dans la lutte contre les injustices et les discriminations.

- Les technologies numériques recèlent un immense potentiel de transformation, mais nous n'avons pas encore trouvé le moyen de transformer leurs promesses en réalité.
- L'intelligence artificielle, l'automatisation et les évolutions structurelles de l'économie entraînent une recomposition du paysage mondial du travail, ce qui rend bien plus difficile la création d'emplois décents et tournés vers l'humain. Dans le même temps, ces aspects du travail sont de plus en plus valorisés avec de plus en plus de personnes et de communautés qui reconnaissent par exemple l'importance du secteur de l'aide et des soins, ou la nécessité, par toute une série de moyens, d'assurer la sécurité économique des individus.

Chacun de ces phénomènes aura des retombées majeures en matière d'éducation ; et à l'inverse ce que nous accomplirons ensemble dans ce domaine aura une influence directe sur la manière dont celle-ci fait face à ces évolutions.

À l'heure actuelle et partout à travers le monde, les modalités d'organisation de l'éducation ne permettent pas de garantir des sociétés justes et pacifiques, une planète en bonne santé et un progrès dont chacun puisse récolter les fruits. Certaines de nos difficultés proviennent même directement de la façon dont sont éduqués les enfants, les jeunes et les étudiants. **La mise en place d'un nouveau contrat social en faveur de l'éducation doit donc nous permettre de penser autrement** les apprentissages ainsi que les relations entre les apprenants, les enseignants, les savoirs et le monde environnant.

Propositions pour un renouvellement de l'éducation

La pédagogie doit s'organiser autour de principes de coopération, de collaboration et de solidarité. Elle doit encourager les apprenants à mettre en commun leurs compétences intellectuelles, sociales et morales pour transformer le monde tout en faisant preuve d'empathie et de compassion ; elle doit en revanche permettre de désapprendre les préjugés, les idées reçues ainsi que tout ce qui est facteur de discriminations. Ces objectifs pédagogiques doivent donner lieu à un processus d'évaluation conçu pour encourager, chez tous les élèves, des progrès significatifs en matière de développement et d'apprentissage.

Le curriculum doit mettre l'accent sur des apprentissages écologiques, interculturels et interdisciplinaires en mesure d'aider les élèves et les étudiants à accéder et à contribuer au savoir, tout en développant leur capacité à mettre ce savoir en pratique, mais aussi à le remettre en cause. Le curriculum doit s'inscrire dans une conception écologique de l'humanité, susceptible de contribuer à rééquilibrer notre rapport à la Terre, susceptible aussi de nous faire prendre conscience que cette planète est vivante et la seule dont nous disposons. La désinformation doit être combattue, notamment par des compétences dans le domaine de la science, des humanités et du numérique, afin de nous aider à mieux distinguer le vrai du faux. Enfin, les méthodes, les politiques et les contenus éducatifs doivent encourager une citoyenneté active ainsi que la participation démocratique.

Il faut souligner le renforcement des dimensions professionnelles des enseignants dans un cadre collaboratif, en reconnaissant les enseignants à la fois pour leur travail de création de savoir et pour leur rôle de premier plan dans le processus de transformation sociale et éducative. Le travail des enseignants doit s'appuyer sur la collaboration et le travail d'équipe. La réflexion, la recherche, la création de savoir et de nouvelles pratiques pédagogiques doivent faire partie intégrante de l'enseignement lui-même. C'est pourquoi il est nécessaire de promouvoir l'autonomie et la liberté pédagogique des enseignants, et de veiller à ce qu'ils participent pleinement aux dialogues et débats publics relatifs aux futurs de l'éducation.

Parce qu'elles défendent l'inclusion, l'équité et le bien-être individuel et collectif, les écoles – ces espaces d'éducation privilégiés – doivent être préservées ; mais aussi réinventées, afin de mieux promouvoir la transformation du monde vers des futurs plus justes, plus équitables, plus durables. Les écoles doivent être ce lieu qui rassemble des groupes de personnes diverses et différentes et les expose à des défis et à des possibilités qu'elles ne rencontreraient pas ailleurs. Il faut en repenser l'architecture, les espaces, les horaires, les emplois du temps ou encore la manière dont elles répartissent les élèves, de manière à encourager les individus à travailler ensemble. Les technologies numériques doivent servir à renforcer et compléter – et non remplacer – l'école. Afin d'ouvrir la voie vers cet avenir auquel nous aspirons, les écoles doivent garantir le respect des droits humains et se montrer exemplaires en matière de durabilité et de neutralité carbone.

L'existence est jalonnée d'opportunités éducatives qui se déploient dans différents espaces culturels et sociaux. Il appartient aux individus de les saisir et aux collectivités de les développer. Chacun doit avoir accès, tout au long de sa vie, à de vraies opportunités éducatives de qualité. Nous devons mettre en relation l'ensemble des espaces d'apprentissage, qu'ils soient bâtis, naturels ou encore en ligne, pour pouvoir tirer profit de leur spécificité. En matière d'éducation, les principales responsabilités incombent aux gouvernements, dont il faut par conséquent renforcer la capacité de financement public et de régulation. Le droit à l'éducation doit aussi être élargi pour durer toute la vie, et inclure le droit à l'information, à la culture, à la science et à la connectivité.

Promouvoir un nouveau contrat social en faveur de l'éducation

La mise en œuvre de changements et d'innovations à grande échelle est à notre portée. Ce nouveau contrat pour l'éducation, nous pourrons le nouer grâce à des millions d'actions individuelles et collectives – des actes de courage, des actes qui inspirent, des actes de résistance, de créativité, des actes d'attention et d'empathie. Grâce à lui, nous pourrons surmonter les discriminations, la marginalisation, l'exclusion. Nos efforts doivent se concentrer à défendre l'égalité des genres et le respect des droits pour tous, indépendamment de l'origine ethnique, de la religion, des situations de handicap, de l'orientation sexuelle, de l'âge ou de la citoyenneté. C'est d'un engagement massif en faveur du dialogue social ainsi que de la réflexion et de l'action communes dont nous avons désormais besoin.

Un appel à la recherche et à l'innovation. Un nouveau contrat social suppose la mise en œuvre d'un programme de recherche mondial et collaboratif consacré au droit à l'éducation tout au long

de la vie. Ce programme doit se concentrer sur le droit à l'éducation et prendre en considération les méthodes d'acquisition des connaissances les plus variées, dont l'apprentissage horizontal et les échanges transfrontaliers de savoirs. Toutes les contributions doivent être entendues, qu'elles proviennent d'enseignants, d'élèves, d'universitaires, de centres de recherche, de gouvernements ou d'organisations de la société civile.

Un appel à la solidarité mondiale et à la coopération internationale. L'élaboration d'un nouveau contrat social pour l'éducation nécessite un engagement renouvelé pour une collaboration mondiale qui défende le statut de bien commun de l'éducation ; engagement qui suppose une coopération plus juste et plus équitable entre acteurs étatiques et non étatiques. Au-delà des flux Nord-Sud d'aide à l'éducation, les flux Sud-Sud et les coopérations « triangulaires » doivent aussi être renforcés pour participer à une production accrue de savoirs et de connaissances. La communauté internationale a ici un rôle essentiel à jouer, en proposant un référentiel commun de normes et d'objectifs autour desquels les acteurs étatiques et non étatiques pourront s'accorder, et ainsi mettre en œuvre ce nouveau contrat social. Dans ce cadre, le principe de subsidiarité doit être respecté et tous les efforts locaux, nationaux et régionaux doivent être encouragés. En ce qui concerne les besoins éducatifs des demandeurs d'asile, des réfugiés, des apatrides et des migrants en particulier, la coopération et les institutions internationales ont un rôle essentiel à jouer.

Ce nouveau contrat social pour l'éducation ne pourra pas se faire sans l'apport des universités et des établissements d'enseignement supérieur. En tant que lieux dédiés à la créativité, à l'innovation et au renforcement de l'éducation comme bien commun, ces institutions jouent un rôle crucial dans les futurs de l'éducation. Le soutien qu'ils apportent à la recherche et aux progrès scientifique, par exemple, ou encore leur association avec d'autres établissements et programmes éducatifs, au sein de leur communauté ou à travers le monde sont précieux.

Chacun doit pouvoir participer au développement des futurs de l'éducation – enfants, jeunes, parents, enseignants, chercheurs, militants, employeurs, guides culturels et religieux... C'est essentiel. Nous avons à notre disposition des traditions culturelles profondes, riches et diverses sur lesquelles nous appuyer. L'humanité n'est pas dépourvue : elle dispose de ressources formidables en matière d'action, d'intelligence et de créativité collectives ; et aujourd'hui, nous sommes face à un choix décisif : ou modifier radicalement notre trajectoire, ou ne rien changer et persévérer dans un chemin insoutenable.

Le présent rapport se propose de répondre à trois questions essentielles : Que devons-nous conserver des pratiques éducatives ? Que devons-nous abandonner ? Et que devons-nous entièrement réinventer ? Cependant, **les propositions qu'il avance ne sont qu'un point de départ.** Ce rapport constitue moins un plan d'action qu'une invitation à réfléchir, à imaginer et à dialoguer : c'est aux communautés, aux pays, aux écoles et aux programmes et systèmes éducatifs de toutes sortes, partout à travers le monde, qu'il appartient de se saisir de ces questions.

Élaborer un nouveau contrat social pour l'éducation, c'est faire un grand pas pour repenser nos futurs ensemble.

Introduction

Aujourd'hui, nous avons le choix : soit persévérer dans l'impasse dans laquelle nous nous engageons de plus en plus, soit changer radicalement de cap. Persévérer sur le chemin qui s'ouvre devant nous, c'est accepter des inégalités et une exploitation intolérables, la spirale de la violence, l'effritement de la cohésion sociale et des libertés humaines, la poursuite de la destruction de l'environnement et une perte, au moins dangereuse sinon catastrophique, de la biodiversité. Persévérer dans cette voie, ce n'est d'ailleurs même pas choisir, mais refuser d'anticiper et d'être confrontés aux risques posés par les évolutions technologiques et numériques de nos sociétés.

Reste donc la seconde option, toujours plus impérieuse : changer de cap, réimaginer nos futurs ensemble et agir en conséquence. En un mot : repenser les futurs de l'éducation. En effet, savoir et apprendre conditionnent dans nos sociétés toute forme de renouvellement et de transformation. Pourtant, la persistance d'inégalités à l'échelle mondiale – ainsi qu'un besoin pressant de redéfinir le sens, l'organisation, le contenu et le contexte de nos apprentissages – démontrent que l'éducation peine à tenir sa promesse : celle de construire des futurs pacifiques, justes et durables.

Chaque habitant de la planète porte aujourd'hui une lourde responsabilité, envers les générations futures, mais aussi envers l'humanité d'aujourd'hui – celle de leur garantir un monde d'abondance, pas de rareté, un monde où chacun puisse jouir pleinement des mêmes droits humains. Même si l'heure est grave et le futur incertain et même s'il n'a jamais été aussi nécessaire d'agir, nous avons de bonnes raisons d'espérer. Au cours de son histoire, jamais notre espèce n'a bénéficié d'un accès aussi ouvert à la connaissance ni d'un nombre aussi important d'outils de coopération – jamais, autrement dit, l'humanité n'a été aussi en mesure de se donner collectivement un avenir meilleur.

L'éducation – c'est-à-dire la manière dont nous organisons l'enseignement et l'apprentissage tout au long de la vie – joue un rôle fondamental dans le processus de transformation des sociétés humaines. L'éducation c'est la manière dont nous organisons le cycle intergénérationnel de la transmission de la connaissance et de la co-création. Elle nous relie au monde et les uns aux autres, nous ouvre de nouveaux horizons et renforce notre capacité à dialoguer et à agir. Mais pour pouvoir bâtir des futurs pacifiques, justes et durables, il nous appartient de transformer l'éducation elle-même.

Ce rapport, établi par la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, s'interroge sur le rôle que l'éducation pourrait jouer pour que ce monde et ces futurs communs adviennent en effet, à l'horizon 2050 et au-delà. Les propositions qui y sont présentées marquent l'aboutissement d'un processus de réflexion d'envergure mondiale et qui a duré deux ans. Ce processus en lui-même a permis de démontrer qu'un grand nombre de personnes – enfants, jeunes et adultes – était parfaitement conscient que, sur cette planète qui est la nôtre, nos destins sont liés et qu'il est donc essentiel de travailler ensemble.

Introduction

Explorer des futurs possible et alternatifs soulève d'importantes interrogations concernant l'éthique, l'équité et la justice : quels avenir sont souhaitables et pour qui ?

L'anticipation des futurs est une faculté dont les êtres humains ne cessent d'user, et à tous les niveaux : l'avenir occupe une place majeure dans la réflexion, la politique et la pratique de l'éducation, il joue un rôle décisif dans les choix quotidiens des élèves et des familles comme dans les grandes réformes élaborées au sein des ministères de l'éducation.

Le présent rapport est fondé sur l'idée que les futurs sont ouverts et qu'il existe de nombreux scénarios possibles, de la transformation radicale à la crise profonde, et, partant, que réfléchir sur les futurs de l'éducation permet de redéfinir notre présent, d'identifier des trajectoires potentielles et d'analyser les possibilités qui s'offriront ou au contraire se fermeront à nous. Ce travail de prospective, explorant des futurs possibles et alternatifs, soulève d'importantes interrogations concernant l'éthique, l'équité et la justice. Pour les

formuler en une question : quels futurs sont souhaitables et pour qui ? Puisque l'éducation ne subit pas seulement l'effet des facteurs externes, mais qu'elle joue aussi un rôle clé dans l'apparition d'avenirs potentiels dans le monde, il est naturel, voire obligatoire, que le fait de réinventer nos futurs ensemble débouche sur un nouveau contrat social pour l'éducation.

La survie de l'humanité, les droits humains et la planète vivante sont menacés

L'idée même de l'égalité de chacun, l'engagement pour les droits fondamentaux, la santé de notre unique maison, la planète Terre – tout cela est en danger. Pour changer de cap et imaginer des futurs alternatifs, nous devons de toute urgence rétablir l'équilibre de nos relations entre individus, avec la planète et le vivant, ainsi qu'avec les technologies. Nous devons réapprendre nos interdépendances, retrouver notre place d'humains et notre pouvoir d'agir dans un monde qui nous dépasse.

Nous sommes confrontés à des crises nombreuses et entrecroisées. Notre conjoncture historique est caractérisée par des phénomènes comme l'aggravation des inégalités sociales et économiques, le changement climatique, l'érosion de la biodiversité, une utilisation des ressources supérieure à ce que la planète peut fournir, le recul démocratique, l'automatisation par la technologie, qui perturbe si profondément nos sociétés, sans oublier la violence, qui persiste.

Des tendances paradoxales sont en train de nous conduire vers d'insoutenables chemins. Le niveau de pauvreté a baissé partout dans le monde et pourtant les inégalités augmentent à tous les niveaux, entre les pays et en leur sein. Jamais les niveaux de vie n'ont été aussi élevés, et jamais pourtant les inégalités n'ont été aussi criantes dans l'histoire. Les citoyens s'engagent de plus en plus dans la vie publique, mais dans de nombreux pays la fabrique de la société civile et de la

démocratie se délite. Les technologies nous relient plus étroitement que jamais, et contribuent dans le même temps à fragmenter les sociétés et à provoquer des tensions. En général enfin, le changement climatique et la dégradation de l'environnement menacent la survie de l'humanité et des autres espèces, tandis qu'une pandémie est venue exacerber nos nombreuses fragilités. Ces crises et ces défis, qui ont pour effet de restreindre nos droits humains individuels comme collectifs, sont pourtant en grande partie le fruit de nos choix et de nos actions, sorte de sous-produit des systèmes sociaux, politiques et économiques que nous avons créés, où les visions à court terme ont pris le pas sur le long terme, et où l'on a laissé les intérêts d'un petit nombre prévaloir sur l'intérêt de la majorité.

Nos modèles économiques, fondés sur une consommation excessive des ressources, multiplient et aggravent les catastrophes climatiques et environnementales. Privilégiant les profits à court terme et un consumérisme excessif, ils trouvent leur origine dans une volonté d'acquisition individualiste, la concurrence et le manque d'empathie qui caractérisent tant de sociétés dans le monde. Ces modèles économiques tendent également à provoquer une concentration inédite des richesses mondiales dans les mains de quelques-uns, approfondissant les inégalités économiques à un niveau tel qu'elles sapent la cohésion de nos sociétés.

Au moment précis où le renforcement de la coopération et de la solidarité sont les plus nécessaires, tant les préoccupations qui sont les nôtres désormais ne connaissent ni ne respectent les frontières, plusieurs phénomènes conjoints, comme la montée de l'autoritarisme, de l'extrémisme politique et d'un populisme qui exclut et stigmatise, remettent en question la gouvernance démocratique. Et alors que des décennies ont été consacrées à développer des formes pacifiques de résolution des différends, le monde d'aujourd'hui est polarisé comme jamais il ne l'avait été auparavant dans les domaines sociaux et politiques. Les discours de haine, la diffusion irresponsable de *fake news*, le fondamentalisme religieux, le nationalisme exclusionniste – phénomènes pour lesquelles les nouvelles technologies constituent un terreau fertile – ne sont au bout du compte que des outils d'une stratégie bénéficiant à des intérêts égoïstes ; ils n'en battent pas moins en brèche notre ordre mondial, ancré dans les valeurs communes énoncées dans la Déclaration universelle des droits de l'homme. Bref, nos valeurs sont en crise et notre monde est ébranlé par l'essor de la corruption, de l'insensibilité, de l'intolérance et du sectarisme, ou encore par une violence qui se banalise.

Partout, on repère des signes de la volonté des structures de pouvoir de dominer et contrôler, plutôt que coopérer et libérer : racisme, sectarisme, intolérance et discriminations sous toutes leurs formes sont autant d'atteintes à la dignité humaine et leurs effets déshumanisants sont exacerbés par l'accélération de la mondialisation et l'accroissement de la mobilité humaine, ainsi que les migrations forcées et les déplacements. La violence des conflits armés, de l'occupation et de la répression politique détruit des vies et sape la notion même de dignité humaine. Souvent, des personnes privilégiées, bénéficiaires de systèmes hégémoniques, appliquent une discrimination fondée sur le genre, la race, l'ethnicité, la langue, la religion ou la sexualité et oppriment les groupes qu'ils considèrent comme une menace – peuples autochtones, femmes, réfugiés, migrants, féministes, défenseurs des droits humains, activistes écologistes ou dissidents politiques.

Introduction

La transformation digitale de nos sociétés bouleverse également nos vies, tant les changements sont rapides dans le domaine de l'informatique. De véritables révolutions dans nos modes de création, de consultation, de diffusion, de validation et d'utilisation des connaissances se sont ainsi produites. Bon nombre de ces évolutions rendent plus accessibles les informations, et ouvrent ainsi des perspectives prometteuses pour l'éducation, mais tout cela n'est pas sans risque. Dans les espaces numériques, l'apprentissage peut s'atrophier comme s'amplifier ; les technologies peuvent aussi bien émanciper que fournir au contraire de nouveaux leviers de pouvoir et de contrôle ; enfin, les techniques de reconnaissance faciale ou d'intelligence artificielle risquent de détruire le droit à la vie privée, à un point que l'on n'aurait pas pu imaginer il y a seulement dix ans. Nous devons ainsi faire preuve de vigilance pour que les évolutions techniques assurent notre épanouissement et pas notre asservissement, et pour qu'elles ne menacent pas les perspectives futures de la connaissance, ou nos libertés intellectuelles et de création.

Nos modes de vie sont désormais totalement coupés de notre planète et de la vie foisonnante qu'elle abrite, au point de mettre d'ores et déjà en péril notre bien-être et de menacer à terme notre existence même. De la même manière, notre adoption naïve des technologies nous amène à nous désunir, en atrophiant le dialogue et en rendant plus difficile notre compréhension mutuelle. Ces technologies pourraient pourtant être utilisées autrement. Ces déséquilibres planétaires et technologiques nous placent face à un troisième danger : le déséquilibre dans les relations entre les humains. Le creusement des inégalités, l'effritement de la confiance et de la bonne volonté, la diabolisation de « l'autre » et la réticence à coopérer et à affronter plus efficacement ces défis mondiaux, tout cela représente aussi de graves menaces.

Regarder ainsi vers l'avenir pourrait nous inciter à brosser un tableau plus sombre encore, et décrire un monde aux ressources épuisées et dont les espaces habitables se réduisent. Certains scénarios

particulièrement inquiétants envisagent même que dans un monde futur, l'éducation serait un privilège réservé aux élites. Les inégalités actuelles, en matière d'éducation, sont-elles condamnées à s'aggraver, au point de voir disparaître l'idée même d'un programme commun ? Dans quelle mesure ces éventuels changements peuvent-ils altérer notre condition la plus élémentaire d'être humain ?

Les choix que nous faisons ensemble aujourd'hui détermineront nos futurs communs.

Les choix que nous faisons ensemble aujourd'hui détermineront nos futurs communs. Allons-nous survivre ou périr, nous destinons-nous à vivre en paix ou à laisser la violence définir nos vies, et parviendra-t-on, ou pas, à instaurer avec la Terre une relation plus saine et plus durable ? Ce sont autant de questions qui seront déterminées par les choix que nous faisons aujourd'hui et par nos capacités à atteindre nos objectifs communs. Ensemble, nous pouvons changer de cap.

La nécessité d'un nouveau contrat social en faveur de l'éducation

L'éducation est le socle du renouveau et de la transformation de nos sociétés. En effet, elle mobilise connaissances et savoirs qui permettent de se frayer un chemin dans un monde incertain et en plein bouleversement. L'éducation nous relie également les uns avec les autres, mais aussi avec le monde, tout en nous permettant d'échapper aux frontières étroites de notre temps et de nos lieux en nous faisant découvrir de nouvelles possibilités. L'éducation nous fédère autour d'activités partagées, et nous offre la science, les connaissances et les innovations nécessaires à relever nos défis communs. L'éducation, enfin, permet de comprendre et de se constituer des aptitudes qui rendront l'avenir plus inclusif sur le plan social, plus juste sur le plan économique et plus durable sur le plan environnemental.

Les familles, les communautés et les gouvernements du monde entier ont bien conscience qu'en dépit de leurs limites, les écoles et les systèmes éducatifs ont la capacité d'ouvrir des futurs et de tracer des voies de progrès pour les individus comme pour les collectifs. De même, ces différents acteurs reconnaissent que l'éducation est l'un des facteurs essentiels, même si ce n'est pas le seul, en mesure de nous guider vers des formes plus durables de développement, de renforcer les aptitudes et les compétences au travail et de soutenir une citoyenneté engagée et démocratique. C'est donc à juste titre que l'éducation fait partie des piliers du Programme de développement durable à l'horizon 2030 – car elle sert cette vision inclusive, pour que l'humanité progresse vers le bien-être, la justice et la paix pour toutes et tous, mais aussi pour qu'elle établisse des relations durables avec l'environnement.

Malgré ce constat, l'éducation n'est pas toujours à la hauteur des espoirs que nous avons placés en elle. Des centaines de millions d'enfants, de jeunes et d'adultes continuent d'être privés, pour des raisons diverses, de leur droit fondamental à une éducation de qualité, en dépit de nets progrès dans l'accès à la scolarité. Une discrimination souvent systémique continue de sévir, fondée sur le genre, l'origine ethnique, la langue, la culture et les modes de connaissance. Ces formes variées d'exclusion de l'école sont aggravées par une crise de la pertinence de l'enseignement : l'apprentissage formel ne correspond pas assez aux besoins des enfants, des jeunes ou de leurs communautés, ni ne répond à leurs aspirations. Un enseignement de mauvaise qualité entrave la créativité et la curiosité et, en tout état de cause, pousse au décrochage des élèves. En effet, leur tendance à se désintéresser des études, à les abandonner et/ou à en être exclu à quelque niveau que ce soit, met en lumière les insuffisances du modèle actuel de scolarisation : inadéquation entre apprentissage et besoins réels, sentiment d'impuissance, absence de questionnement autour des buts qu'on se fixe à l'avenir. Bref, ceux qui accèdent à l'éducation sont de moins en moins préparés aux défis actuels ou à ceux du futur.

Qui plus est, les systèmes éducatifs reproduisent et perpétuent les phénomènes qui menacent nos futurs communs – qu'il s'agisse de discrimination et d'exclusion ou de modes de vie qui ne sont pas durables – ce qui limite le potentiel véritablement transformateur de l'éducation. Cet

Introduction

échec collectif rend nécessaire une nouvelle vision commune et des principes et engagements renouvelés, à même d'encadrer et de guider nos actions dans le domaine de l'éducation.

Tout contrat social relatif à l'éducation prend racine dans une vision commune des finalités publiques que l'on assigne à l'éducation, autrement dit les principes fondamentaux et organisationnels qui structurent les systèmes éducatifs ainsi que le travail qu'on effectue afin de faire passer ces principes dans la réalité, les maintenir et les parfaire.

Au vingtième siècle, l'éducation publique avait pour objectif principal d'appuyer les efforts nationaux en matière de citoyenneté et de développement, en prenant la forme d'une scolarité obligatoire pour les enfants et les jeunes. Néanmoins, aujourd'hui, les risques majeurs qui menacent l'humanité et la planète nous obligent à réinventer de toute urgence l'éducation afin de mieux nous préparer aux défis qui se profilent à l'horizon. Le nouveau contrat social pour l'éducation doit nous réunir autour d'initiatives collectives. Les savoirs et les solutions qu'il permettra de produire assureront à tous des futurs durables et pacifiques, marqués par la justice sociale, économique et environnementale.

La construction de ce nouveau contrat social exige que l'on examine, à propos de l'éducation, du savoir ou de l'apprentissage, comment nos réflexes de pensée nous empêchent d'ouvrir de nouvelles voies et d'aller vers les futurs que nous souhaitons. Le simple fait d'élargir le modèle d'éducation actuel ne suffit pas, car nos difficultés ne proviennent pas seulement d'un manque de ressources et de moyens limités, mais aussi, et d'abord, des raisons et de la façon dont nous enseignons et organisons l'apprentissage.

Redéfinir les finalités de l'éducation

Les systèmes éducatifs nous ont faussement enseigné que les avantages et les confort à court terme comptaient plus que la durabilité à long terme, mettant en avant des valeurs de réussite individuelle, de concurrence nationale et de développement économique, au détriment de la solidarité, de la compréhension de nos interdépendances, du soin à apporter aux autres et à la planète.

L'éducation doit permettre de nous fédérer autour d'initiatives collectives et fournir les savoirs, la science et les innovations qui assureront à tous un avenir durable marqué par la justice sociale, économique et environnementale. Elle doit corriger les injustices du passé tout en nous préparant aux évolutions environnementales, technologiques et sociales qui se profilent à l'horizon.

Un nouveau contrat social pour l'éducation doit se fonder sur deux principes : (1) le droit à l'éducation et (2) un engagement en faveur de l'éducation en tant que projet public et un bien commun de l'humanité.

Garantir le droit à une éducation de qualité tout au long de la vie

L'engagement en faveur des droits humains est un préalable à l'instauration d'un nouveau contrat social en faveur de l'éducation. La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, qui énonce les droits inaliénables des êtres humains, doit être notre boussole pour imaginer de nouveaux futurs de l'éducation. Plus particulièrement, le droit à l'éducation – préalable à l'exercice de tous les autres droits sociaux, économiques et culturels – doit nous guider et servir de fondement au nouveau contrat social. Vue sous l'angle des droits humains, l'éducation doit être accessible à tous, sans distinction de revenu, de genre, de race ou d'origine ethnique, de religion, de langue, de culture, de sexualité, d'affiliation politique, des situations de handicap ou de toute autre caractéristique susceptible d'encourager la discrimination et l'exclusion.

L'engagement en faveur des droits humains est un préalable à l'instauration d'un nouveau contrat social en faveur de l'éducation.

Ce droit à l'éducation doit être élargi, pour intégrer le droit à une éducation de qualité tout au long de la vie. Longtemps interprété comme étant le droit à la scolarisation des enfants et des jeunes, il garantit dans sa version étendue l'éducation à tous les âges et dans tous les domaines de la vie. Dans cette perspective élargie, il est également étroitement lié au droit à l'information, à la culture et à la science, et non seulement au droit d'y accéder, mais aussi de contribuer à l'enrichissement des connaissances, aux ressources partagées et croissantes d'informations, de connaissances et de sagesse de l'humanité – le patrimoine de « connaissances communes » de l'humanité. Le droit à l'éducation exige donc un engagement : celui de consolider la capacité d'action et les aptitudes des êtres humains pour œuvrer ensemble.

Le renouvellement périodique des savoirs, ce processus infini avec ses remises en question, ses dialogues et ses débats, permet de coordonner nos actions, de produire des vérités scientifiques et de stimuler l'innovation. Il contribue à la richesse de notre humanité commune, et l'éducation y joue un grand rôle : plus il y aura de personnes ayant accès au savoir collectif, plus celui-ci sera enrichi. Les progrès du langage, des mathématiques et des systèmes scripturaires ont facilité la diffusion des connaissances à travers le temps et l'espace, permettant aux sociétés humaines d'atteindre leur apogée civilisationnelle et économique. Offrant des possibilités théoriquement infinies, le savoir collectif laisse libre cours à la diversité des théories et des innovations, qui reposent sur des emprunts et des prêts culturels, des expériences qui s'affranchissent des frontières disciplinaires, ou encore consistent en la réinterprétation de l'ancien et la génération du nouveau.

Malheureusement, les barrières actuelles sont un obstacle à l'équité dans l'accès et à la contribution au patrimoine des « connaissances communes ». La somme des connaissances accumulées par l'humanité contient des lacunes et des déformations majeures qu'il faudra identifier et corriger. Par exemple, les perspectives, les langues et les savoirs des peuples autochtones ont longtemps été marginalisées, de même les femmes et les filles, les minorités et les groupes à revenu faible sont fortement sous-représentés. Par ailleurs, les enjeux liés à la commercialisation ou à une conception et des lois excessivement restrictives sur la propriété intellectuelle, plus généralement aussi un défaut de réglementation et de soutien adéquat pour les communautés et les systèmes qui gèrent

Introduction

les « connaissances communes », ont créé comme des domaines réservés. Certes, il faut protéger le droit à la propriété intellectuelle et artistique des artistes, des écrivains, des scientifiques et des inventeurs, mais nous devons faire en sorte qu'il existe en même temps des possibilités gratuites et équitables de générer et d'accéder aux connaissances. Plus généralement même, une approche fondée sur les droits humains en matière de propriété intellectuelle devrait s'ouvrir à l'idée de droits de propriété collectifs, pour protéger les peuples autochtones et les autres groupes marginalisés contre l'appropriation et l'utilisation illicites et non consenties de leurs savoirs.

Pour élargir le droit à l'éducation tout au long de la vie, nous devons nous engager à éliminer les obstacles et à faire en sorte que le patrimoine des « connaissances communes » devienne une ressource gratuite et durable qui reflète les différentes façons de savoir et d'être dans le monde.

Renforcer l'éducation comme un projet public et un bien commun

Comme projet de société, l'éducation propose des objectifs communs et permet aux individus comme aux communautés de se développer ensemble. Un nouveau contrat social pour l'éducation ne doit donc pas se contenter d'assurer le financement public adéquat et durable de l'éducation, mais aussi inclure un engagement de l'ensemble de la société pour que chacun puisse participer aux discussions publiques sur l'éducation. Cette insistance sur la participation consolide la nature de bien commun de l'éducation – une forme de bien-être partagé qui est choisi et mis en œuvre collectivement.

Vue comme bien commun, l'éducation a deux caractéristiques essentielles. Elle est d'abord une expérience collective, où des individus sont mis en relation les uns avec les autres et avec le reste du monde. Dans les établissements d'enseignement, les enseignants, les éducateurs et les apprenants sont réunis à travers une activité partagée, à la fois individuelle et collective ; et dans son cadre, les savoirs cumulés de l'humanité, ce patrimoine commun, s'enrichissent à mesure qu'ils sont maniés et réutilisés. Acte collectif de création, l'éducation affirme la dignité et la capacité des individus et des communautés, définit des finalités communes, développe les capacités d'action collective et renforce notre humanité commune. Aussi est-il fondamental que les institutions éducatives accueillent dans la mesure du possible des apprenants très divers, afin qu'ils puissent apprendre les uns des autres, par-delà leurs différences.

Deuxièmement, l'éducation est gouvernée en commun. C'est un projet social, dont le pilotage et la gestion financière sont assurés par un grand nombre d'acteurs différents. De ce point de vue, on doit intégrer encore plus de voix et de perspectives différentes dans le processus de décision et d'élaboration de la politique éducative. La tendance, qu'on peut observer assez largement, au retrait de l'État sur les enjeux de politique, de financement et de suivi de l'institution scolaire coexiste pourtant avec un autre phénomène : la demande croissante pour une éducation mieux entendue, plus transparente et rendant davantage de comptes à la société – bref, pour que l'éducation soit une affaire vraiment publique. Aussi, l'équité, la qualité et la pertinence de l'éducation peuvent être renforcées par une participation accrue des enseignants, des mouvements de jeunes, de

groupes communautaires, de fondations, d'organisations non gouvernementales, d'entreprises, d'associations professionnelles, de philanthropes, d'institutions religieuses et de mouvements sociaux. De fait et partout, lorsqu'ils défendent les principes de non-discrimination, d'égalité des chances et de justice sociale, les acteurs non étatiques participent activement à la garantie du droit à l'éducation.

La nature publique de l'éducation ne se limite pas à sa subvention, à son financement et à sa gestion par les pouvoirs publics. L'éducation publique est une éducation qui (1) a lieu dans un espace public, (2) promeut l'intérêt public et (3) doit répondre à l'ensemble de la société. Si l'on peut dire, l'éducation est publique dans la mesure où elle procède des publics auxquels elle s'adresse. Ouverte à toutes et tous, elle enseigne à toutes et tous, et renforce notre sentiment d'appartenance à une même humanité, vivant sur une même planète, tout en valorisant nos différences et notre diversité. En ce sens, indépendamment de leur mode d'organisation, toutes les institutions éducatives doivent se fixer comme priorité de promouvoir les droits humains, de valoriser la diversité et de lutter contre la discrimination, car l'éducation publique est ouverte à toutes et tous.

L'engagement en faveur de l'éducation en tant que projet public et bien commun de l'humanité implique que ses modes de gouvernance aux niveaux local, national et mondial soient inclusifs et participatifs. De la même manière, les gouvernements doivent renforcer la réglementation et la protection de l'éducation contre sa commercialisation : les marchés ne doivent plus gêner le droit à l'éducation, car l'éducation sert l'intérêt de tous.

Pour ouvrir la voie vers des futurs justes et durables sur les plans social, économique et environnemental, le nouveau contrat social doit promouvoir le droit à l'éducation tout au long de la vie et un engagement en faveur de l'éducation en tant que projet public et bien commun de l'humanité. Ces quelques principes fondamentaux permettent d'orienter le dialogue et l'action qui présideront au renouveau de l'éducation dans l'ensemble de ses dimensions clés, depuis la pédagogie jusqu'au curriculum en passant par la recherche et la coopération internationale.

Structure du rapport

Ce rapport est structuré en trois parties dont les chapitres formulent à chaque fois des propositions pour un nouveau contrat social en faveur de l'éducation, ainsi qu'un certain nombre de principes de dialogue et d'action. Il se termine par un épilogue suggérant des moyens de traduire ces recommandations en actions, en fonction des contextes. Bien que l'ensemble soit fondé sur des recherches approfondies, qu'il peut mentionner par endroit, il ne propose pas de renvoi systématique à des références : tous les documents et travaux, qui ont servi à l'élaboration de ce rapport, sont regroupés en annexe.

La Partie I du rapport, Entre promesses passées et avenir incertain, présente le double défi auquel l'éducation mondiale doit se confronter, faire preuve d'équité et de pertinence dans les

Introduction

apprentissages proposés. De la résolution de ce défi dépend la possibilité même d'un nouveau contrat social pour l'éducation qui permette de remédier à l'exclusion et d'assurer des futurs durables. Elle se compose de deux chapitres.

Le Chapitre 1 reprend l'histoire du droit à l'éducation tel qu'il est inscrit à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme pour faire le bilan : en montrant à la fois les promesses tenues et celles qui ne l'ont pas été. Le Chapitre 2 se concentre sur les principaux changements que connaissent quatre grands domaines où se produisent des évolutions particulièrement décisives : le changement environnemental ; l'accélération technologique ; la gouvernance et la fragmentation sociale ; et les nouveaux mondes du travail. Considérant l'horizon 2050, ce chapitre s'interroge sur l'impact de ces changements sur l'éducation, et sur la manière dont elle peut se transformer pour mieux les affronter.

La Partie II du rapport, Renouveler l'éducation, plaide en faveur d'une reconceptualisation et d'un renouvellement de l'éducation autour de cinq dimensions essentielles : la pédagogie, les curricula, les enseignants, les écoles et la vaste gamme de possibilités éducatives dans tous les domaines de la vie et dans différents espaces culturels et sociaux. Chacune des cinq dimensions fait l'objet d'un chapitre, qui s'achève systématiquement par des principes de dialogue et d'action.

Le Chapitre 3 appelle à la mise en place de pédagogies coopératives et solidaires pour encourager l'empathie, le respect de la différence et la compassion, ainsi que pour renforcer les capacités pour travailler ensemble, pour sa propre transformation et celle du monde. Le Chapitre 4 appelle à des curricula écologiques, interculturels et interdisciplinaires permettant aux élèves d'accéder aux connaissances et à en produire, tout en développant leur capacité à les critiquer et à les appliquer. Le Chapitre 5 met en avant le rôle des enseignants, son importance et sa capacité transformatrice et recommande une redéfinition des dimensions professionnelles des enseignants sur la base d'un travail collaboratif. Le Chapitre 6 décrit la nécessité de protéger les écoles – ces lieux sociaux qui encouragent l'apprentissage, l'inclusion, l'équité et le bien-être individuel et collectif – et de les rénover afin de créer des futurs justes et équitables. Le Chapitre 7 souligne que l'éducation n'a pas lieu exclusivement dans des institutions formelles, mais qu'elle est vécue dans une multiplicité d'espaces sociaux et tout au long de la vie.

La Partie III du rapport, Promouvoir un nouveau contrat social pour l'éducation, fait des propositions pour définir un nouveau contrat social pour l'éducation et les accompagne d'un double appel, à la recherche et à la solidarité et coopération internationale.

Étant donné que chacun joue un rôle dans la production et la négociation des connaissances requises pour bâtir un nouveau contrat social pour l'éducation, le Chapitre 8 préconise la création d'un programme de recherche partagé sur le droit à l'éducation tout au long de la vie. Le Chapitre 9 traite de l'urgence à renforcer la solidarité mondiale et la coopération internationale, en faisant preuve de ténacité, d'audace et de cohérence, dans la perspective de 2050 et au-delà.

L'ensemble du rapport se conclut avec un chapitre intitulé Épilogue et suite qui propose de transformer en programmes, ressources et activités les idées et les propositions évoquées dans le rapport, en les adaptant à chaque contexte. Cette transformation sera l'aboutissement de processus de co-construction et de dialogue engagés avec d'autres acteurs essentiels pour

traduire ces idées en plans et en actions. Il appartient aux dirigeants, aux différents niveaux de gouvernement, aux administrateurs de l'éducation, ainsi qu'aux enseignants, aux élèves, aux étudiants, aux familles, aux communautés et aux organisations de la société civile de définir et de mettre en œuvre le renouveau de l'éducation.

Notre mission consiste donc à promouvoir un dialogue mondial sur ce qui doit être encouragé, ce qui doit être abandonné et ce qui doit être réinventé dans l'éducation et dans le monde en général, en faisant preuve de créativité. C'est une œuvre de renouveau qui doit nous éveiller à la gravité des problèmes auxquels nous sommes confrontés collectivement en tant qu'habitants humains d'un monde qui nous dépasse, et nous inciter à trouver une voie qui ne se contente pas de reproduire ce qui a été fait par le passé. Nous savons fort bien que continuer à faire la même chose – même si c'est toujours plus vite, toujours plus grand, toujours plus efficace – nous amène au bord du précipice – un précipice dont les contours se dessinent avec le dérèglement climatique et l'affaiblissement des écosystèmes. Le renouveau implique ainsi de passer au crible les connaissances et l'expérience durement acquises afin de redynamiser et de renforcer l'équité et la qualité de nos systèmes éducatifs ; c'est à cette condition que l'existant pourra être conservé et utilisé pour se fixer un cap plus prometteur.

Le présent rapport, contenant un agenda pour atteindre les objectifs par le dialogue et l'action, constitue de ce point de vue une invitation à l'action.

Ce nouveau contrat social pour l'éducation est déjà en train de se réaliser dans différents lieux, grâce à l'initiative d'éducateurs à travers le monde ; il doit désormais être discuté démocratiquement, publiquement, de manière inclusive, pour ensuite être appliqué à travers des mobilisations diverses. Le présent rapport contient une invitation et une proposition de programme pour le dialogue et l'action afin d'atteindre ce but.

Partie I

Entre promesses passées et futurs incertains

Avant d'entamer une réflexion sur les futurs de l'éducation, il faut commencer par un état des lieux de l'éducation et de ses futurs probables, qui nous indiquera quelles sont les difficultés qu'elle rencontre actuellement et les transformations qui l'affecteront. En éducation comme dans les autres domaines de la vie, le passé n'est jamais bien loin, et c'est pour cela qu'il faut aussi s'intéresser aux tendances historiques de longue durée, car en examinant les exclusions et les failles d'hier, nous pourrions mieux comprendre en quoi l'éducation n'a pas exaucé les espoirs que nous plaçons en elle.

Cette première partie du Rapport fait donc d'abord un état des lieux mondial de l'éducation sous l'angle des engagements normatifs qui ont été pris dans les domaines de l'équité, de la justice et de la durabilité, et puis elle examine l'évolution, telle qu'on peut la prévoir, de ces problématiques dans le futur. On constate ainsi que l'éducation est prise en étau entre les promesses passées et des futurs incertains.

Le premier chapitre de cette partie décrit les progrès accomplis au cours des cinquante dernières années dans le domaine de l'éducation, examinant des facteurs tels que la croissance économique, la pauvreté et la discrimination fondée sur le genre, pour connaître les liens réciproques que ces facteurs entretiennent avec les progrès de l'éducation. Ce chapitre insiste sur le fait qu'il est impossible de revenir sur le passé, mais que le futur sera déterminé par les choix que nous allons faire et par les actions que nous allons entreprendre, aujourd'hui et au cours des trente prochaines années.

Le chapitre suivant examinera les transformations qui se dessinent dans quatre domaines essentiels : l'environnement, les technologies, la sphère politique et l'avenir du travail. Même s'il est impossible de prédire l'avenir, le million de personnes qui a pris part à cette initiative s'accorde pour penser qu'il est plus préjudiciable et dangereux de procéder sans tenir compte de ces transformations en cours d'émergence.

Chapitre 1

Vers des futurs éducatifs plus équitables



C'est ce que notre système éducatif doit encourager. Il doit favoriser les objectifs sociaux du vivre-ensemble et du travailler-ensemble en vue du bien commun. Il doit préparer nos jeunes à jouer un rôle dynamique et constructif dans le développement d'une société où tous les membres partagent équitablement la bonne ou la mauvaise fortune du groupe, et dans laquelle le progrès se mesure en termes de bien-être humain, et non en termes de bâtiments de prestige, de voitures de luxe ou d'autres objets de ce genre, qu'ils soient privés ou publics. Notre éducation doit par conséquent inculquer un sentiment d'engagement vis-à-vis de toute la communauté et aider les élèves à accepter les valeurs appropriées pour notre type d'avenir.

Julius Nyerere, *Éducation à l'autonomie*, 1967.

Quels ont été les progrès de l'éducation dans les trente à cinquante dernières années ? Où en est l'éducation actuellement ? Et à quel niveau doit-elle changer son cap au plus vite dans l'optique de l'avenir à plus long terme ?

Ce chapitre examine l'évolution du monde de l'éducation au cours du demi-siècle écoulé sous deux angles différents. D'abord, il explore les tendances que peuvent indiquer les indicateurs au fil du temps, en essayant autant que possible de dépasser les moyennes pour les décomposer selon leurs variables (par région, groupe de revenu, genre, groupe d'âge et ainsi de suite). Après, il fournit un exposé plus qualitatif de ces tendances, en insistant sur l'équité, la qualité et la réactivité de l'éducation face à certains facteurs perturbateurs majeurs, comme les conflits et les migrations.

Les tendances statistiques longues n'offrent qu'une vision partielle de la réalité, selon ce qui est mesurable ou non, mais envisagées d'un point de vue global, elles font apparaître des possibles en matière d'orientations futures et de voies de progrès. L'accès à l'éducation, l'inclusion des

Les carences actuelles en matière d'accès, de participation et de résultats éducatifs prennent leur source dans les exclusions et les oppressions d'hier.

populations marginalisées, l'alphabétisation et la création de systèmes d'apprentissage tout au long de la vie ont certains points en commun, mais ils présentent aussi des différences considérables : selon les pays, les régions ou les groupes de revenus du monde, puis de même à l'intérieur de ces entités. Les analyses de tendance mettent aussi en lumière les domaines qui ont bénéficié d'une large attention et ceux qui nécessitent des réponses nouvelles et urgentes. Autrement dit, l'examen des futurs probables de l'éducation à partir des défis du passé et du présent nous aide à réfléchir à d'autres futurs susceptibles d'émerger.

Les progrès accomplis au cours des cinquante dernières années ont été inégaux. Les carences actuelles en matière d'accès, de participation et de résultats éducatifs prennent leur source dans les exclusions et les oppressions d'hier. Les progrès de demain nécessiteront non seulement de corriger ces carences, mais aussi de remettre en question les hypothèses et les mécanismes qui ont abouti à ces inégalités et ces asymétries. L'égalité entre les genres, par exemple, ne doit pas seulement être considérée comme un objectif en soi, car c'est aussi une condition préalable à la création de futurs durables pour l'éducation.

Une expansion incomplète et inéquitable de l'éducation

Depuis que l'éducation a été reconnue comme étant l'un des droits humains, nous avons assisté à une expansion spectaculaire de l'accès à l'éducation à travers le monde. Lorsque la Déclaration universelle des droits de l'homme a été adoptée en 1948, la population mondiale s'élevait à 2,4 milliards d'habitants, dont seulement 45 % avaient vu l'intérieur d'une école. Aujourd'hui, plus de 95 % des 8 milliards d'habitants que compte la planète ont été scolarisés. En 2020, la scolarisation a dépassé 90 % dans le primaire, 85 % dans le premier cycle du secondaire et 65 % dans le second

cycle du secondaire. Tout ceci s'est donc traduit par une baisse nette de la proportion d'enfants et d'adolescents non scolarisés dans le monde au cours des cinquante dernières années. Le fait que cette expansion de l'accès ait coïncidé avec un accroissement démographique remarquable est encore plus frappant : alors qu'en 1970 plus d'un enfant sur quatre n'était pas scolarisé, cette proportion est tombée à moins de 10 % en 2020. Les progrès ont été les plus visibles pour les filles, qui représentaient près des deux tiers des enfants non scolarisés en 1990. Avec une quasi-parité des sexes dans l'enseignement primaire à travers le monde, les filles ne représentent plus une part démesurée de la population non scolarisée, sauf dans les pays à revenu faible et en Afrique subsaharienne.

Une hausse significative de la population prise en charge dans l'enseignement préprimaire est aussi intervenue dans le monde, dans toutes les régions et dans tous les groupes de revenu des pays, en particulier depuis 2000. En effet, les taux mondiaux sont passés d'un peu plus de 15 % de la population scolarisée en enseignement préprimaire en 1970, à 35 % en 2000, pour atteindre plus de 60 % en 2019. Dans les pays à revenu élevé et intermédiaire, ces taux convergent et la scolarisation devrait être presque universelle dans le préprimaire d'ici 2050. À l'échelle mondiale, les disparités entre les genres se sont réduites au fil du temps et la parité ou la quasi-parité des genres a été atteinte dans l'enseignement préprimaire. Ceci laisse présager une future parité des genres dans le primaire, lorsque les enfants du préprimaire, mieux préparés à réussir à l'école, y passeront.

L'accroissement de la participation dans l'éducation s'est traduit par une hausse constante des taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes entre 1990 et 2020 dans tous les pays, quel que soit leur statut de développement. Les taux d'alphabétisation des jeunes dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et à revenu intermédiaire en général convergent maintenant avec ceux qui sont observés dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, soit un taux de 90 % et plus. On observe également une amélioration significative des taux d'alphabétisation des jeunes femmes dans tous les pays au cours des trente dernières années, réduisant petit à petit les disparités entre les genres. La parité des genres dans les taux d'alphabétisation des jeunes des pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire est désormais atteinte et les autres pays y tendent, les écarts entre les genres s'y réduisant. L'alphabétisation universelle des adultes est ainsi à l'horizon, avec la future entrée dans l'âge adulte de ces jeunes.

La part de la population ayant bénéficié de l'enseignement supérieur a également connu une hausse significative au cours des cinquante dernières années. Au niveau mondial, elle est passée de 10 % des jeunes et des adultes en 1970 à 40 % aujourd'hui. Cette croissance des effectifs s'est aussi accompagnée d'une féminisation des publics dans l'enseignement supérieur. Alors que la population étudiante était majoritairement masculine dans les années 1970 et 1980, la parité hommes-femmes a été atteinte vers 1990 et depuis, la participation des femmes n'a cessé de croître plus rapidement que celle des hommes. C'est le cas pour tous les groupes de revenu, à l'exception des pays à revenu faible et dans toutes les régions à l'exception de l'Afrique subsaharienne où la participation est de 7 % pour les femmes et 10 % pour les hommes. Pour le futur, les projections des tendances depuis 1970 montrent que les pays à revenu élevé pourraient atteindre des taux de participation de 100 % dès 2034, tandis que les pays à revenus intermédiaires atteindront un taux situé entre 60 et 80 % en 2050. En revanche, les taux de participation dans l'enseignement

supérieur dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure n'atteindront que 35 % d'ici 2050 et dans les pays à revenu faible, ils seront à moins de 15 %.

Malgré les progrès remarquables accomplis en termes de possibilités éducatives au cours des dernières décennies, l'accès à une éducation de qualité reste incomplet et inéquitable. En bref, le phénomène d'exclusion demeure préoccupant. Dans les pays à revenu faible, un jeune sur quatre n'est toujours pas alphabétisé. Même dans les pays à revenu intermédiaire et à revenu élevé, le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a montré qu'une part importante des populations de jeunes de 15 ans scolarisés fait preuve d'une compréhension très limitée de l'écrit – elle est incapable de saisir le sens d'un texte, au-delà des niveaux les plus élémentaires –, ce qui est inquiétant dans un monde où les conditions de la participation civique et économique deviennent de plus en plus complexes. Même si l'on s'en tient aux définitions classiques, les taux d'alphabétisation des adultes sont inférieurs à 75 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et à peine supérieurs à 55 % dans les pays à revenu faible. De la même manière, si l'on observe une réduction des écarts entre les genres pour les adultes alphabétisés depuis 1990, ils demeurent importants, en particulier chez les pauvres. Dans les pays à revenu faible, plus de deux femmes sur cinq ne sont pas alphabétisées. Un enfant sur cinq dans les pays à revenu faible et un enfant sur dix dans le monde, soit quelque 250 millions d'enfants, ne sont toujours pas scolarisés dans le primaire. Les insuffisances des compétences d'alphabétisation de base en lecture, en mathématiques et en sciences ne sont pas un problème isolé, puisque des écarts similaires ont été observés dans les études transnationales menées par l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) et l'OCDE, sur les thèmes de l'éducation civique, des compétences de citoyenneté mondiale et des compétences socio-émotionnelles, autant de compétences qui deviennent importantes pour la participation civique et économique.

La situation est encore plus grave au niveau du secondaire. Dans les pays à revenu faible, trois adolescents et jeunes sur cinq ne sont pas scolarisés dans le secondaire et ce, malgré les engagements pris pour 2030 concernant la mise en place d'un enseignement primaire et secondaire universel, gratuit, équitable et de qualité. Les disparités sont criantes : alors même que la scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est presque universelle (98 %) dans les pays à revenu élevé, plus d'un tiers des adolescents (40 % des filles et 34 % des garçons) ne sont pas inscrits dans le premier cycle du secondaire dans les pays à revenu faible. Quant au second cycle de l'enseignement secondaire, les disparités sont encore plus prononcées, avec moins de 35 % des filles et 45 % des garçons dans les pays à revenu faible, contre plus de 90 % des garçons et des filles dans les pays à revenu élevé.

Au-delà de l'accès à l'éducation et des taux de scolarisation, les tendances relatives aux taux d'achèvement mettent en lumière des problèmes de qualité et de pertinence de l'offre éducative. Dans le monde, plus d'un élève sur quatre du premier cycle du secondaire et plus d'un élève sur deux du second cycle du secondaire n'achèvent pas leur cycle d'études. Près de 60 % des lycéens des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et près de 90 % dans les pays à revenu faible quittent l'école sans avoir achevé l'enseignement secondaire. Une telle déperdition des potentiels et des talents des jeunes est inadmissible. L'ampleur de ce décrochage scolaire précoce peut s'expliquer par une série de facteurs : la faible pertinence du contenu de l'apprentissage, la non-prise en compte des besoins sociaux spécifiques des filles et de la situation économique

des pauvres, une absence de sensibilité et de pertinence culturelle ou encore des méthodes et processus pédagogiques ne correspondant pas aux réalités des jeunes. Cette dimension est largement négligée dans ce qu'on a appelé la « crise mondiale de l'apprentissage ».

La qualité médiocre de l'enseignement est l'un des principaux facteurs susceptibles de pousser les élèves à quitter l'école avant la fin de leurs études. Les enseignants représentent l'aspect le plus décisif dans l'éducation, à condition qu'ils soient suffisamment reconnus, préparés et soutenus, qu'ils bénéficient de ressources, d'une autonomie et de possibilités de développement continu. Des enseignants bien accompagnés dans leur mission offrent à leurs élèves des possibilités d'apprentissage efficaces, culturellement pertinentes et équitables. Il est donc essentiel d'œuvrer à leur professionnalisation, pour qu'ils aident leurs élèves à acquérir l'éventail des capacités nécessaires à leur participation à la vie civique et économique. Le soutien à la profession d'enseignant doit alors prendre la forme d'un continuum : il débute par la sélection de candidats talentueux, une formation initiale pertinente et de qualité, un accompagnement efficace au cours des premières années d'enseignement et un développement professionnel continu ; il se poursuit à travers une structuration des emplois enseignants qui encourage la collaboration, à travers la transformation des écoles en organisations apprenantes, ou encore la création d'échelles de carrière des enseignants qui permettent de reconnaître et récompenser leur expertise croissante, dans l'enseignement ou bien dans l'administration ; et enfin il accorde aux enseignants une large place dans les débats à propos de l'avenir de la profession et de l'éducation. Ce continuum ne pourra exister que grâce à un leadership collectif où ces différentes composantes agiront de concert. Cependant, la professionnalisation des enseignants doit faire face à de nombreux obstacles culturels : nominations d'enseignants pour satisfaire des intérêts autres que ceux des élèves, dans le cas du favoritisme politique ; programmes de formation des enseignants utilisés comme complément de revenus pour les instituts qui les organisent ; structures de carrière qui ne reconnaissent pas l'importance des enseignants dans l'apprentissage des élèves ; absence de standards ou de normes applicables aux établissements de formation des enseignants ; conditions matérielles de la profession très dégradées par rapport à celles d'autres professions exigeant des niveaux similaires de formation et de travail. S'y ajoutent les pressions exercées pour que les enseignants s'engagent dans des activités non conformes à leur statut de professionnels, par exemple la participation à une campagne politique, l'obligation d'une contribution financière à des causes qu'ils n'ont pas choisies, ou encore des violations de leur liberté, de leur identité et de leurs droits humains, comme un harcèlement sexuel sur le lieu de travail, ou une allégeance religieuse ou politique obtenue par coercition.

On note par ailleurs que l'élargissement de l'accès à la scolarisation et l'accroissement de la demande d'enseignants se sont accompagnés d'une régression inquiétante de la proportion d'enseignants qualifiés dans le primaire à travers le monde. C'est le cas dans plusieurs régions et en particulier en Afrique subsaharienne où la proportion d'enseignants du primaire possédant des qualifications minimales est passée de 85 % en 2000 à près de 65 % en 2020. Des baisses sont également observées dans les régions qui avaient une forte proportion d'enseignants qualifiés dans le

On note une régression inquiétante de la proportion d'enseignants qualifiés dans le primaire à travers le monde.

primaire, comme dans la région arabe où le taux a chuté de 98 % en 2004 à 85 % en 2020. Quant au secondaire en Afrique subsaharienne, la baisse du nombre d'enseignants qualifiés est encore plus importante, puisque seulement la moitié des enseignants du secondaire possédaient des qualifications minimales en 2015, contre près de 80 % dix ans plus tôt.

Dans de nombreuses régions du monde, le taux de participation des jeunes adultes dans l'enseignement et à la formation techniques et professionnels (EFTP) demeure faible. On observe des progrès dans l'enseignement professionnel entre 2000 et 2020 en Asie centrale, en Europe centrale et orientale, ainsi qu'en Asie de l'Est et dans le Pacifique, avec jusqu'à 15 % des 15-24 ans inscrits à des programmes d'EFTP. En revanche, pour la même classe d'âge, la participation dans l'EFTP stagne à un faible 1% de participation dans les pays à revenu faible et dans des régions comme l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud. Il est important de rappeler que le développement des compétences professionnelles n'est pas limité à l'enseignement et à la formation dans le cadre de l'institution éducative, puisque dans les nombreux pays où une part importante de l'économie fonctionne de manière informelle, les jeunes peuvent accéder à un apprentissage traditionnel ou développer informellement des compétences. Pour autant, les données émanant de l'Organisation internationale du Travail indiquent que plus d'un jeune sur cinq (de 16-24 ans) à travers le monde n'est ni en emploi, ni en études, ni en formation (et que les deux tiers de ces jeunes sont des femmes).

Ces chiffres montrent clairement notre incapacité collective à assurer le droit universel à l'éducation pour tous les enfants, jeunes et adultes, en dépit des engagements mondiaux répétés depuis les années 1990 au moins. Ceci est particulièrement vrai pour les filles et les femmes, les enfants et les jeunes en situation de handicap, les personnes issues de ménages pauvres, de communautés rurales, de peuples autochtones et de groupes minoritaires, ainsi que pour les populations qui subissent les conséquences de conflits violents et d'une instabilité politique. Les communautés marginalisées continuent d'être exclues par le croisement de facteurs sociaux, économiques, culturels et politiques.

Si l'éducation veut contribuer à transformer l'avenir, elle doit d'abord devenir plus inclusive en se confrontant aux injustices du passé. Les facteurs qui sont à l'origine de ces inégalités et exclusions doivent être clairement identifiés afin que les politiques et les stratégies puissent soutenir les élèves marginalisés, en particulier ceux qui sont désavantagés pour de multiples raisons.

Persistance de la pauvreté et essor des inégalités

La pauvreté demeure un facteur clé, qui limite l'accès aux possibilités éducatives. C'est également un facteur aggravant, qui intensifie les disparités à l'encontre des filles et des femmes, des personnes en situation de handicap, des personnes dans des situations d'instabilité et de conflit ou des personnes marginalisées en raison de leur origine ethnique, de leur langue ou de leur éloignement géographique.

Le PIB mondial a été multiplié par deux fois et demie entre 1990 et 2020, principalement sous l'effet de la croissance économique rapide des pays d'Asie de l'Est, en particulier de la Chine, et de la croissance constante des économies des pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure. Quant aux pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et à revenu faible, ils ne représentent qu'un dixième de la production mondiale, alors qu'ils abritaient la moitié de la population mondiale en 2020. Cette situation est le fruit de la divergence des rythmes de croissance entre les régions au cours des trente dernières années. En 1990, la taille des économies de la Chine et de l'Afrique subsaharienne était comparable, puisqu'elles représentaient respectivement 2 % et 1,5 % du PIB mondial. Trente ans plus tard, la Chine compte pour 16 % des richesses produites dans le monde, tandis que l'Afrique subsaharienne ne représente que 2 %.

La croissance économique mondiale a entraîné une amélioration des revenus individuels et des conditions de vie ainsi qu'une réduction de la pauvreté dans le monde. Les données de la Banque mondiale font apparaître que le revenu annuel mondial par habitant s'est accru de 75 % entre 1990 et 2020. Alors que plus d'un tiers de la population mondiale était considéré comme pauvre en 1990, le taux de pauvreté mondial est aujourd'hui inférieur à 10 %. Cependant, dans les pays à revenu faible, le rythme réduit de la croissance économique ralentit le processus de la réduction de la pauvreté et éloigne les espoirs de réduction des inégalités de revenu. L'éradication de la pauvreté dans le monde reste un défi car, malgré le déclin observé au cours des trente dernières années, près de 690 millions de personnes continuent de vivre avec moins de deux dollars américains par jour. Selon la Banque mondiale, un quart de la population mondiale, soit près de 1,8 milliard de personnes, vit avec 3,20 dollars ou moins par jour. L'extrême pauvreté est largement concentrée en Afrique subsaharienne, elle est principalement rurale et elle touche les femmes de manière disproportionnée. Quant aux classes d'âge, les deux tiers des pauvres sont des enfants et des jeunes de moins de 25 ans.

Depuis les années 1980, on assiste à une convergence entre les économies des pays émergents et à revenu intermédiaire : leur croissance économique rapide a permis une réduction des inégalités entre eux. Durant la même période cependant, les inégalités ont augmenté à l'intérieur des pays, bien qu'à des rythmes différents. Depuis les années 1980, les inégalités de revenu ont augmenté en Chine, en Inde, en Amérique du Nord et en Russie, des hausses plus modérées étant observées en Europe. Pendant ce temps, dans les pays du monde arabe ainsi qu'en Afrique subsaharienne et au Brésil, les inégalités sont restées à leur niveau élevé. Selon le Rapport sur les inégalités mondiales de 2018, de *World Inequality Lab*, plus de la moitié de tous les revenus, en Afrique subsaharienne et dans le monde arabe, ou dans des pays comme le Brésil et l'Inde, sont captés par les 10 % de personnes les plus riches. Dans presque tous les pays, le capital qui était propriété publique est passé dans des mains privées. Alors que les économies se développaient, les gouvernements se sont appauvris, limitant les possibilités de redistribution des revenus et de réduction des inégalités.

Les inégalités de richesse influent sur l'éducation de multiples manières. Elles se traduisent par l'exclusion des pauvres, laquelle sape la cohésion nécessaire à la prospérité et à la bonne gouvernance des sociétés. Elles rendent également plus difficile la mission des écoles, qui doivent uniformiser les règles du jeu pour des publics issus de situations hétérogènes et chez qui le niveau de soutien à l'éducation est très différent – problème d'autant plus crucial que la garantie pour tous d'une égalité des chances à l'école est une condition préalable pour des futurs plus justes et équitables.

Quand elles structurent fortement les sociétés, les inégalités tendent à éloigner cet avenir désirable. En effet, des inégalités extrêmes peuvent favoriser la corruption dans l'éducation, là où la volonté d'être premier conduit à emprunter des raccourcis illicites alors que l'institution éducative manque d'une capacité de supervision efficace. Ainsi, le Rapport mondial sur la corruption 2013 de *Transparency International* a souligné les nombreuses formes que peut prendre la corruption dans l'éducation : détournement des ressources destinées à l'équipement des écoles et aux fournitures, irrégularités dans l'attribution des notes et les droits d'entrée, népotisme dans l'embauche et les bourses, plagiat académique et influence indue des politiques et des entreprises sur la recherche. Pire, l'affaiblissement de la confiance sociale et institutionnelle en l'école qu'induisent ces pratiques peut déboucher sur un désintérêt quant à sa valeur et son intégrité, et finalement, plus important encore, peut entraîner l'acceptation de la corruption en tant que norme sociale, dès le plus jeune âge.

Un entrelacement d'exclusions

La pauvreté et les inégalités de revenu s'entrecoupent avec les autres facteurs de discrimination qui encouragent l'exclusion dans l'éducation. La discrimination fondée sur le genre, par exemple, peut s'associer à d'autres facteurs comme la pauvreté, l'identité autochtone et les situations de handicap. Le croisement de tous ces paramètres aggrave la marginalisation des filles vis-à-vis de leur droit à l'éducation. Alors que la plupart des groupes de revenu et des régions font apparaître une convergence vers la parité des genres dans la scolarisation, ce n'est pas le cas dans les pays à revenu faible ou en Afrique subsaharienne. Les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) montrent que pour 100 garçons en âge d'être scolarisés qui ne fréquentent pas l'école, ce sont 123 filles qui en sont également privées – et cette asymétrie de 23 % est encore plus prononcée dans les deux cycles de l'enseignement secondaire. La garantie d'un accès égal à l'éducation n'est d'ailleurs pas suffisante, et il faut veiller à ce que les filles mènent à bien un cycle complet d'études secondaires. En effet, dans neuf des pays à revenu faible, les filles les plus pauvres passent en moyenne deux ans de moins à l'école que les garçons. Ce décrochage lié au genre, en particulier dans l'enseignement secondaire, montre qu'il reste encore beaucoup à faire pour permettre aux filles d'achever leur parcours scolaire. Cette responsabilité n'incombe pas seulement aux écoles, puisqu'il s'agit de problématiques sociales et économiques auxquelles les filles continuent d'être confrontées à travers le monde, en particulier à l'âge de la puberté, avec des questions comme le mariage précoce ou les grossesses précoces et non désirées, le travail ménager, la santé menstruelle et la stigmatisation.

L'effet du handicap sur l'accès à l'éducation se manifeste dans toutes les régions et tous les groupes de revenu où les systèmes éducatifs n'ont pas mis en place des politiques inclusives. La pauvreté est un obstacle majeur pour que les personnes en situation de handicap puissent accéder à l'éducation. Or, la majorité d'entre elles se trouvent dans les pays les plus pauvres : à tous les âges, les niveaux de handicap modéré et grave sont plus élevés dans les pays à revenu faible et intermédiaire que dans les pays riches. La pauvreté, qui est ainsi parmi les causes du handicap, est cependant aussi son effet. Il faut donc que les systèmes éducatifs soutiennent le droit à l'éducation des élèves en situation de handicap et les incluent autant que possible dans l'environnement éducatif le moins restrictif.

Les conflits sont également à l'origine de la non-scolarisation chronique de la moitié de la population mondiale. Leur violence rend dangereux le fonctionnement d'une école, ou le fait de la fréquenter. Ces conflits peuvent également entraîner le déplacement de populations entières. Enfin, les établissements d'enseignement, le personnel et les élèves peuvent être les cibles et les victimes d'enlèvement, de viol et de recrutement armé.

Les enfants et les jeunes issus de minorités ethniques ou ressortissants de peuples autochtones sont confrontés à plusieurs obstacles qui limitent leur accès à une éducation de qualité à tous les niveaux. Outre les obstacles économiques, linguistiques et géographiques, des phénomènes comme le racisme, la discrimination et l'absence de pertinence culturelle sont à l'origine des forts taux d'abandon chez les enfants et les jeunes autochtones. En général, l'éducation institutionnelle ne reconnaît pas les connaissances et les systèmes d'apprentissage autochtones, ni n'offre de réponse satisfaisante à la réalité vécue et aux aspirations des membres de ces peuples, en milieu rural ou urbain.

Historiquement, l'éducation a également servi à violer les droits culturels et religieux des enfants, par exemple à travers l'assimilation des peuples autochtones et des minorités ethniques dans le reste de la société, ou en servant d'outil d'endoctrinement religieux ou d'effacement de l'identité religieuse ou culturelle des enfants des minorités, en contradiction avec leurs droits fondamentaux. Cet héritage de l'utilisation de l'éducation comme arme contre les enfants et les familles autochtones persiste par le biais d'une discrimination et d'une négligence systémiques. Les enfants des communautés autochtones et minoritaires éloignées, par exemple, sont souvent contraints de quitter leur communauté pour poursuivre leurs études, hébergés dans des foyers ou des internats qui les coupent de leur famille et de leur soutien communautaire et culturel.

Sur le plan économique, la mondialisation exerce une influence croissante sur le contenu et les modalités d'apprentissage. Elle a modifié les attendus concernant les connaissances que doivent posséder les enfants et les jeunes pour trouver un emploi au vingt-et-unième siècle. Mais si la préparation à l'emploi est un objectif éducatif important, s'en tenir à une définition trop étroite des objectifs de l'éducation, en particulier lorsque cette définition ne correspond pas aux réalités de la vie et des opportunités des élèves et des familles, présente des inconvénients. Une approche plus large des modalités du savoir admet une plus grande diversité dans la façon d'appliquer, de générer et de diffuser les connaissances en fonction du contexte, de la culture et des circonstances. Cette approche ne s'appuie pas seulement sur les compétences de base en lecture, écriture et mathématiques, elle puise aussi dans le riche patrimoine des cultures qui reconnaissent le mondial, le local, l'ancestral, l'incarné, le culturel, le scientifique et le spirituel.

C'est d'autant plus vrai pour les élèves autochtones, de langues minoritaires et ethniquement diversifiés que l'on peut comptabiliser dans les enfants non scolarisés. En éducation, l'équité doit envisager dans toutes leurs variétés les formes de connaissances et d'expression de l'humanité. De ce point de vue, les évaluations à grande échelle de l'apprentissage ne tiennent le plus souvent pas compte des compétences en langue maternelle, ce qui risque de marginaliser davantage les élèves issus des minorités et autochtones et les

L'équité doit envisager dans toutes leurs variétés les formes de connaissances et d'expression de l'humanité.

pousser à quitter l'école précocement. Les résultats du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) ont montré par exemple que les élèves de 4e année qui ne parlaient pas la langue du test à la maison avaient moins de chances que les autres élèves d'atteindre le niveau minimum de compétences en lecture. Plutôt que d'imposer une vision unique de ce que doit être le développement économique et social, il nous faut faire accueil à la diversité du monde, avec ses réalités vécues plurielles. C'est en valorisant les potentiels humains dans toute l'extension de leur nuancier qu'on assure le plein exercice des droits individuels et collectifs.

Afin que la constitution d'un nouveau contrat social pour l'éducation soit guidée par ces droits, ce contrat doit reconnaître et soutenir les identités (culturelles, spirituelles, sociales et linguistiques) des élèves, en particulier dans les minorités autochtones, religieuses, culturelles et de genre et dans les populations qui sont systématiquement marginalisées. Une prise en compte de l'identité dans le curriculum, la pédagogie et les approches institutionnelles peut avoir un effet direct sur le maintien en scolarité des élèves, leur santé mentale, leur estime de soi et le bien-être de la communauté.

Quant aux élèves qu'on n'a pas réussi à atteindre, il faut imaginer d'autres solutions et d'autres mesures. Cet effort est néanmoins rendu compliqué par les perturbations sociales et éducatives réelles et actuelles qui résultent du changement climatique, des pandémies et de l'insécurité. En 2020, la pandémie de COVID-19 à elle seule a fermé la porte des écoles à 1,6 milliard d'enfants et de jeunes dans le monde, ce qui débouchera sur un décrochage scolaire massif : des millions d'élèves ne retourneront pas à l'école lorsque celle-ci rouvrira, en particulier ceux des communautés les plus pauvres et les plus marginalisées. Cette situation a encore exacerbé l'inégalité des chances dans l'éducation.

Les transformations sociétales qui apparaissent et les perturbations radicales qui se profilent à l'horizon rendent d'autant plus urgente la constitution d'un nouveau contrat social pour l'éducation. Ce contrat doit lutter contre l'étouffant tissu d'inégalités, qui perpétue l'exclusion dans le champ éducatif et social, tout en contribuant à façonner des futurs partagés durables sur le plan environnemental, justes et inclusifs sur le plan social.

Chapitre 2

Perturbations et transformations émergentes



Ici je veux souligner qu'une des grandes leçons de ma vie est de cesser de croire en la pérennité du présent, en la continuité du devenir, en la prévisibilité du futur. Sans cesse, tout en étant discontinues, les irruptions soudaines de l'imprévu viennent bousculer ou transformer, parfois de façon heureuse parfois de façon malheureuse, notre vie individuelle, notre vie de citoyen, la vie de notre nation, la vie de l'humanité.



Edgar Morin, *Leçons d'un siècle de vie*, 2021.

Le siècle avance vers son milieu et le type d'éducation dont nous aurons besoin est en grande partie tributaire de l'idée que l'on se fait de l'état du monde en 2050, compte tenu des immenses différences entre les familles, les communautés, les pays et les régions.

Cet avenir fait l'objet du présent chapitre, qui se concentre sur les perturbations susceptibles d'avoir un impact profond dans quatre domaines qui se recoupent souvent : l'environnement, les technologies, nos systèmes de gouvernance et le monde du travail.

Malgré les incertitudes du travail de prospective, anticiper les futurs grands tournants fournit un socle à partir duquel on peut planifier et construire des scénarios alternatifs afin de mieux faire correspondre l'éducation avec les besoins de l'humanité dans les décennies à venir et au-delà.

Une planète en péril

Dans le monde scientifique, l'idée que les décennies précédant 2050, et en particulier les années 2020, seront cruciales pour l'avenir de l'humanité et de toutes les autres formes de vie sur Terre, est devenue l'objet d'un consensus. Les mesures que nous prenons – ou que nous ne prenons pas – pour réduire les émissions de carbone détermineront ce qui se passera dans les années 2030 et 2040, et auront des répercussions en cascade sur des centaines de milliers, voire des millions d'années. L'ampleur et la rapidité des changements induits par les humains sur Terre n'ont pas de précédent dans l'histoire humaine et très peu de précédents dans l'histoire géologique de notre planète. On estime ainsi que la composition chimique de l'atmosphère évolue dix fois plus vite que lors des changements les plus extrêmes intervenus depuis l'apparition des mammifères. La Terre est actuellement plus chaude qu'elle ne l'a jamais été depuis le début de la dernière ère glaciaire, il y a 125 000 ans. Et comme les effets du changement climatique qui s'est déroulé jusqu'à aujourd'hui ont été accumulés dans nos systèmes, ils auront un impact sur la vie sur la planète pour les trente prochaines années au moins. Nous devons donc nous adapter, atténuer et inverser le changement climatique, trois objectifs sur lesquels l'éducation au changement climatique doit s'aligner.

La signature des Accords de Paris sur le climat de 2015 a constitué un engagement mondial historique. Il s'agissait d'œuvrer à stabiliser et à réduire la production mondiale de gaz à effet de serre comme le CO₂ et le méthane, qui n'a cessé de croître depuis l'aube de l'ère industrielle. Les gouvernements du monde entier se sont ainsi engagés à faire en sorte que le réchauffement planétaire ne dépasse pas les niveaux de température de l'époque préindustrielle de 2 °C (et de préférence 1,5 °C). Cependant, malgré les engagements à réduire notre consommation de combustibles fossiles, les émissions continuent d'augmenter. Le rapport 2021 du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat démontre que la vitesse du réchauffement climatique est supérieure à ce qu'on prédisait il y a quelques années seulement. Au niveau mondial, nous nous sommes révélés incapables de stabiliser la production de gaz à effet de serre, et encore moins de la réduire nettement. Partout, nous voyons l'impact dévastateur de cette inaction. Chaleur éprouvante, sécheresses plus fréquentes et prolongées, inondations, incendies et extinction accélérée des espèces et des environnements : ces phénomènes deviennent la

norme. Malgré des avertissements répétés, il y a encore trop de personnes qui ne comprennent pas les conséquences d'activités humaines telles que l'exploitation minière et la combustion de carbone qui fournissent l'énergie du monde moderne. Les activités humaines ont précipité des bouleversements climatiques, qui ont aussi provoqué la mort de près de la moitié des récifs coralliens tropicaux de la planète, la fonte de 10 mille milliards de tonnes de glace et l'acidification des océans. Alors qu'il avait pu sembler que le bilan zéro en termes d'émissions nettes de carbone pouvait attendre 2050, afin d'empêcher certains des effets les plus désastreux du changement climatique, de récentes recherches scientifiques suggèrent que l'échéance arrivera bien plus tôt. Ce qui sera fait au cours des prochaines années – une simple nanoseconde au regard de la longue histoire de la Terre – peut nous jeter dans une trajectoire cauchemardesque, avec un climat de plus en plus instable et dangereux ; ou déboucher sur un climat qui changera, mais d'une manière moins radicale, et qui demeurera relativement hospitalier pour les humains.

L'urgence de notre situation est de plus en plus reconnue chez les ménages, les entreprises, dans les lieux de culte et les écoles à travers le monde. On comprend aisément aussi que les enfants et les jeunes aient lancé les appels à l'action les plus pressants et fustigé avec force ceux qui refusent d'admettre la précarité de notre situation historique et de prendre les mesures correctives nécessaires. Au cours des consultations qui forment la base du présent rapport, nous avons observé, dans les groupes de discussion menés avec et par les jeunes et dans les enquêtes auprès des jeunes, qu'ils étaient très préoccupés par le changement climatique et la dévastation de l'environnement.

Les limites de la planète sont dépassées

Le réchauffement de l'atmosphère et des océans et l'exploitation des ressources, qui pousse la planète au bord du précipice, vont de pair. La population mondiale a triplé entre 1950 et 2020, passant de 2,5 milliards de personnes à près de 8 milliards, en raison de l'augmentation des taux de natalité et de l'accroissement rapide de la longévité. En 2020, on vit sur Terre en moyenne deux fois plus longtemps qu'en 1920 – un progrès remarquable qui est le reflet d'innombrables avancées sociales et scientifiques. Comme on pouvait le prévoir, cette explosion démographique s'est accompagnée d'une hausse simultanée des besoins en ressources. Et cette population continue de croître, même si c'est à un rythme moins élevé que durant les siècles derniers : selon les projections actuelles, la population mondiale devrait atteindre 9,7 milliards d'individus en 2050 avant de se stabiliser autour de 11 milliards en 2100.

Cet accroissement, associé à une accélération de la consommation et de l'activité industrielle, a exercé une pression énorme sur les ressources disponibles et souvent conduit à mettre l'environnement en état de stress. Depuis 1950, la consommation d'eau a doublé, la production et la consommation alimentaires ont été multipliées par 2,5 et la consommation de bois a triplé. On estime que d'ici 2050, la demande alimentaire augmentera encore de 35 %, la demande d'eau de 20 à 30 % et la demande d'énergie de 50 %.

Nous avons largement franchi les limites de la planète dans les domaines de la production matérielle, de la consommation et des déchets.

Nous avons largement franchi les limites de la planète dans les domaines de la production matérielle, de la consommation et des déchets. Selon certaines estimations, notre empreinte écologique actuelle nécessiterait 1,6 planète Terre uniquement pour nous nourrir et absorber nos déchets ; cela veut dire que, alors que notre consommation de ressources continue d'augmenter, il faut en ce moment à la planète un an et huit mois pour régénérer ce que nous consommons en une seule année. Si nous ne changeons pas de cap, en 2050, nous consommerons les ressources à un rythme quatre fois supérieur à ce qui permet leur reconstitution et nous laisserons aux générations futures une planète exsangue.

La pollution – sous-produit de notre consommation et de notre exploitation des ressources – est rapidement devenue la principale cause environnementale des maladies et des décès ; on estime qu'elle est responsable de 9 millions de décès prématurés chaque année, soit bien plus que le sida, le paludisme, la tuberculose et les guerres confondus. Non seulement on y voit souvent le plus grand problème de santé publique de la planète, mais elle a aussi été liée aux difficultés d'apprentissage et aux situations de handicap. Dans de nombreux contextes, le simple fait d'aller à l'école et d'en revenir peut-être dangereux pour la santé à cause des niveaux de pollution atmosphérique ; et une fois qu'on y est, beaucoup d'établissements d'enseignement n'ont pas de filtres à air fonctionnels, pas de traitement approprié des eaux usées et pas d'eau potable. D'autres lieux d'apprentissage sont dans des zones présentant des niveaux dangereux de déchets chimiques et d'autres formes de pollution toxique.

Même si nous parvenions à stopper toutes les émissions demain et si nous utilisions des systèmes d'énergie totalement propre, nous n'échapperions pas aux conséquences écologiques d'activités non durables comme la déforestation, la surexploitation de la pêche, l'agriculture industrielle, l'exploitation minière et la production de déchets – toutes choses qui s'ajoutent aux effets du changement climatique déjà intégrés dans notre système. Les conséquences en cascade de nos activités commencent seulement à apparaître ; la biosphère est un système intégré, qui englobe les humains et qui est capable de résister à de fortes pressions, mais plus nous mettons à rude épreuve les écosystèmes dont nous dépendons, plus nous nous rapprochons de points de basculement pouvant entraîner un effondrement irréversible.

Les êtres humains sont responsables de tout cela, mais ils ne le sont pas tous à un niveau égal : les groupes privilégiés et les régions les plus riches de la planète consomment beaucoup plus de ressources et brûlent plus de carbone que les autres. Œuvrant ensemble à un changement de cap, il faut faire coïncider justice sociale et justice écologique. Nous devons faire en sorte que ceux qui sont les moins responsables de ces pressions sur la planète ne continuent pas d'en payer un prix disproportionné.

Les effets du changement climatique sur l'éducation

Le changement climatique et la déstabilisation des écosystèmes ont un impact direct et indirect sur l'éducation. L'intensification des phénomènes météorologiques extrêmes et les catastrophes naturelles qui les accompagnent peuvent entraver, voire empêcher, l'accès à l'éducation. Les élèves (enfants, jeunes ou adultes) peuvent être déplacés dans des zones éloignées de lieux d'enseignement adéquats. Les bâtiments scolaires peuvent être détruits, ou leur destination altérée, afin qu'ils offrent des abris ou d'autres formes de service. Même lorsque les écoles et les universités restent opérationnelles, la pénurie d'enseignants due au déplacement est souvent une conséquence des catastrophes naturelles dues au changement climatique.

L'élévation des températures pose des risques spécifiques pour l'éducation. De nombreuses recherches ont démontré l'impact négatif de la chaleur sur l'apprentissage et la cognition, alors même que la plupart des écoles et des maisons n'ont pas les matériaux, l'architecture et les technologies nécessaires à une réduction significative de la température et à l'adaptation au climat. La chose est valable pour les pays en zone aride mais aussi pour les pays qui connaissent périodiquement des pics de température exceptionnels, y compris ceux, nombreux, qui sont riches. Selon des projections récentes, si la production des gaz à effet de serre n'est pas radicalement réduite, nous nous exposons d'ici 2070 à ce que jusqu'à un tiers de la population mondiale vive dans des zones considérées comme trop chaudes pour la vie humaine. Actuellement déjà, dans certaines régions du monde, des élèves reçoivent parfois l'instruction de manquer l'école et de rester chez eux en cas de canicule dangereuse ou d'autres formes d'événements météorologiques extrêmes – événements dont on sait que l'ampleur, le niveau et la fréquence ne feront probablement qu'augmenter.

Au-delà de l'impact direct du changement climatique et de la pollution sur les élèves, les enseignants et les communautés scolaires, on note un impact indirect sur les moyens de subsistance et le bien-être. La menace d'insécurité alimentaire, la propagation des maladies et l'exacerbation de la précarité économique sont à l'origine de nouveaux défis pour assurer le droit à l'éducation. Là aussi, nous savons que les effets sont inégaux.

Selon les données disponibles, le changement climatique renforce les inégalités entre les genres, en particulier parmi les groupes les plus pauvres et les plus marginalisés, et dans ceux qui vivent d'une agriculture de subsistance. Là où les ressources sont rares, leur répartition tend à être inégale ; lorsque les femmes et les filles sont déplacées par le changement climatique, elles risquent beaucoup plus de tomber dans le piège de la pauvreté. Leurs chances de revenir à leur vie antérieure, y compris en termes d'éducation, sont inférieures à celles de leurs homologues masculins. Le changement climatique peut aussi faire augmenter l'émigration des hommes, alourdissant ainsi la charge qui pèse sur les femmes pour assurer la survie de la famille. Dans certains cas, pour subvenir aux besoins, le fait d'arranger un mariage précoce fait partie des rares options qui s'offrent aux familles, ce qui met fin aux perspectives d'éducation pour les filles. Dans le même temps, les femmes jouent un rôle important comme agents de changement pour la justice climatique – en tant que mères, enseignantes, travailleuses, décideuses, membres et dirigeantes au sein de la communauté – et elles sont souvent des pionnières en termes d'adaptation et d'atténuation.

Les femmes des peuples autochtones possèdent des connaissances permettant d'atténuer le changement climatique et de s'y adapter, dans les domaines de la gestion durable des forêts, des cultures et de la récolte de l'eau, de la biodiversité, de la résistance des cultures et de la sélection et conservation des semences, mais elles sont rarement écoutées.

Les personnes les plus touchées par le changement climatique sont trop souvent sous-représentées dans les débats publics, que ce soit à l'échelle mondiale ou dans leurs pays et localités. En outre, les plus grands groupes d'acteurs de l'éducation – élèves, enseignants et familles – sont souvent les grands absents des débats sur le changement climatique et sur ses effets sur l'éducation. Il est crucial qu'on leur confie un rôle de premier plan dans la conception de la réponse de l'éducation. Plus largement, la nécessité d'adopter des approches participatives va au-delà des politiques ou de la construction de plans dans le domaine de l'éducation, mais s'applique aussi à la recherche et à la production de connaissances sur les bouleversements de la planète engendrés par l'action humaine et sur l'éducation.

On observe une corrélation entre, d'une part, le niveau d'éducation et d'achèvement des études, et d'autre part les pratiques non durables. Les pays où les populations sont les plus instruites sont ceux qui participent le plus à l'accélération du changement climatique. Alors même que nous attendons de l'éducation qu'elle nous ouvre la voie vers la paix, la justice et les droits humains, nous commençons seulement maintenant à attendre – et même exiger – d'elle qu'elle ouvre la voie et renforce les aptitudes en matière de durabilité. Et ce travail doit s'intensifier. Si être éduqué veut dire vivre de manière non durable, alors il faut revoir nos conceptions : redéfinir ce à quoi sert l'éducation, et ce que veut dire « être éduqué ».

Des raisons d'espérer

L'éducation est, depuis trop longtemps, fondée sur un paradigme de modernisation axé sur la croissance économique. Cependant, on note les signes avant-coureurs d'une nouvelle éducation axée vers l'écologie, qui s'enracine dans des manières de voir susceptibles de rééquilibrer nos modes de vie sur Terre et de reconnaître l'interdépendance et les limites de ses systèmes. La célébration du Jour de la Terre en avril est devenue l'une des plus grandes fêtes non religieuses de l'histoire de l'humanité. Par ailleurs, le mouvement pour le climat a incité les enfants à s'engager activement pour que leur vision de leur propre avenir soit entendue et mise en œuvre. Leurs actions sont une répétition pour un avenir d'un genre différent. Plus généralement, le développement durable devient de plus en plus souvent un objectif majeur de l'éducation et un principe d'organisation des curricula.

On ne peut ainsi pas écarter la possibilité d'un futur alternatif, et qu'en 2050, une transformation radicale de la conscience écologique humaine et un rééquilibrage entre nos modes de vie et la Terre vivante se soient déjà produits.

Si l'importance de l'éducation environnementale est reconnue depuis des décennies et figure dans de nombreuses déclarations de politique gouvernementale, il y a un grand décalage entre les déclarations et les pratiques, et un autre décalage, encore plus grand, entre elles et les résultats. Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement du changement climatique montrent qu'elle se concentre largement et exclusivement sur l'enseignement scientifique, sans équiper les élèves de toute la panoplie des compétences nécessaires pour s'engager dans une action efficace. Nous avons besoin d'approches renouvelées et plus efficaces pour aider les apprenants à acquérir les capacités nécessaires pour s'adapter au changement climatique et l'atténuer. Nos stratégies devraient également puiser dans les connaissances existantes pour approfondir l'apprentissage et développer les compétences civiques, ainsi que dans les recherches récentes sur le développement des compétences essentielles pour vivre et travailler.

Nous avons besoin d'approches renouvelées et plus efficaces pour aider les élèves à acquérir les capacités nécessaires pour s'adapter au changement climatique et l'atténuer.

Le numérique, un facteur de connexion et de division

Notre époque se distingue par une accélération de la transformation technologique de nos sociétés, caractérisée par une révolution numérique et par les progrès des biotechnologies et des neurosciences. Il ne fait aucun doute que les innovations technologiques ont redéfini nos façons de vivre et d'apprendre, et qu'elles continueront de le faire.

Il est possible d'orienter les technologies, les outils et les plateformes numériques au service des droits humains, du renforcement des capacités humaines et d'une action collective pour la paix, la justice et la durabilité. À l'évidence, l'accès au numérique et la culture numérique font partie des droits fondamentaux au XXI^e siècle ; sans eux, il devient de plus en plus difficile d'être un acteur dans la vie civique et économique. L'une des découvertes les plus pénibles de la pandémie est que les élèves disposant d'une connexion à internet et de compétences numériques ont pu poursuivre leur apprentissage à distance, alors que les établissements scolaires étaient fermés (de même, ils ont bénéficié d'autres informations vitales en temps réel), tandis que ceux qui ne disposaient pas d'un tel accès et ne possédaient pas ces compétences ont été privés de l'apprentissage et des autres avantages qu'apportent des établissements d'apprentissage « en présentiel ». Cette fracture numérique a donc entraîné un creusement des disparités en termes de possibilités et de résultats dans le domaine de l'éducation, entre les nations et aussi à l'intérieur de celles-ci. La première des priorités est donc de combler ce fossé et de considérer l'alphabétisation numérique, pour les élèves et pour les enseignants, comme une forme de culture essentielle au vingt-et-unième siècle.

Pour renforcer les capacités humaines et rendre le monde plus inclusif et durable, il faut néanmoins que le recours aux technologies relève d'une politique consciente et incitative. Nous savons

depuis longtemps que les technologies peuvent saper nos droits et limiter ou même diminuer nos aptitudes ; l'adoption précipitée de nouvelles évolutions présentées comme des « solutions miracles » a rarement été couronnée de succès. En revanche, on a pu obtenir de meilleurs résultats par des améliorations progressives et une culture favorisant une expérimentation technologique, allant avec l'identification des risques et convaincue qu'il ne peut exister de solution simple et universelle.

Le numérique – c'est-à-dire tout ce qui a été converti en séquences chiffrées en vue de leur transmission, de leur stockage et de leur analyse par ordinateur – a investi de vastes pans de l'activité humaine. En tant qu'infrastructure (élément de liaison), le numérique fait beaucoup pour nous « connecter » les uns les autres. Pourtant, des « fractures numériques » persistent aussi bien dans l'accès à Internet que dans les aptitudes et les compétences nécessaires à l'exploitation de ces technologies, à des fins collectives et personnelles.

Il existe des contradictions inhérentes à la numérisation et aux technologies numériques. Ces dernières répondent à des logiques multiples, les unes offrant un immense potentiel émancipateur, les autres posant des risques majeurs. De ce point de vue, la « révolution numérique » ne diffère pas des autres grandes mutations technologiques qu'ont été la révolution agricole et la révolution industrielle : de grandes victoires collectives s'accompagnent d'un accroissement inquiétant des inégalités et de l'exclusion ; le défi consiste donc à gérer ces effets contrastés produits par un changement majeur, à partir de la conception d'évolutions technologiques qui puissent garantir les droits humains et l'égalité des chances.

La technologie n'est pas neutre – elle définit des actions et des décisions susceptibles de diviser et de remodeler le monde, ou de renforcer la compréhension et l'action humaine.

Les caractères propres à la technologie numérique peuvent constituer une menace majeure pour la diversité des savoirs, l'inclusion culturelle, la transparence et la liberté intellectuelle, tout autant que certains de ses autres aspects peuvent faciliter le partage des connaissances et de l'information. En l'état actuel, les algorithmes, l'impérialisme des plateformes et les modèles de gouvernance des infrastructures numériques constituent une difficulté majeure pour que l'éducation reste un bien commun mondial. Toutes les questions qui en découlent sont au cœur des débats contemporains sur l'éducation, en particulier au sujet de la numérisation de l'éducation et l'émergence possible de nouveaux modèles de scolarisation hybrides ou exclusivement virtuels.

Le monde de l'éducation est pris depuis plusieurs décennies dans un ensemble de relations variées, provisoires et émergentes, avec les technologies numériques. À travers le monde entier, on se sert des ordinateurs dans les salles de classe et les foyers ; les téléphones portables sont de plus en plus utilisés dans différents contextes éducatifs et ils jouent un rôle particulièrement important dans les milieux les plus pauvres, notamment en Afrique subsaharienne où les ordinateurs personnels sont moins disponibles. Internet, le courrier électronique, les données mobiles, le streaming vidéo et audio, ainsi qu'une foule d'outils de collaboration et d'apprentissage ont généré des opportunités et de vastes possibilités éducatives.

Ces transformations ont des conséquences majeures pour le droit à l'éducation et pour les droits culturels liés à la langue, au patrimoine et aux aspirations. Leur impact est également important sur

les droits à l'information, aux données et aux connaissances ainsi que sur le droit à la participation démocratique. Les principes fondamentaux de la dignité humaine, notamment le droit à la vie privée et le droit de poursuivre ses propres objectifs, sont à prendre en compte dans l'examen des transformations perturbatrices engendrées par la numérisation.

Les progrès des technologies de l'information et de la communication continuent de transformer le type d'apprentissage qui est valorisé, les modalités de l'apprentissage et l'organisation des systèmes éducatifs. Les technologies numériques ont permis de réduire fortement les coûts de collecte et de traitement de l'information ; elles ont aussi permis à un plus grand nombre de personnes de participer plus facilement à ces processus. Les projets de science ouverte et citoyenne sont ainsi un parfait exemple de la contribution du numérique à l'accroissement du volume d'informations collectées et analysées, ainsi que du nombre et la diversité des personnes impliquées dans ce travail. La production, la diffusion et l'utilisation des données, ainsi que le fait de savoir que les données peuvent émaner de processus numériques, ont changé la manière dont la science avance et dont l'expertise est développée – de même que les modes de diffusion de l'information et des connaissances aux publics à travers le monde. En parallèle, la facilité de collecte et d'analyse des données par ordinateur a rapidement éclipsé les autres formes de raisonnement et de création de sens, produisant une série de conséquences, telles que le fait de donner la priorité à des ensembles de données numériques plutôt qu'à d'autres types de données qui se prêtent mal à la quantification (par exemple, l'expérience personnelle).

Tandis que nous nous habituons à un monde où un téléphone de la taille de notre poche nous donne instantanément accès à plus d'informations textuelles et graphiques que toutes les plus grandes bibliothèques l'ont fait au cours des millénaires, l'éducation ne doit plus se limiter à la diffusion et à la transmission des connaissances, mais elle doit plutôt œuvrer pour que ces connaissances émancipent les apprenants et qu'ils en fassent un usage responsable. Dans le domaine de l'éducation, l'un des principaux défis consistera à fournir aux apprenants des outils pour leur permettre de trouver un sens dans l'océan d'informations auquel ils ont accès en quelques clics.

Les connaissances numériques et leurs exclusions

Les technologies numériques reflètent une forme spécifique et dominante de connaissances, propre à l'Occident post-Renaissance, qui a marginalisé une grande partie des savoirs autochtones. Les connaissances relatives au climat et à la navigation des pêcheurs, des marins et des aventuriers ont été marginalisées par les astronomes, les climatologues et les météorologues équipés des technologies et des données qui vont avec. De même, les savoirs des agriculteurs, des chasseurs, des cueilleurs et des pasteurs, souvent transmis de siècle en siècle, ont été marginalisés par l'expertise technique et les technologies employées par les agronomes, les experts forestiers, les conservateurs professionnels, les sociétés pharmaceutiques et les nutritionnistes. Cette mise à l'écart des savoirs qui ne sont pas liés aux technologies a privé l'humanité d'une vaste somme de connaissances diversifiées sur l'être humain, la nature, l'environnement et la cosmologie. C'est pourquoi les éducateurs ont un rôle important à jouer pour identifier, récupérer et restaurer ces

savoirs qui constituent l'essence de la diversité culturelle de l'humanité. De son côté, la science de la pédagogie, devenue une compétence d'expert, a souvent rejeté ou traité avec suspicion les connaissances informelles, autochtones et difficiles d'accès.

L'une des formes les plus précieuses de ces savoirs menacés par le triomphe du numérique, c'est celle de la connaissance du social. Malgré leurs prétentions quant au partage, à la connectivité et à l'établissement de relations, la plupart des connaissances numériques axées sur le profit misent sur l'isolement de l'individu – qu'il soit utilisateur, acheteur ou observateur – et elles peuvent facilement encourager la solitude, l'égoïsme et le narcissisme. Et comme précisément l'alphabétisation numérique, les appareils, les plateformes et la bande passante sont très inégalement répartis, autant entre les pays qu'en leur sein, on tend à ignorer ceux qui valorisent et appliquent des formes de savoir autochtones, de basse technologie, éphémères et non commerciales.

La « fracture numérique » est en partie due au fait que, par définition, le numérique ne peut pas voir ceux qui sont en dehors de sa sphère et tout ce qui échappe à ses techniques de mesure, de stockage et d'analyse. On pourrait à cet égard tout aussi bien parler d'« impérialisme des plateformes ». La solution à ce problème ne réside pas dans une numérisation inclusive simpliste ; elle requiert un engagement public plus complexe en faveur de solutions où le numérique peut être mobilisé au service du bien commun, associé à une réévaluation et meilleure compréhension de ce qui reste en dehors de sa sphère.

Ensemble, nous devons tous soutenir et cultiver l'aptitude à résister aux aspects négatifs de la numérisation susceptibles de se répandre d'ici à 2050, et en particulier autour des définitions du savoir concentrées sur ses dimensions quantitatives, algorithmiques et « solutionnistes » (c'est-à-dire le postulat selon lequel tout problème peut être résolu par la technologie). Mais lutter contre ces tendances ne veut pas dire s'opposer à la numérisation proprement dite.

Nous avons pu voir pendant la pandémie de COVID-19 à quel point les technologies numériques sont essentielles pour la santé publique et l'éducation publique, car elles sont devenues un outil indispensable à l'enseignement à distance, au suivi des cas contact et de la vaccination, à la diffusion d'informations fiables sur le virus et ainsi de suite. Cependant, des chiffres sans récit, une connectivité sans inclusion culturelle, une information sans émancipation et une technologie numérique dans l'éducation sans objectif précis, cela ne constitue pas de bons indicateurs de développement humain – et moins encore une aide à ce développement.

Des chiffres sans récit, une connectivité sans inclusion culturelle, une information sans émancipation et une technologie numérique dans l'éducation sans objectif précis, ne constitue pas de bons indicateurs de développement humain.

Malgré le ton jubilatoire de nombreux commentaires saluant la révolution numérique, on peut cependant considérer qu'elle a échoué à tirer parti des opportunités profondément transformatrices des technologies numériques. Dans leur utilisation actuelle, les plateformes numériques servent surtout des objectifs commerciaux plus vastes. Leurs concepteurs excluent généralement les groupes défavorisés, y compris les femmes et les minorités linguistiques, ethniques et raciales, ainsi que les personnes en situation de handicap, ce qui reproduit les

préjugés et les informations trompeuses, en tout cas des idées qui ne sont pas représentatives de l'ensemble de l'humanité. Il faut éviter que ces puissantes technologies numériques dont nous disposons restent cantonnées aux moules commerciaux dans lesquels elles évoluent principalement et auxquels nous nous sommes habitués, car elles sont aussi de précieux outils pour émanciper et créer du lien entre les individus.

La création d'un environnement numérique plus souple nécessitera de séparer les infrastructures qui soutiennent cet environnement des modèles commerciaux et des réflexes réglementaires souvent autoritaires qui brident actuellement le développement des caractéristiques positives du numérique et le bien commun potentiel qui peut en découler.

La reprogrammation de l'apprenant humain

Avec les évolutions des biotechnologies et des neurosciences, l'ingénierie humaine peut se déployer, et se déchaîner à des échelles jusqu'ici inconcevables. La mise en place d'une gouvernance éthique et la tenue de débats autour de ce domaine dans la sphère publique sont ainsi de plus en plus urgentes afin de veiller à ce que les évolutions technologiques touchant au patrimoine génétique humain et à la neurochimie aillent dans le sens des futurs durables, justes et pacifiques.

En neurosciences, de nouveaux instruments permettent déjà aux chercheurs d'observer directement le fonctionnement du cerveau humain, fonctionnement qui n'était auparavant qu'inféré à partir des comportements. Toutefois, la plupart des méthodes actuelles d'enregistrement cérébral ont recours à des environnements très contrôlés, très éloignés des contextes éducatifs et des interactions de la vie réelle ; on s'intéresse beaucoup à l'identification des zones du cerveau qui sont activées par différentes activités d'apprentissage (compréhension du langage, raisonnement mathématique...), mais jusqu'à présent, cela ne fournit guère d'informations sur la façon de concevoir l'enseignement et il faudra réaliser d'autres recherches « translationnelles » ou « traductionnelles ».

Il n'en demeure pas moins qu'une masse d'informations précieuses est en train d'être réunie grâce aux recherches qui étudient le cerveau comme un organe biologique placé dans des conditions plus ou moins optimales pour l'apprentissage. L'importance de la santé cérébrale en tant que composante de la santé physique globale renforce les interdépendances entre l'apprentissage et le bien-être humain en général – et elle matérialise encore plus les liens existants entre le droit à l'éducation et d'autres droits comme le droit à la santé.

Il existe de plus en plus de preuves de la neuroplasticité du cerveau humain – c'est-à-dire des changements physiques dans le cerveau au cours de la vie. Si les premières années demeurent une période capitale pour le développement, nous savons maintenant que notre cerveau est capable d'apprendre et de se « recâbler » à tous les âges, et que des médicaments et autres composés chimiques peuvent faciliter ce recâblage en permettant par exemple à un

Si les premières années demeurent une période capitale pour le développement, nous savons maintenant que notre cerveau est capable d'apprendre et de se « recâbler » à tous les âges.

patient de se remettre d'un traumatisme. Ces connaissances ont potentiellement des implications pour l'éducation et l'apprentissage des adultes.

La neuroplasticité a également des conséquences importantes en matière d'adaptation de l'être humain aux changements environnementaux et techniques. Comme le soutient le présent rapport, des personnes de tous âges, et pas seulement les enfants, vont devoir apprendre à vivre avec une planète malade. La neuroplasticité est aussi à l'œuvre lorsqu'un nombre croissant d'individus lisent sur un écran. De nombreuses préoccupations ont déjà été exprimées en ce qui concerne une tendance à se distraire facilement, la difficulté à rester concentré, et l'essor de modes de lecture tabulaire, lecture qui consiste à parcourir le texte en diagonale ou « en survol ». Nos connaissances sur la façon dont le cerveau se réorganise pour mieux entreprendre les tâches qui lui sont demandées nous laissent penser que la lecture linéaire associée au texte imprimé est une tâche neurologique extrêmement complexe – le grand nombre de chercheurs travaillant sur le passage de l'oral à l'écrit dans de nombreuses cultures a souligné l'importance historique culturelle et biologique de cette pratique pour l'humanité. Dans une certaine mesure les humains n'ont pas cessé de se « reprogrammer depuis un certain temps. Beaucoup estiment à juste titre que nous nous adapterons donc avec le temps aux nouvelles technologies de lecture. Mais pour l'avenir de l'éducation, il ne s'agit pas de proposer un choix binaire – lecture numérique contre lecture imprimée. Afin de nourrir des cultures de lecture plurielles, les enseignants devront s'assurer que les élèves sont exposés aux deux modes de lecture, la lecture linéaire et la lecture « tabulaire ». L'imprimé et le numérique doivent être considérés comme deux formats textuels complémentaires et essentiels, et non pas mutuellement exclusifs.

Le bon pilotage de ces nouvelles évolutions dans le domaine des neurosciences et des biotechnologies dépendra de l'accessibilité des données et d'une science ouverte à tous, ainsi que d'une vision élargie du droit à l'éducation, intégrant les droits à la connectivité, aux données, à l'information et à la protection de la vie privée.

Recul démocratique et polarisation croissante

La pensée critique, l'innovation et la réalisation d'objectifs à la fois individuels et communs prospèrent dans les contextes démocratiques participatifs qui respectent les droits humains. On observe toutefois dans le monde, depuis une dizaine d'années, un recul significatif de la gouvernance démocratique et une montée d'un sentiment populiste et « exclusionniste » fondé sur l'identité. Un tel sentiment fleurit sur le mécontentement des laissés pour compte de l'ordre mondial globalisé – un ordre mondial qui a vu les murs tomber, les frontières disparaître, et la circulation des personnes, des biens et des idées s'intensifier d'une manière sans précédent dans l'histoire contemporaine. Il est aussi alimenté par les migrations et le déplacement de populations à la suite de conflits, de difficultés économiques et de la pression du changement climatique.

Les organisations qui suivent et étudient la situation de la démocratie dans le monde ont décrit de manière variée les effets de ces évolutions. Le magazine d'information *The Economist* fait référence

à une transition entre des démocraties *complètes* et des démocraties *imparfaites*. *Freedom House* y voit le passage de systèmes politiques *libres* à des systèmes *partiellement libres* tandis que *V.Dem* décrit les transitions comme étant celles d'une *démocratie électorale* à une *autocratie électorale*. Toute nomenclature mise à part, la conclusion commune est que la démocratie semble plus fragile aujourd'hui qu'elle ne l'était dans un passé récent.

Les facteurs en cause vont de la montée des dirigeants populistes et de l'essor d'un « nativisme » prenant la forme d'un nationalisme, jusqu'au pouvoir des réseaux sociaux capables de diffuser en temps réel des *fake news*, des informations délibérément trompeuses, en passant par la manipulation des données et le microciblage de messages visant à influencer le comportement social. L'orgueil des élites et plus généralement une anxiété croissante, autour de la place de chacun dans le monde et devant des futurs de plus en plus incertains, jouent également un rôle.

Le monde semble de plus en plus divisé et polarisé. Bon nombre d'institutions démocratiques sont contestées par certains, qui estiment que la démocratie n'a pas tenu ses promesses, ou au contraire par ceux qui pensent qu'elle est allée trop loin. Les idéaux suprématistes et chauvins se renforcent au détriment des identités plurielles, du dialogue et de la bonne entente. Les droits – civiques, sociaux, humains, environnementaux – sont écartés ou restreints par des gouvernements autoritaires qui jouent avec les peurs, les préjugés et la discrimination.

Les défaillances de la conversation civique et l'augmentation des atteintes à la liberté d'expression ont de graves conséquences pour une éducation enracinée dans les droits humains, la citoyenneté et la participation civique aux niveaux locaux, nationaux et mondiaux.

Les défaillances de la conversation civique et l'augmentation des atteintes à la liberté d'expression ont de graves conséquences pour l'éducation.

Dans le même temps, la mobilisation citoyenne et l'activisme prennent de la vigueur dans de nombreux domaines. Ces contre-mouvements indiquent une résilience et font entrevoir de nouveaux futurs pour une vie politique démocratique participative. Ces mobilisations vont des mouvements écologistes, souvent dirigés par des jeunes, aux luttes citoyennes contre les régimes qui privent les minorités de leurs droits humains fondamentaux. Elles expriment, à travers le monde, une exigence de rétablissement des droits démocratiques et le respect de l'état de droit. Ces mobilisations incluent des mouvements antiracistes tels que Black Lives Matter, le mouvement « #metoo » qui lutte contre le harcèlement et la violence basés sur le genre, ainsi que des appels à décoloniser le curriculum et les institutions éducatives.

Les préoccupations de ces mouvements doivent être prises en compte dans les futurs curricula, car l'éducation peut encourager la création d'une citoyenneté démocratique vigoureuse, d'espaces délibératifs, de processus participatifs, de pratiques collaboratives, de relations bienveillantes et de futurs partagés.

L'essor et l'urgente nécessité de cette participation civique et de cet activisme, se sont particulièrement manifestés au moment de la crise sanitaire mondiale déclenchée par la pandémie de COVID-19. Comme on peut le voir à travers la formation de nombreuses communautés, elle a provoqué un éveil des solidarités, et de nombreux gouvernements ont compris qu'ils ne pouvaient

pas résoudre les problèmes et les crises dans le domaine de la santé publique sans s'appuyer sur la société dans son ensemble, grâce à la responsabilité individuelle et la bienveillance mutuelle. Une grande partie du lien social a été redécouverte.

Mais en parallèle, la pandémie a accentué le recul démocratique. Entre autres effets, elle a provoqué une extension des pouvoirs exécutifs, une utilisation accrue des technologies de surveillance, des restrictions de la liberté de se rassembler et de la liberté de mouvement, le déploiement de militaires dans des zones civiles et des perturbations des calendriers électoraux. Quels que soient les fondements de décisions visant à assurer la santé publique, et quelles qu'en soient les justifications, il convient de rappeler que ce qui se passe dans une situation d'urgence publique détermine la nature de la gouvernance.

On ne saurait prédire le sentier que ces transformations politiques emprunteront, mais elles accompagneront nos vies pour plusieurs décennies au moins, et elles auront de nombreuses répercussions sur l'éducation, aussi bien parce que les perturbations vont façonner les programmes éducatifs que parce que les évolutions en matière d'accès à l'éducation, de curriculum et de pédagogie façonneront en retour les transformations politiques à travers le monde.

Le monde est arrivé à un tournant dans la manière dont les peuples considèrent la vie politique, avec une grande impatience, aiguillonnée en partie par le rythme des réseaux sociaux. La vie publique se rétrécit lorsque nous ne sommes plus capables d'écouter les autres, et il faut pratiquer et renforcer l'empathie et le respect des autres – ce que l'éducation peut fort bien soutenir – en renforçant les aptitudes des élèves en matière de citoyenneté active et de participation démocratique.

L'avenir incertain du travail

Comment l'éducation du futur va-t-elle pouvoir aider les individus, les communautés et les sociétés à obtenir du travail, s'y sentir utile et vivre de manière prospère ?

Les recommandations portant sur le fait de garantir pour le futur un travail axé sur l'humain, émises par l'Organisation internationale du Travail (OIT) dans son rapport intitulé « Avenir du travail » en 2019, constituent ici un point de départ précieux. Ce texte propose un programme d'action qui replace l'individu et son travail au cœur de la politique économique et sociale et des pratiques commerciales.

Le taux de chômage demeure à un niveau inacceptable, et des milliards de personnes ont un emploi informel précaire. Plus de 300 millions de travailleurs occupant un emploi rémunéré continuent de vivre dans une extrême pauvreté et des millions d'hommes, de femmes et d'enfants sont pris au piège dans des situations d'esclavage moderne. Il est donc indispensable de continuer à améliorer la sécurité et lutter contre le harcèlement sur les lieux de travail. Dans la plupart des régions du monde, il subsiste d'importantes disparités entre les genres en termes de participation au marché du travail et de rémunération des hommes et des femmes.

Les taux d'activité baissent progressivement dans presque toutes les régions et groupes de revenu du monde depuis 1990, en particulier chez les jeunes (15-24 ans) dont la proportion est passée de 50 % en 1990 à moins de 33 % aujourd'hui. Bien que cela soit en partie imputable à l'amélioration des niveaux d'éducation secondaire et tertiaire au cours des trente dernières années, aujourd'hui un jeune sur cinq n'est ni employé, ni à l'université ou en formation, et un jeune sur quatre est sous-employé.

Des disparités importantes subsistent dans la participation au marché du travail et dans les opportunités offertes, selon que l'on est un homme ou une femme. Au cours des dernières décennies, la proportion de femmes n'a cessé de croître sur le marché du travail, d'où une réduction progressive de l'écart entre les genres, mais le point de départ était si bas que les disparités restent fortes. En 2019, le taux de participation des femmes au marché du travail était inférieur à 50 %, alors qu'il approchait 75 % pour les hommes. Leur présence sur le marché du travail est liée à leur taux de scolarisation. De bons niveaux de vie pourraient les conduire à quitter le marché du travail, cependant, de nombreuses études démontrent qu'en réalité, les emplois proposés aux femmes sont de qualité inférieure. De plus, le travail non rémunéré et le travail familial sont des obstacles persistants à l'augmentation des taux de participation des femmes au marché du travail salarié.

L'un des indicateurs des grandes disparités qui subsistent entre les genres a trait à la persistance de la ségrégation professionnelle entre les hommes et les femmes. Dans l'ensemble, ce qui est formellement considéré comme « travail » et ce qui est mesuré comme « productivité » laisse dans l'ombre une grande partie d'un travail essentiel, et ce dernier, vital pour la société, est un travail souvent féminisé et généralement accompli à la maison. Il s'agit par exemple de dispenser des soins, d'éduquer des enfants, de soigner des malades, de faire le ménage, la cuisine et de soutenir physiquement et émotionnellement les autres. Et lorsque ce travail est formalisé, ces métiers sont souvent moins bien rémunérés et ont un statut inférieur.

Demain comme aujourd'hui, les défis mondiaux consistent à améliorer la qualité du travail et élargir l'éventail des choix ainsi que la liberté, pour les individus, de rechercher la sécurité économique de la manière qu'ils souhaitent. À court terme, ces défis demeurent, en particulier à cause des perturbations et des reculs suscités par la pandémie de COVID-19. Cette crise mondiale a spécifiquement perturbé le monde du travail et beaucoup s'attendent à des conséquences négatives à long terme. La fermeture des lieux de travail et les pertes en termes d'heures de travail ont touché des millions de personnes dans le monde avec, selon les estimations actuelles de l'OIT, la disparition de près de 150 millions d'emplois.

La COVID-19 a infligé un revers majeur aux efforts de réduction des disparités entre les genres et de correction des dégâts engendrés par les inégalités dans le monde. On aurait pu penser que la conversion de l'économie au télétravail serait avantageuse pour les femmes exerçant un métier sur le marché du travail. L'optimisme initial a cependant été rapidement déçu, et c'est exactement le contraire qui est survenu. Dans toutes les régions et dans la

La COVID-19 a infligé un revers majeur aux efforts de réduction des disparités entre les genres et de correction des dégâts engendrés par les inégalités dans le monde.

plupart des pays, quel que soit le niveau de revenu, les femmes ont été beaucoup plus touchées par la perte d'emploi que les hommes.

S'agissant l'avenir de l'emploi, le tableau n'est guère rassurant. Des progrès technologiques comme l'intelligence artificielle, l'automatisation et la robotique vont créer de nouveaux emplois, mais aussi contribuer à en supprimer beaucoup d'autres, et ceux qui perdront leur emploi à cette occasion seront peut-être les moins préparés à de nouveaux types d'opportunités professionnelles.

De même, avec l'adoption de pratiques durables et de technologies propres, le « verdissement » des économies va créer des millions d'emplois, mais aussi mener à la disparition de nombreux autres emplois du fait du ralentissement des industries carbonées. L'économie des plateformes pourrait aussi provoquer le retour de pratiques de travail du dix-neuvième siècle, caractérisées par des générations de « journaliers numériques ». Il y a peu de chances que les compétences d'aujourd'hui correspondent exactement à celles qui seront exigées par les emplois de demain, et beaucoup deviendront ainsi obsolètes. À cause de ces transformations, les systèmes d'enseignement et de formation vont devoir accroître leur soutien aux individus directement confrontés aux mutations du marché du travail.

Éducation, développement des compétences et transition école-travail

Les défis récurrents et les revers récents ne sont pas sans conséquences pour le monde de l'enseignement et de la formation. Les écoles et autres établissements de formation ont un rôle important à jouer dans la préparation et le soutien des individus à la recherche d'un bien-être économique dans des conditions de liberté et de dignité. Qu'elle mène au succès et à l'épanouissement dans le secteur de l'économie formelle, de l'économie informelle, comme dans le cadre du travail domestique ou d'autres formes de travail, nous attendons à juste titre de l'éducation qu'elle joue son rôle en permettant une égalité des chances économiques et en permettant aux individus de trouver une vocation et une profession dans lesquelles ils trouvent du sens.

Cependant, l'éducation n'a pas pour vocation de compenser les carences des autres domaines stratégiques qui ont provoqué – et continuent de provoquer – la baisse de la qualité de l'emploi et le chômage généralisé. L'éducation a son rôle à jouer, mais les politiques macroéconomiques, industrielles et de l'emploi sont généralement des leviers plus efficaces pour créer des emplois de qualité, notamment à court terme. Le niveau d'éducation et le chômage des jeunes augmentent parfois en tandem. Le sous-emploi, c'est-à-dire l'incapacité à trouver un emploi qui corresponde à ses aspirations, à ses compétences et à ses capacités, est un problème mondial persistant et croissant, y compris parmi les diplômés universitaires dans nombre des pays les plus riches. Cette inadéquation présente un gros risque : les spécialistes des sciences sociales ont démontré que le manque d'opportunités offertes à une population très instruite pour mettre en œuvre ses aptitudes et ses compétences dans le cadre d'un emploi peut être à l'origine de troubles politiques et civils.

On ne peut ignorer les inadéquations qui subsistent entre les compétences acquises à l'école et les compétences nécessaires dans le monde du travail, inadéquations qui peuvent compliquer la

transition de l'une à l'autre. L'apprentissage doit être pertinent par rapport au monde du travail et, à la fin de leurs études, les jeunes ont besoin d'un appui solide pour s'intégrer sur le marché du travail et apporter, selon leurs capacités, une contribution à leur communauté et à leur société. Il faudrait ainsi mieux intégrer les leaders de l'industrie et des communautés dans les parcours éducatifs, au secondaire et dans le supérieur, afin que les élèves soient initiés au monde du travail et à un éventail de professions. Les établissements d'enseignement devraient également offrir à leurs éducateurs, non seulement des conseils pour leur orientation mais aussi des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour qu'ils se tiennent au courant de l'évolution de leur profession et du monde du travail. Quant à l'EFTP, au niveau de l'éducation secondaire ou tertiaire, il devrait intégrer des possibilités d'apprentissage en milieu professionnel afin de permettre aux apprenants d'acquérir une expérience du monde réel et aussi d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement et de la formation. Il est également important que les parcours d'apprentissage autorisent l'accès à des options d'enseignement professionnel, sans que celles-ci empêchent d'accéder ensuite à d'autres possibilités d'apprentissage.

Par elle-même, l'éducation ne produit pas de demande de main-d'œuvre, ni ne peut résoudre les problèmes de chômage structurel. L'abondance de réformes du « volet offre » qui ont porté sur l'EFTP et le développement des compétences ces dernières années n'aura pas d'incidence en soi sur la création d'emplois ou sur la croissance du marché du travail.

En revanche, l'éducation peut former à l'innovation, à l'application des connaissances, à la résolution de problèmes et à la réalisation de tâches complexes. En particulier aux niveaux supérieurs, elle produit des personnes ayant des connaissances et des compétences cognitives sophistiquées, et qui s'attendent à pouvoir les mettre à profit. Il est malvenu de mettre uniquement l'accent sur une éducation axée sur l'emploi ou qui développe les compétences entrepreneuriales ; dans l'idéal, l'éducation permettra à l'individu de créer un bien-être social et économique à long terme pour lui-même, sa famille et sa communauté.

L'éducation permettra
à l'individu de créer
un bien-être social et
économique à long terme
pour lui-même, sa famille
et sa communauté.

Concernant l'avenir du travail, il est extrêmement important d'apprendre à bien vivre avec les technologies. Pour préparer les économies vertes et un avenir neutre en carbone, l'une des meilleures stratégies consiste à s'assurer que les qualifications, les programmes et les curricula offrent des « compétences vertes », que ce soit dans des professions et secteurs émergents ou dans des secteurs en cours de décarbonisation. Une autre étape importante sera de complètement décarboner les environnements d'apprentissage. En effet, encourager les élèves à montrer la voie en créant des systèmes éducatifs « verts » est une stratégie prometteuse pour les préparer à un travail utile dans des économies vertes.

L'avenir en transformation des diplômés

Les diplômés se situent à l'intersection des mondes de l'éducation et du travail, et un des rôles clé des écoles, universités et des programmes d'EFTP est de certifier des aptitudes, des compétences et des connaissances. On reconnaît de plus en plus que l'individu a le droit fondamental de faire reconnaître et valider son apprentissage, même dans l'éducation non formelle et informelle.

La qualification en soi ne doit pas nous obnubiler. Même si les résultats comptent, il ne faut pas perdre de vue les processus sociaux et les interactions qui sont au cœur de l'éducation. La qualification n'est qu'une preuve indirecte de ce que quelqu'un sait faire, et sa valeur repose avant tout sur la confiance que la société place dans les finalités et les activités de l'éducation.

Plus les changements de carrière et d'emploi deviennent courants et fluides, plus il faut explorer les moyens de mieux aider les individus à passer d'une profession à l'autre. Les gouvernements, les éducateurs, les employeurs et la population en général vont devoir apprendre à coopérer pour identifier les types de professions et le travail que les sociétés vont encourager et développer. Les systèmes de veille et d'analyse des mutations du marché du travail et de l'évolution des besoins en compétences des professions et des emplois sont de plus en plus sophistiqués et fournissent des informations que les systèmes d'enseignement et de formation devront mieux exploiter pour ajuster leurs programmes et offrir des options d'apprentissage pertinentes pour le monde du travail. Les établissements d'enseignement doivent s'ouvrir sur l'extérieur et adopter une approche progressiste en matière de qualifications, de curriculum et de programmes d'enseignement.

La mutation structurelle des marchés du travail

Outre les évolutions technologiques et environnementales, toute une gamme de facteurs économiques structurels influent sur les marchés du travail. Nous assistons par exemple à la montée en puissance de l'économie des services à la tâche, des travailleurs indépendants et des entrepreneurs et nous entrevoyons un avenir où l'économie informelle deviendrait essentielle à des milliards de personnes dans le monde. Ces nouveaux modèles d'emploi renforceront encore la demande, déjà croissante, de requalification et de perfectionnement des travailleurs existants. Les systèmes d'enseignement et de formation devront donc continuer à proposer des options d'apprentissage plus flexibles afin que les institutions et les programmes deviennent accessibles à une cohorte plus large d'apprenants, qui pourront ainsi apprendre ce dont ils ont besoin, à l'endroit et au moment nécessaires.

L'évolution démographique est un autre facteur clé de l'évolution du travail, et l'un de ceux qui pourraient avoir un impact notable à l'horizon 2050. L'accroissement rapide de la population jeune dans certaines régions risque d'exacerber le chômage des jeunes et les pressions migratoires. Inversement, d'autres régions seront confrontées au vieillissement démographique et à des pressions supplémentaires sur la sécurité sociale et les autres systèmes de prise en charge.

À l'heure actuelle, la communauté internationale utilise un indicateur appelé « ratio de dépendance », qui consiste à comparer la population totale à celle des 15-64 ans, censée être

économiquement productive et offrant par là même les moyens de subvenir aux besoins des jeunes et des personnes âgées. Les ratios de dépendance devraient augmenter fortement d'ici 2050 en Europe et en Amérique du Nord, et plus modérément en Asie, en Amérique latine et dans les Caraïbes, ce qui signifie que des groupes plus réduits d'actifs devront subvenir aux besoins de groupes plus importants d'inactifs (principalement des retraités). Selon les projections, le ratio de dépendance totale de l'Afrique devrait diminuer dans le même temps car la moitié de la population de la région aura moins de 25 ans.

Ces mutations démographiques, c'est-à-dire l'augmentation conjuguée de la proportion de jeunes et de personnes âgées, ont des implications majeures pour le monde du travail et pour les systèmes d'enseignement et de formation. À cela s'ajoute la tendance à élargir l'accès à l'EFTP et à l'éducation des adultes, ainsi qu'à redynamiser l'apprentissage tout au long de la vie. La longévité humaine peut aussi s'accroître et elle s'accompagnera peut-être, pour certains, d'un allongement de la durée des carrières. Si les personnes âgées peuvent rester actives et engagées, leurs compétences et leur expérience seront un facteur d'enrichissement de la société. Dans le même temps, permettre aux jeunes d'atteindre leur plein potentiel et d'accéder aux opportunités à venir fera d'eux les agents de changement de demain. Tout cela signifie qu'il faut investir dans les capacités des individus, leur permettre d'acquérir des compétences, de se requalifier et de se perfectionner et les soutenir lors des différentes transitions auxquelles ils seront confrontés tout au long de leur vie.

Ces mutations vont s'accompagner d'évolutions de la demande éducative, certaines étant modélisable (comme la nécessité d'augmenter le nombre de salles de classe dans les écoles primaires et de recruter des enseignants supplémentaires dans certaines régions), mais d'autres ne l'étant pas, vu la complexité des différents facteurs engagés et des suites imprévisibles de possibles transformations. Aussi, pour cette raison, les établissements d'enseignement et de formation devront resserrer leurs liens avec leurs communautés locales et en devenir des piliers. En effet, travailler en étroite collaboration avec d'autres institutions locales permettra aux écoles et aux institutions de mieux comprendre les besoins d'apprentissage de leurs communautés et d'y répondre.

Quel sera le travail valorisé à l'avenir ?

À l'horizon 2050, il existe un scénario qui représenterait une rupture sans précédent dans l'histoire humaine : un futur sans travail. À cause de progrès technologiques révolutionnaires, et quelle que soit la richesse des compétences des travailleurs, le monde pourrait en venir à ne plus proposer d'emplois dans l'économie formelle. Quel serait alors le rôle de l'éducation dans une société où seule une petite minorité de personnes occuperait un emploi formel ? De quel genre nouveau d'éducation les individus auraient-ils besoin pour vivre sans avoir un travail formel ?

Tout au long de leur évolution, les sociétés humaines ont valorisé le travail individuel, et inversement, le rêve d'un âge d'or où l'être humain serait délivré de tout labeur est plus que millénaire. Mais de nos jours, la

De quel genre
nouveau d'éducation
les individus
auraient-ils besoin
pour vivre sans avoir
un travail formel ?

gestion d'un temps de loisir inédit semble moins être un problème que le spectre du chômage de masse, qui plane désormais autant sur les pays riches que sur les pays pauvres. À cet égard, il y a matière à repenser beaucoup de choses. Comment en effet pourrait-on canaliser de la meilleure manière possible l'élan productif et créateur de l'être humain dans d'autres domaines utiles sur le plan social et personnel ?

Heureusement, certaines des meilleures propositions avancées face à cette éventualité sont alignées avec l'effort actuel, dans l'éducation, pour créer du travail décent. Le fait que l'avenir du travail et de la planète soit nimbé d'incertitudes multiples suggère que nous donnions la priorité à la capacité des apprenants à donner du sens à leur vie.

En réalité, il faudrait peut-être repenser de façon approfondie ce que signifie d'abord la production de valeur. Dans notre réflexion sur l'avenir du travail et de l'éducation, nous sommes confrontés à un choix : persister dans notre habitude de pensée contradictoire qui attend à la fois trop et trop peu de l'éducation, ou bien nous concentrer sur ce que l'éducation sait faire.

Dans l'avenir, ce que nous valoriserons et la manière dont nous le ferons seront peut-être très différents de tout ce que l'humanité a connu avec les types d'économie de subsistance, agricole, industrielle et post-industrielle.

L'économie formelle n'est pas la seule source de sécurité économique, car il faut aussi tenir compte du travail de soins au sein des ménages, de l'approvisionnement en ressources de bien commun et des infrastructures matérielles et réglementaires fournies par les gouvernements. Bien que les traditionnelles approches compartimentées et les intérêts établis tendent à diminuer notre acuité sur ce point, en 2050, une notion élargie de la sécurité économique pourrait devenir monnaie courante dans notre manière de voir.

L'éducation contribuera au bien-être économique à long terme des individus, de leurs familles et de leurs communautés lorsqu'elle adoptera une vision large qui ne s'arrête pas aux limites du monde du travail formel salarié. Le nouveau contrat social pour les futurs de l'éducation doit intégrer de la flexibilité devant l'avenir incertain de l'emploi.

Partie II

Renouveler l'éducation

En 1921, des éducateurs du monde entier se sont réunis en France, à Calais, pour le premier congrès de la *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* (*New Education Fellowship*), un groupe qui a poursuivi son travail au cours des deux décennies suivantes, contribuant à jeter les premières bases de la création de l'UNESCO et de son mandat en matière d'éducation. C'est cette première réunion qui a annoncé l'avènement d'une « nouvelle éducation pour une nouvelle ère ».

L'objectif du présent Rapport n'est pas moins ambitieux, mais il n'appelle pas à repartir de zéro. Même si nous avons besoin de nouvelles pédagogies, de nouvelles approches dans les curricula, d'un engagement renouvelé auprès des enseignants, d'une nouvelle vision de l'école et d'une nouvelle appréciation des temps et des espaces de l'éducation, cela ne signifie pas pour autant qu'il faille se débarrasser de l'existant. Bien au contraire, nous devons examiner les meilleures traditions pédagogiques et éducatives, renouveler ce patrimoine et ajouter les meilleurs éléments nouveaux qui nous aideront à façonner les futurs imbriqués de l'humanité et de la planète vivante.

Au cours du siècle dernier et même auparavant, les sociétés et les familles ont mis tous leurs espoirs dans une scolarité obligatoire afin d'accomplir la promesse d'éduquer leurs enfants. Aussi l'école a-t-elle fini par adopter plus ou moins le même type d'organisation partout dans le monde. Malgré des variations selon les régions et les cultures, elle s'est répandue et a fini par prévaloir dans le monde, jusqu'à gommer les différentes expériences éducatives qui avaient marqué les époques antérieures. Le contrat social pour l'éducation instauré aux XIXe et XXe siècles a fondé l'apprentissage sur les principes suivants : en premier lieu, l'éducation était un projet pédagogique mis en œuvre dans le cadre de leçons dispensées par les enseignants, structurées par un effectif et un lieu, la « classe », et qui, malgré un cadre d'apprentissage collectif, donnait la priorité à la réalisation individuelle. Deuxièmement, l'éducation suivait un curriculum organisé en différentes matières ou disciplines. Troisièmement, l'enseignement était conçu comme une pratique solitaire dépendant de la compétence professionnelle d'un enseignant, unique chef d'orchestre de l'apprentissage,

généralement dans une discipline donnée. Quatrièmement, les écoles étaient organisées selon un modèle qui, quel que soit le contexte, déterminait de considérables similitudes quant à l'architecture, l'organisation et les procédures. Cinquièmement pour finir, l'éducation était organisée de façon à enseigner à des groupes d'élèves d'âge similaire, dans des institutions spécialisées, à une distance relative des familles et des communautés, et elle prenait fin lorsqu'on estimait que les enfants et les jeunes étaient prêts à entamer leur future vie d'adultes.

Un nouveau contrat social pour l'éducation doit réaffirmer le caractère public de cette entreprise, le fait qu'il s'agit d'un engagement social partagé, d'un des droits humains les plus importants et d'une des responsabilités les plus sérieuses des États et des citoyens. En retour, l'un de ses rôles clés est d'éduquer des citoyens qui agissent en faveur des droits humains, ce qui nécessite de renforcer les capacités de pensée et d'action des élèves pour qu'ils acquièrent une autonomie et un sens éthique. Il faut leur donner les bons outils, afin qu'ils puissent collaborer avec autrui, et développer leur pouvoir d'agir, leur responsabilité, leur empathie, leur pensée critique et créative, ainsi qu'une gamme complète de compétences sociales et émotionnelles. Cette vision ambitieuse de l'éducation nécessite l'instauration de nouveaux modes d'organisation de l'apprentissage. On peut envisager l'éducation comme un des éléments essentiels pour aider l'humanité à instaurer la paix entre les êtres humains et avec la Terre. Aussi, la Partie II du présent rapport propose des moyens de mettre en œuvre un nouveau contrat social qui fasse progresser le droit à l'éducation et renforce la place de l'éducation, comme bien commun mondial et effort collectif, visant à accroître notre capacité à prendre soin d'autrui et à coopérer.

Les principes de dialogue et d'action mis en avant dans les cinq prochains chapitres émanent de la consultation mondiale conduite par la Commission depuis deux ans, laquelle a été en particulier à l'écoute des contributions des jeunes. Mais ils découlent aussi d'une solide base de connaissances scientifiques en éducation, accumulées tout au long de décennies de recherche et de réflexion au sein des communautés universitaires et professionnelles.

C'est aux lecteurs du présent rapport qu'il appartiendra de traduire ces principes en politiques et en pratiques. Chaque apprenant, citoyen, éducateur et parent a la capacité et la possibilité de travailler au niveau local et de nouer des liens avec d'autres personnes, proches et lointaines, pour transformer au quotidien les pratiques, les institutions et les systèmes éducatifs. C'est cette multitude d'actes, petits et grands, de collaboration et de partenariat, qui déterminera *in fine* l'avenir. Avec la production de ce rapport, la Commission a simplement pour but d'ouvrir plus largement le débat en proposant des idées et des principes pour parvenir à cette transformation. Un exercice collaboratif a permis d'élaborer ce rapport ; la réalisation des idées qu'il contient en sera un autre.

Chapitre 3

Pédagogies coopératives et solidaires



Une éducation véritable doit impliquer les desseins et les énergies de ceux qui la reçoivent. Pour assurer cette implication, les enseignants doivent établir des relations de confiance et d'attention envers autrui qui permettent aux élèves et aux enseignants de construire en coopération des objectifs éducatifs.

Nel Noddings, *Philosophie de l'éducation*.

Dans un nouveau contrat social pour l'éducation, il convient d'ancrer la pédagogie dans la coopération et la solidarité en renforçant les capacités des élèves et des enseignants à travailler ensemble dans un esprit de confiance pour transformer le monde.

Pour repenser le futur ensemble, il faut des pédagogies qui encouragent la coopération et la solidarité. *Comment* dont nous apprenons doit être déterminée par le *pourquoi* et le *quoi* de notre apprentissage. Au plan des principes, s'engager en faveur de l'enseignement et de la promotion des droits humains suppose que nous respectons les droits de l'apprenant : créer des occasions pour que les individus apprennent les uns des autres et s'apprécient mutuellement en dépit de leurs différences – genre, religion, origine ethnique, identité sexuelle, classe sociale, situations de handicap, nationalité, etc. Respecter la dignité des personnes, c'est leur apprendre à penser par elles-mêmes et non leur dicter ce qu'elles doivent penser ou comment, ce qui implique de créer des occasions permettant aux élèves de découvrir leurs propres buts et de définir l'idée qu'ils se font d'une vie épanouie. En même temps, nous devons construire collectivement un monde où de tels idéaux de vie peuvent se concrétiser, d'où la nécessité de collaborer pour renforcer nos capacités à rendre le monde meilleur.

Les pédagogies coopératives et solidaires devraient être fondées sur des principes communs de non-discrimination, de respect de la diversité et de justice réparatrice. Elles devraient être encadrées par une éthique du soin et de la réciprocité. Par nécessité, elles exigent un mode d'apprentissage participatif, collaboratif, fondé sur la construction de problèmes, interdisciplinaire, intergénérationnel et interculturel. Ces pédagogies se nourrissent, tout autant qu'elles le nourrissent en retour, du patrimoine de « connaissances communes » et, sachant bien que la vie nous procure tout le temps des opportunités pour apprendre, elles s'appliquent à tous les âges et à tous les niveaux.

L'apprentissage actif reconnaît l'importance d'acquérir des connaissances en matière de concepts mais aussi de procédures : il est nécessaire de s'engager au plan cognitif et émotionnel pour cultiver la connaissance, en même temps qu'il faut développer une capacité de traduction des connaissances en actions et en dispositions à agir. Les pratiques pédagogiques sont le fruit d'expériences, de réflexions et d'études effectuées durant plusieurs générations, mais un fruit qu'il faut revoir sans cesse à la lumière des exigences du présent et de l'avenir. En effet, l'apprentissage est motivé par de puissants facteurs : l'authenticité (comprendre la relation entre ce qui est appris et le monde dans lequel nous vivons) et la pertinence (comprendre la relation entre ce que nous apprenons et nos valeurs). Les méthodes par projets et par problèmes offrent alors de nombreuses possibilités d'apprentissage authentique et pertinent, en se nourrissant de notre intérêt intrinsèque pour la connaissance et la compréhension.

La première moitié de ce chapitre met en avant différentes approches possibles pour une pédagogie coopérative et solidaire, à savoir une pédagogie collaborative, interdisciplinaire et fondée sur la construction de problèmes ; une pédagogie qui aime et soutient la diversité ; une pédagogie qui invite les élèves à désapprendre les préjugés et les séparations, qui guérit les blessures de l'injustice, qui emploie les modes d'évaluation à son avantage. Ces approches sont pertinentes dans tous les contextes éducatifs, y compris dans des cadres informels et non formels comme les musées, les bibliothèques, les camps de vacances et les centres communautaires, entre autres. Ensuite, ce

chapitre explore l'application de ces priorités pédagogiques aux besoins et opportunités uniques de l'éducation formelle à chaque étape de la vie : soutenir les fondements de la petite enfance et la collaboration tout au long de l'enfance, libérer les capacités uniques des adolescents et des jeunes et repenser la mission de l'enseignement supérieur. Le chapitre s'achève par des principes de dialogue et d'action pour 2050, s'adressant en particulier aux éducateurs et aux responsables des systèmes éducatifs, avec l'établissement de liens plus profonds avec le monde dans son ensemble, la promotion de la collaboration, la construction de fondements éthiques, le développement de l'empathie et l'utilisation de l'évaluation au service de l'apprentissage.

Repenser les approches pédagogiques

Toute pédagogie consiste en une relation : enseignants et apprenants sont transformés par leur rencontre dans un cadre pédagogique où ils apprennent l'un de l'autre. Par ailleurs, cette rencontre est également définie par une tension féconde entre individu et collectif, puisque notre vie intérieure influe sur notre environnement et réciproquement.

Le triangle pédagogique classique est constitué par l'élève, l'enseignant et le savoir. Le savoir ou une forme connaissance partagée, nourrit le fait d'enseigner et d'apprendre, et en retour, il est nourri par eux. Ou encore, dans le cadre de la relation pédagogique, l'éducation nous relie avec le patrimoine commun des savoirs accumulés par l'humanité et nous donne l'occasion de l'enrichir.

Ce triangle doit maintenant s'envisager dans un cadre planétaire. Nous avons besoin de pédagogies qui nous aident à apprendre dans et avec le monde et à l'améliorer. Elles réclament de nous que l'on poursuive notre apprentissage de la dignité de chacun et que l'on saisisse bien l'extraordinaire réalisation que représentent la liberté de conscience et la liberté de penser ; mais elles exigent aussi que l'on désapprenne l'idée d'un « exceptionnalisme humain » et l'idéologie de l'individualisme possessif. Elles sont fondées sur l'éthique de la réciprocité et de la sollicitude pour autrui, et reconnaissent que les individus, les groupes et les espèces sont interdépendants. Elles doivent nous encourager à comprendre l'importance de ce que nous avons en commun et les solidarités systémiques qui nous lient les uns aux autres et à la planète.

Ensemble, les enseignants et les apprenants doivent former une communauté de chercheurs et de bâtisseurs de savoirs, nourris par le patrimoine de « connaissances communes » de l'humanité, et l'enrichissant à leur tour. Ceci impose de réfléchir sur ce qui existe ainsi que sur ce qu'il est possible de construire, mais aussi de reconnaître que chacun, enseignant comme élève, a le droit de s'estimer capable de générer des connaissances en commun avec les autres.

Ensemble, les enseignants
et les apprenants doivent
former une communauté
de chercheurs et de
bâtisseurs de savoirs.

Toutes les intentions pédagogiques reposent sur des questions relatives au sens et au but. Que proposent les enseignants à leurs élèves en termes d'actions et d'interactions, et dans quel but ? Quel sens les élèves donnent-ils à leurs propres efforts d'apprentissage ?

Les rencontres pédagogiques transformatrices permettent d'établir un dialogue avec les camarades de classe, les pairs et les membres de la communauté. L'enseignant exerce bien son art, sa science et sa pratique quand il offre à ses élèves la possibilité d'explorer, de créer et d'interagir avec le connu et l'inconnu, nourrissant la curiosité et l'intérêt. Les sections qui suivent présentent des stratégies prometteuses pour traduire le nouveau contrat social pour l'éducation en rencontres pédagogiques.

Un apprentissage collaboratif par problèmes et interdisciplinaire

Les élèves vont devoir affronter dans l'avenir de nouveaux défis et de nouvelles possibilités. Il faudra donc que le curriculum et la pédagogie leur apprennent à prendre conscience du fait que le monde évolue sans cesse en renforçant délibérément leur capacité à identifier et à résoudre les problèmes. Un enseignement fondé sur la construction de problèmes confrontera les élèves avec des projets, des initiatives et des activités de découverte et de collaboration. Ainsi confrontés à des buts et des objectifs clairs, ils seront obligés de franchir les frontières disciplinaires à la recherche de solutions viables et créatives. L'apprentissage par problèmes et par projets contribuera à ancrer les élèves dans leur expérience personnelle et les aidera à comprendre que le monde est évolutif, pas figé ; il développera leurs connaissances et leur discernement et renforcera leurs capacités de lecture et d'expression.

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 énonce que les élèves devront savoir choisir dans un large éventail d'approches convergentes pour traiter les problèmes auxquels ils seront confrontés. La cible 4.7 de l'ODD4 précise en particulier que les élèves étant des citoyens du monde, ils ont besoin de connaissances et de compétences spécifiques pour construire un avenir durable dans un monde de plus en plus interdépendant. À l'horizon de 2050 et au-delà, il devient encore plus indispensable de renforcer leurs capacités. Les ODD eux-mêmes offrent un cadre pour structurer un apprentissage interdisciplinaire par problèmes et projets pour aider les élèves à développer les aptitudes nécessaires pour réaliser tout l'éventail des objectifs.

L'accent mis sur des problèmes et des projets communs donne la priorité à l'étude, l'investigation et la co-construction : les connaissances et les capacités d'un individu augmentent par la collaboration avec les autres, ce qui démontre combien le pouvoir d'action est commun, de la même manière que le savoir lui-même par son caractère divers et sa dimension réticulaire. Aussi, les approches par projets et par problèmes ne réduisent pas la nécessité d'acquérir des connaissances, mais elles replacent ces connaissances dans un ensemble vivant de dynamiques et d'applications.

Certaines des formes d'éducation les plus fécondes se trouvent dans des environnements enrichis par un flux constant d'idées qui transcendent les limites disciplinaires traditionnelles. La pédagogie doit refléter l'interdisciplinarité, tout comme les problèmes et les énigmes de notre planète ne se conforment pas aux frontières des disciplines. Pour autant, dans la mesure où un même problème autorise de nombreuses solutions différentes, il est essentiel d'opter pour des approches pédagogiques qui cultivent les valeurs et les principes d'interdépendance et de solidarité. L'apprentissage dans le cadre d'un service civique ou de l'engagement auprès de sa communauté estompe les murs qui séparent la salle de classe de la communauté, testent les

idées reçues des élèves et les renvoient à des systèmes, processus et expériences qui dépassent leur propre vécu. Pour ce faire, il est essentiel que les élèves s'engagent dans ces activités avec humilité, sans paternalisme, en particulier vis-à-vis des personnes qui sont peut-être confrontées à des défis matériels différents. Apprendre au service d'autrui ne doit pas être réservé aux plus privilégiés : tous les apprenants peuvent contribuer à un processus dialogique pour améliorer le bien-être de leur communauté. Au lieu d'apporter des solutions à court terme ou intéressées, ce type d'apprentissage peut faire de la solidarité le principe central des pédagogies basées sur la construction de problèmes.

Chérir et soutenir la diversité et le pluralisme

Repenser le futur ensemble revient à envisager une société où la diversité et le pluralisme sont renforcés et enrichissent notre humanité commune. Nous avons besoin d'une éducation qui nous aide à sortir de l'espace qui nous est familier, et qui nous accompagne dans l'inconnu.

Une pédagogie solidaire doit être ancrée dans une éducation inclusive et interculturelle. Ce doit être une éducation qui tienne compte de toutes les formes de discrimination et de ségrégation, y compris des enfants et des jeunes ayant des besoins éducatifs spéciaux et de tous ceux qui sont confrontés à une forme de sectarisme, fondé sur l'origine ethnique, l'identité de genre, la classe, les situations de handicap, la religion ou la nationalité. Le droit à l'inclusion, selon la situation particulière de chacun, est l'un des droits humains les plus essentiels. La pédagogie devrait accueillir les élèves au sein de la communauté éducative et les aider à acquérir les compétences leur permettant d'être inclusifs et d'apprécier la dignité de tous les autres. Une pédagogie sans inclusion affaiblit la nature de bien public mondial de l'éducation et réduit la possibilité de créer un monde où la dignité et les droits humains de tous sont respectés.

De plus, l'apprentissage lui-même doit valoriser la diversité, la différence et le pluralisme, il doit autrement dit permettre aux élèves d'affronter directement le sectarisme et la discrimination. Aucune personne ou perspective ne peut détenir toutes les solutions des défis complexes et multiformes auxquels la planète est confrontée. Une pédagogie solidaire doit donc identifier et corriger les exclusions et les oblitérations systématiques imposées par le racisme, le sexisme, le colonialisme et les régimes autoritaires à travers le monde. Sans la valorisation des différentes cultures et épistémologies, des différentes façons de vivre et de voir le monde, il est impossible de construire une pédagogie solidaire qui mobilise ces différences en temps réel.

L'accroissement de la mobilité des êtres humains dans le monde, que ce soit de leur propre gré ou à cause de déplacements forcés, a créé de nouvelles réalités pédagogiques qui font entrer d'emblée la diversité culturelle et raciale du monde dans les salles de classe et les établissements scolaires. Les enseignants exercent maintenant leur mission dans un nouvel environnement avec des élèves qui ont leur propre histoire, leur langue et leur

Une pédagogie solidaire doit donc identifier et corriger les exclusions et les oblitérations systématiques imposées par le racisme, le sexisme, le colonialisme et les régimes autoritaires à travers le monde.

culture éducative. Les pédagogies de respect, d'inclusion, d'appartenance, de consolidation de la paix et de règlement des conflits ne se contentent pas d'admettre ou de tolérer la différence : elles doivent permettre aux jeunes assis côte à côte de travailler ensemble, c'est-à-dire de comprendre et de mettre en relation leur passé, leur présent et leur avenir, d'analyser les inégalités qui façonnent leurs expériences, de se dresser contre l'exclusion et la marginalisation. Telle est la meilleure préparation que peut fournir l'éducation à des futurs que nul ne connaît.

Dans un monde où les sociétés multiculturelles et multiethniques abondent, l'éducation devrait promouvoir la citoyenneté interculturelle. Au-delà de l'apprentissage de la valeur de la diversité, l'éducation devrait promouvoir les compétences, les valeurs et les conditions nécessaires à un dialogue horizontal et démocratique avec divers groupes, systèmes de connaissances et pratiques. La citoyenneté interculturelle est fondée sur l'affirmation de sa propre identité culturelle : pour respecter les autres, il faut d'abord se connaître soi-même. Aussi, l'éducation interculturelle ne doit pas servir d'outil pour assimiler des minorités culturelles, des peuples autochtones ou d'autres groupes marginalisés dans la société dominante ; elle doit plutôt promouvoir des relations de pouvoir plus équilibrées et démocratiques au sein de nos sociétés. Nous avons besoin de pédagogies qui génèrent des échanges de connaissances, de pratiques et de solutions mutuellement enrichissants, fondés sur la complémentarité, la réciprocité et le respect.

C'est par nos différences que nous nous éduquons mutuellement, mais c'est par le partage que ce que nous apprenons prend tout son sens. À cet égard, il est important de distinguer la « différenciation pédagogique », pratique qui prend en charge les différences dans un espace commun, d'avec l'apprentissage ultra-personnalisé fondé sur l'intelligence artificielle, lequel décontextualise et éloigne l'apprenant des espaces et des relations publics et collectifs. Au contraire, il convient de catalyser nos différences en une meilleure compréhension mutuelle.

La pédagogie intervient toujours dans un espace et un temps en renouvellement perpétuel, par essence hétérogène et toujours en construction. Il peut exister deux exemplaires identiques d'un livre, mais il n'y aura pas deux lectures identiques et de même, il peut exister deux plans de leçons ou unités de programme identiques, mais il n'y aura pas deux façons identiques d'enseigner. Ce point invite à la prudence vis-à-vis de certaines technologies éducatives qui tendent à s'imposer dans « l'industrie mondiale de l'éducation ». Devant l'omniprésence croissante des systèmes automatisés basés sur l'intelligence artificielle, fondée sur la promesse d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation livrés clé en main, nous avons besoin d'un apport et d'un contrepoids humain. On devrait, là où on les utilise, garder en tête les limites de ces techniques d'éducation, et qu'elles risquent de renforcer les structures de pouvoir existantes ainsi que des affirmations douteuses, tendant à marginaliser ceux qui apprennent différemment des autres. Nous devrions concentrer nos efforts sur les pratiques d'empathie, d'éthique, de solidarité, de co-construction et de justice, pratiques qu'il faut enseigner, apprendre patiemment et pour lesquelles il n'existe pas de raccourci technologique. Ce sont des actes profondément humains que les êtres humains sont mieux à même d'accomplir.

Apprendre à désapprendre les divisions

Les pédagogies coopératives et solidaires demandent plus qu'une simple acceptation de l'idée de diversité et d'un engagement en sa faveur. Elles exigent aussi que l'on désapprenne les biais, les préjugés et ce qui est facteur de divisions. Étant donné que le savoir n'est pas un « produit fini » conditionné en vue d'être transmis, la pédagogie peut renseigner sur sa formation historique et sa construction par le dialogue au lieu de se contenter de promouvoir sa transmission.

Les ressources culturelles sont un élément essentiel de notre relation au savoir. Alors que les politiques éducatives ont tenté progressivement de remédier aux inégalités de genre, d'appartenance ethnique, de religion, de résidence, de nationalité, de statut en termes de papiers d'identité, de situations de handicap, d'identité sexuelle ou de classe sociale d'origine, elles n'ont pas déployé la même énergie vis-à-vis de l'occultation et de l'exclusion des mémoires collectives, des aspirations, des traditions culturelles et des savoirs autochtones dans l'éducation et dans le patrimoine de « connaissances communes ». Apprendre à regarder d'un œil critique les connaissances dominantes est fondamental dans le cadre d'une pédagogie solidaire ; bref, il faut apprendre à désapprendre.

Les ressources culturelles
sont un élément essentiel
de notre relation au savoir.

Il peut être difficile, voire périlleux, de se rassembler, d'explorer les réalités inconnues des uns et des autres et de porter un regard critique sur les connaissances établies. L'environnement éducatif devrait ainsi être un lieu sûr, de protection, où les apprenants sont encouragés à expérimenter, à oser, à échouer et à créer. La pédagogie doit être là pour stimuler l'imagination ainsi que la pensée créative et pour encourager la liberté intellectuelle, c'est-à-dire d'abord le droit de se tromper et d'en tirer des enseignements. Les environnements qui autorisent et facilitent ce travail d'apprentissage parfois désordonné sont cruciaux pour développer une véritable compréhension, de l'empathie, des cadres éthiques et une appréciation des différences dans les conceptions et les points de vue. Les éducateurs devraient s'efforcer de créer des environnements qui fassent accueil à la fragilité des élèves, et les délivrent de la peur du jugement lorsqu'ils sont aux prises avec de nouvelles idées et des connaissances difficiles.

Apprendre à guérir les blessures de l'injustice

Le savoir est intimement lié au ressenti, car l'intelligence humaine est en prise directe avec la sensibilité et les affects. Une fois admise cette interdépendance, un immense champ de possibilités éducatives s'offre à nous. Nous pouvons répliquer à n'importe quelle vision monoculturelle et valoriser d'autres manières de savoir et de ressentir, d'autres modes de vie, des épistémologies différentes. En instaurant des relations horizontales constructives entre différents postulats épistémologiques, différents points de vue et différentes perceptions, nous pouvons décoloniser la pédagogie.

L'éducation jouera aussi un rôle essentiel dans la justice réparatrice et la solidarité. Cette dernière a toujours été indispensable à la cohésion sociale et elle est devenue récemment un objectif pédagogique important de l'apprentissage, aussi bien formel qu'informel. Inversement, la pédagogie solidaire a contribué à la lutte contre les régimes d'oppression en faisant prendre

conscience de la nécessité d'une action collective. De même, le travail éducatif peut se concentrer sur une forme globale de solidarité, à travers les valeurs d'empathie et de compassion, pour susciter des occasions de guérir. En effet, l'empathie, c'est-à-dire la capacité d'assister autrui et de compatir, au sens étymologique du terme, fait partie intégrante de la justice, au même titre d'ailleurs que l'éthique. Le fait d'apprendre à guérir les injustices du passé doit être une composante essentielle des pédagogies coopératives et solidaires.

Renforcer une évaluation dotée de sens pédagogique

En son principe, l'évaluation est un processus naturel qui consiste à mesurer les progrès des élèves dans leur apprentissage et les défis qu'ils rencontrent, par une observation empirique et systématique, mais lorsqu'elle est chiffrée, standardisée et utilisée pour trier et répartir les élèves, la prudence s'impose. Toutes les décisions relatives à l'évaluation reposent sur un ensemble d'hypothèses, qui doivent être alignées avec le curriculum et la pédagogie utilisée.

Sous l'angle d'une pédagogie coopérative et solidaire, il faut que les éducateurs précisent clairement les objectifs pédagogiques qui se prêtent ou pas à une évaluation quantifiable (et de fait, bon nombre d'apprentissages essentiels ne s'y prêtent pas). Mais l'impossibilité de quantifier ne signifie pas l'impossibilité de mesurer, et donc d'observer des progrès significatifs. Par exemple, un objectif de coopération peut être observé empiriquement : c'est le cas lorsqu'un groupe d'élèves entame un processus de négociation, de résolution de conflits et d'expérimentation, et que dans le cadre de ce processus on constate un progrès des membres dans leur capacité à écouter différents points de vue, à offrir et à accepter des critiques constructives et à donner aux autres de multiples occasions de contribuer au travail.

Les théories de l'évaluation sont nombreuses et elles ne cesseront d'être discutées au cours des prochaines décennies. Les éducateurs et les décideurs politiques doivent toutefois garder à l'esprit le fait que chaque test, évaluation et barème laisse une trace pédagogique. Ils doivent donc résister aux pressions en faveur de l'abaissement de l'âge auquel les élèves sont soumis à des systèmes d'évaluation des acquis à grande échelle, car ces systèmes limitent les choix pédagogiques des écoles et des enseignants, encouragent la compétition et réduisent les possibilités de coopération et de co-construction. Et même si l'émulation ou la compétition peut inciter les élèves à réussir toujours mieux au niveau individuel et collectif, il faut que les enseignants conservent toute latitude pour déterminer les moments où l'utilisation d'activités de ce type sert des objectifs pédagogiques spécifiques, plutôt qu'elle ne soit la réponse à des pressions externes pour imposer une conformité à des standards souvent distants et non connus.

La mesure et l'évaluation sont des activités utiles pour connaître l'effet de l'enseignement, mais il faut alors que les indicateurs soient appropriés, utiles et définis avec soin. La diffusion à l'échelle mondiale du tutorat privé que l'on appelle souvent « l'éducation parallèle » (*shadow education*) est un exemple parfait du fait qu'en mettant étroitement l'accent sur des mesures limitées des résultats scolaires (en privilégiant souvent la mémoire à court terme et les compétences cognitives de bas niveau), on affaiblit le curriculum nécessaire pour préparer les élèves à atteindre des objectifs plus riches sur le plan individuel et social. Il sera nécessaire à l'avenir d'inverser et de corriger les impacts

sociaux et pédagogiques négatifs d'une concurrence croissante dans l'enseignement, ainsi que l'accent étroit mis sur l'instruction que les évaluations à grande échelle ont introduit.

Des parcours pédagogiques à tous les âges et à toutes les étapes

Les pédagogies participatives et coopératives sont pertinentes pour tous les niveaux d'éducation, ainsi que pour tous les cadres éducatifs, formels et informels. Elles peuvent être utilisées à tous les stades de la vie même si les possibilités de collaboration et de co-construction pédagogique varient selon le stade de la croissance et du développement humain. Au niveau mondial, les niveaux d'éducation font souvent l'objet d'une hiérarchie entre plusieurs niveaux : éducation de la petite enfance, éducation primaire, éducation secondaire et enseignement supérieur. Malgré l'existence d'intelligences humaines multiples et d'une grande diversité dans les centres d'intérêt des humains et leurs façons d'apprendre, et bien que le développement de l'être humain ne soit pas linéaire, il existe des moyens de développement adaptés de soutenir l'apprentissage et des façons d'honorer les différences entre les apprenants et de personnaliser l'apprentissage. La notion largement répandue d'une éducation faite de phases différentes évoque un voyage, avec ses buts, qui doit devenir accessible à tous. Le reste de ce chapitre examine de plus près les dilemmes et les possibilités pédagogiques qui émergent à chaque niveau et à chaque étape du cycle de vie, en mettant l'accent sur la manière dont des pédagogies participatives et collaboratives peuvent être utilisées.

Soutenir les fondements de l'éducation de la petite enfance

Les jeunes enfants sont capables de porter sur le monde un regard neuf qui participe à son renouvellement, et peu de personnes, passé le stade de l'enfance, sont capables de cela. L'intérêt des enfants pour les expériences des autres ainsi que leur curiosité devant un monde inconnu et regorgeant de possibilités sont un exemple à suivre par tous et à tout âge. Un véritable engagement en faveur du potentiel des jeunes enfants à appréhender la nouveauté doit donc caractériser l'éducation de la petite enfance – et, en réalité, tous les contextes éducatifs.

Chaque société doit se fixer comme priorité la mise en place d'une éducation de la petite enfance de qualité. En effet, dans ses premières années, l'être humain grandit d'une manière extraordinaire au plan physique, cognitif, social et émotionnel. Son cerveau est alors caractérisé par une plasticité et une capacité de développement exceptionnelles. Aussi, un solide corpus de la recherche pédagogique met en avant l'importance de l'éducation de la petite enfance en tant qu'élément clé de l'apprentissage et de l'épanouissement dans le futur.

La coopération et l'interdépendance sont une orientation pédagogique inhérente à une grande partie de l'éducation de la petite enfance. À ce stade, il faut privilégier l'instauration de liens humains étroits, l'exploration et le jeu. On ne saurait en effet oublier que les signes avant-coureurs de nos intérêts futurs ne sont pas nécessairement les mêmes que les aptitudes et les dispositions qu'on développera : une simple fascination pour les insectes, par exemple, peut fort bien déboucher

sur certains des meilleurs travaux scientifiques ; de même, un jeu de rôle lié à l'imagination peut être une fondation puissante pour une « littératie » sophistiquée ; et en général, comme nous le rappellent les éducateurs de la petite enfance, un jeu apparemment futile est souvent en réalité une activité extrêmement sérieuse de compréhension de soi et du monde.

Les défis environnementaux et climatiques auxquels la planète est actuellement confrontée ont des conséquences importantes pour l'éducation de la petite enfance. Alors que les pédagogies individuelles axées sur l'enfant prédominent largement, ces approches doivent être revues pour tenir compte du fait que les enfants, à l'instar de tous les êtres humains, font aussi partie d'un monde qui les dépasse. L'éducation de la petite enfance joue un rôle important dans l'instauration de liens entre les enfants et le lieu, et avec les autres êtres vivants. Pour les aider à bien vivre dans les mondes futurs, nous devons apporter notre soutien à des pédagogies de la petite enfance orientées vers l'esprit critique, la réponse aux défis et la création de nouvelles possibilités.

C'est souvent à ce niveau d'éducation que les liens entre la maison et l'école sont les plus étroits. À cause du rôle essentiel qu'elles jouent, les familles doivent être soutenues pour qu'elles aident leurs enfants à s'épanouir et à optimiser leur développement physique, socio-émotionnel et cognitif. L'être humain apprend en interaction continue avec son environnement. De ce point de vue, les meilleurs environnements d'apprentissage sont ceux qui offrent aux nourrissons et aux jeunes enfants une stimulation suffisante dans la langue (ou les langues) qu'on parle à la maison. La lecture en commun et l'emploi d'un riche vocabulaire dans les interactions quotidiennes contribuent à développer les compétences linguistiques, une composante fondamentale de l'éducation. Inversement, parquer les enfants devant la télévision, une tablette ou d'autres appareils électroniques est un piètre substitut des expériences sociales interactives de qualité dont ils ont besoin. Ce soutien aux familles passe par un renforcement des politiques de congé parental de la part des gouvernements et des entreprises. De même, les parents et les familles reçoivent une aide vraiment accrue à l'éducation de leurs petites enfants lorsque les garderies, les bibliothèques, les musées, les centres communautaires et les parcs sont considérés comme des services publics essentiels et bien financés. Le proverbe « il faut tout un village pour élever un enfant » a perdu de sa vigueur, victime de son succès, mais ce dernier s'explique parce que l'idée qu'incarne ce proverbe paraît juste : la réussite de l'éducation de la petite enfance est l'affaire de tous.

Malheureusement, dans de nombreuses sociétés, l'éducation de la petite enfance n'est pas reconnue comme une responsabilité publique au même titre que l'éducation primaire. Il n'y a pas assez de centres d'accueil de la petite enfance de qualité et la rémunération du personnel éducatif est souvent insuffisante, comme si la seule dimension qui comptait était de fournir des soins physiques. En conséquence, certaines des inégalités les plus criantes se développent dès la petite enfance, car les familles qui ont un niveau d'éducation supérieur et davantage de ressources offrent à leurs enfants des expériences éducatives de qualité, d'un genre souvent inaccessible à ceux qui dépendent de centres d'accueil publics inadéquats, sous-financés, dont le personnel éducatif est mal payé et moins bien préparé. Les gouvernements doivent assurer un financement public adéquat et durable pour une éducation de la petite enfance de qualité afin d'assurer l'apprentissage, la croissance et le développement de tous les enfants dès la naissance.

C'est dès ce jeune âge et le plus souvent par l'observation que l'enfant apprend les inégalités et les préjugés implicites qui divisent nos sociétés. Par exemple, si les hommes représentent en moyenne moins de 2 % des éducateurs de la petite enfance, les garçons apprennent implicitement qu'il n'est pas nécessaire d'aspirer à s'occuper de jeunes et de personnes vulnérables. Si dans les premières années la langue maternelle et ancestrale n'est pas immersive, cela risque de couper un lien précieux entre les enfants et les membres de leur famille et avec les modèles culturels de connaissance et de communication qui les relie à leur patrimoine dans l'espace et dans le temps. Dans bon nombre de sociétés où les écoles ont été un outil d'assimilation et de répression, une prise de conscience salutaire a eu lieu, ce qui a permis de redresser la situation et de fermer les institutions en cause. Mais en général, des mesures doivent être prises afin que les futures initiatives en matière d'éducation de la petite enfance évitent de perpétuer l'aliénation culturelle et les préjugés. Les pédagogies de la petite enfance doivent affirmer et renforcer les identités culturelles individuelles et collectives et promouvoir un dialogue interculturel qui valorise la diversité.

Une éducation collaborative pour tous les enfants

L'accès à l'enseignement primaire s'est massivement développé dans le monde entre 1990 et 2020, mais il reste beaucoup à faire pour renforcer la qualité dans tous les domaines de l'apprentissage, en exploitant pleinement les pédagogies participatives et collaboratives.

Dans trop d'écoles et de sociétés, on observe que la curiosité naturelle et les tendances à l'investigation des jeunes enfants s'émeussent au fur et à mesure qu'ils progressent dans les classes supérieures, celles-ci leur offrant moins d'occasions de jouer, d'explorer, de collaborer et d'établir des liens avec les autres. Indéniablement, il est important de mettre individuellement en exercice des connaissances nouvellement acquises dans les matières artistiques et scientifiques, mais en consacrant trop de temps à du travail strictement individuel au niveau de l'école primaire, on se prive d'occasions cruciales pour mettre en place des activités de co-construction, de coopération et de résolution de problèmes.

On trouve néanmoins de plus en plus d'exemples d'initiatives pédagogiques collaboratives et coopératives, que ce soit au sein des écoles et des établissements d'enseignement formels, ou à l'extérieur. Dans certaines régions, ces écoles communautaires constituent une réponse créative des communautés locales qui entrevoient les nouvelles possibilités éducatives et répondent aux exigences locales en puisant dans leurs riches réserves culturelles. Ailleurs, des programmes éducatifs – parfois « non formels » mais coopérant avec l'école – renforcent les possibilités d'éducation collaborative et de compréhension culturelle, en créant des liens avec les aînés locaux, les dirigeants des communautés et les gardiens du savoir.

Libérer le potentiel des adolescents et des jeunes

Dans le monde d'aujourd'hui, les jeunes sont confrontés à des réalités variées : ils font face à des risques en matière d'accès à l'éducation, aux problèmes de protection contre la violence, aux mutilations génitales féminines et aux mariages précoces, mais aussi à une charge qui pèse de

plus en plus sur eux, leur contribution aux moyens de subsistance de leur famille. D'autres sont confrontés à un isolement social croissant, à des problèmes de santé mentale et à des crises d'identité, ou bien ils ont du mal à se trouver un but dans la vie. Ces dernières décennies l'éducation a pu tant bien que mal aider à aplanir les difficultés de cette étape de la vie en encourageant des interactions sociales saines, les relations avec les pairs et la découverte d'un but non seulement pour les activités futures, mais aussi au présent. Mais il arrive aussi que l'éducation ait exacerbé les difficultés par des pressions scolaires et une aliénation sociale croissantes.

La jeunesse est une période que l'on ne peut comparer qu'à la petite enfance, en ce qu'elles sont toutes deux des périodes où, en quelques mois ou années, l'individu subit des transformations cérébrales et physiques très importantes. Les capacités intellectuelles des jeunes progressent par une série de bonds impressionnants, mais du point de vue des attentes culturelles ou des conceptions générales, il existe des différences concernant les modalités et le moment où ces jeunes paraissent prêts à assumer pleinement les responsabilités de l'âge adulte, ou au contraire doivent se focaliser sur la préparation de leur avenir. L'éducation peut permettre de faire les deux choses à la fois – en leur posant des défis et en même temps en leur offrant assez d'occasions pour engager un dialogue concret avec le monde.

C'est le plus souvent à ce stade de la vie que s'affinent les centres d'intérêt des jeunes, où ils donnent libre cours à leurs talents et se découvrent une vocation. Aussi, à ce moment particulier de la vie, c'est un objectif très important de la pédagogie que de combler le fossé entre la théorie et la pratique, entre une préparation apparemment sans fin et une expérience concrète, et de susciter chez eux un puissant sens des objectifs moraux. Les jeunes sont souvent épris de justice, et c'est à ce stade qu'ils prennent conscience de l'hypocrisie des adultes. À cet égard, les discours

négatifs qui présentent les jeunes comme des trublions, rebelles ou dangereux pour le bien social, sont particulièrement nuisibles car ils limitent les possibilités de collaboration et de soutien intergénérationnel pendant cette transition importante quoique difficile. Vu de ce point de vue, celui des possibilités, peu de modèles d'enseignement secondaire libèrent suffisamment le potentiel formidable des adolescents et des jeunes.

De plus en plus d'organisations et de mouvements dirigés par des jeunes s'attaquent à des problèmes par des voies différentes.

Nous constatons toutefois que l'avenir est déjà en train d'être repensé. De plus en plus d'organisations et de mouvements dirigés par des jeunes s'attaquent à des problèmes par des voies

différentes, apportent de nouveaux points de vue et défient les normes tenues pour acquises. Les mouvements *Fridays for Future* et *Sunrise*, ainsi que les milliers d'actions similaires dans le monde, constituent un avant-goût pour un type d'avenir différent. De même, dans de nombreux pays d'Amérique latine et d'Asie du Sud, les systèmes éducatifs et les pédagogies adressés aux jeunes ruraux marginalisés s'ancrent dans leurs conceptions et leurs pratiques, au lieu de leur plaquer un modèle fait pour les jeunes urbains ; ils raniment ainsi chez ces jeunes et adolescents un sentiment de fierté vis-à-vis des pratiques autochtones et ancestrales. Ces exemples, entre autres, montrent concrètement que l'éducation est capable de soutenir les jeunes pour qu'ils créent un éventail bien plus riche de futurs prospères et équitables.

Repenser la mission de l'enseignement supérieur

Avec la production et la vulgarisation des connaissances, l'éducation est l'un des piliers de la mission de l'université, mais elle a souvent été négligée au cours des dernières décennies à cause des modes d'organisation, d'accréditation et de financement de l'enseignement supérieur. Dans certains cas, les professeurs sont évalués uniquement sur leur production individuelle, ce qui symbolise la valeur supérieure qui est reconnue au « productivisme académique », par rapport à la qualité, la pertinence et la valeur des contributions qu'ils apportent à l'enseignement, au tutorat, au renforcement des capacités et à la promotion de relations de collaboration avec les communautés qu'ils ont pour but d'aider.

La pédagogie est devenue le parent pauvre de nombreuses universités. Il se peut que les universités du futur poursuivent sur cette voie en déléguant les tâches d'enseignement à d'autres institutions ou à des centres spécialisés équipés de technologies sophistiquées fondées sur l'intelligence artificielle. Mais il est également possible d'imaginer un renouveau de l'université, où sa mission éducative intergénérationnelle formerait son assise, toujours en lien avec la recherche et la production de connaissance. Les institutions techniques et professionnelles sont parfois confrontées à l'autre extrême – avec un enseignement souvent limité à la formation et à la technique, où les questions plus profondes d'ordre social, éthique et conceptuel sont exclues de leur champ de compétences. Il faudrait pourtant que le développement et l'application des capacités productives si essentielles à nos futurs individuels et collectifs soient considérés comme un domaine pédagogique riche pour le développement d'une compréhension profonde, de compétences optimales et d'attitudes réflexives.

Le renouvellement de la mission éducative de l'enseignement supérieur nécessite d'instaurer des liens étroits avec l'enseignement primaire et secondaire, et d'adopter des stratégies pédagogiques qui ne s'arrêtent pas au cours magistral traditionnel avec le modèle de transmission qu'il implique. Le travail coopératif entre étudiants, le développement de projets de recherche, la résolution de problèmes, l'étude individuelle, le dialogue en séminaire, l'étude de terrain, l'écriture, la recherche-action, les projets communautaires, sont autant de formes pédagogiques qui doivent imprégner l'enseignement supérieur. Pour remettre la pédagogie au premier plan, il est nécessaire de donner plus de valeur au travail d'enseignement des professeurs et de soutenir leur apprentissage et leur développement pédagogiques.

Des valeurs comme le respect, l'empathie, l'égalité et la solidarité devront être au cœur de la mission des universités et des institutions d'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur doit encourager l'éthique et aider les étudiants à être de meilleurs citoyens, plus compétents, ayant une conscience accrue de leurs responsabilités civiques et environnementales. Il doit aussi être pertinent sur le plan socioculturel. L'appréciation de la diversité culturelle, l'engagement dans la défense des droits humains et l'intolérance au racisme, au sexisme, au « classisme », à l'ethnocentrisme et à la discrimination sous toutes ses formes doivent être des objectifs éducatifs clés. Pour faire progresser ces valeurs et principes, l'enseignement supérieur doit sortir des limites des amphithéâtres et des espaces virtuels. Son contenu doit être en constante évolution, pour permettre aux individus

d'exceller dans ce qu'ils sont, de faire progresser des systèmes de valeurs fortes et de transformer leurs environnements.

Principes de dialogue et d'action

Ce chapitre a proposé de nouer un nouveau contrat social pour l'éducation et la pédagogie autour des principes de coopération et de solidarité, en renforçant la capacité des élèves à travailler ensemble à la transformation du monde. Dans la perspective de 2050, quatre principes guident le dialogue et l'action nécessaires pour concrétiser cette recommandation :

- **L'interconnexion et les interdépendances devraient encadrer la pédagogie.** Les relations qui existent entre les enseignants, les élèves et le savoir existent dans un monde plus vaste. Tous les apprenants sont connectés au monde, et tout apprentissage a lieu *dans et avec* le monde. Les élèves doivent apprendre comment les actions des autres les affectent et comment leurs actions affectent les autres ; c'est pour cela que la salle de classe et l'école doivent mettre les élèves en contact avec des personnes différentes d'eux.
- **La coopération et la collaboration devraient être enseignées et pratiquées de manière appropriée à différents niveaux et âges.** L'éducation renforce les capacités des individus à travailler ensemble pour se transformer et transformer le monde lorsque les communautés apprenantes sont définies par des caractéristiques de coopération et de collaboration. Cela est aussi vrai pour l'éducation et l'apprentissage des adultes que pour l'éducation de la petite enfance.
- **La solidarité, la compassion, l'éthique et l'empathie devraient être intégrées à notre mode d'apprentissage.** Nous devons accueillir dans l'éducation toute la diversité des ressources culturelles de l'humanité. Au lieu de nous contenter de valoriser la diversité et le pluralisme, nous devons les soutenir et les préserver. L'enseignement doit se concentrer sur le désapprentissage des biais, des préjugés et des divisions. L'empathie – la capacité de s'occuper des autres et de ressentir avec eux – est essentielle pour construire des pédagogies solidaires.
- **L'évaluation doit être alignée sur ces objectifs et être utile au développement ainsi qu'à l'apprentissage des élèves.** Les examens, les tests et les autres instruments d'évaluation doivent être harmonisés avec les objectifs et les intentions de l'éducation. Une bonne part de l'apprentissage ne se prête pas facilement à la mesure ou au comptage et il faudrait prioriser les évaluations formatives organisées par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage des élèves. Nous devons réduire l'importance de l'évaluation standardisée, compétitive, à travers des évaluations à grande échelle des acquis des apprentissages.

Aux niveaux local, national, régional et mondial, nous devons tous collaborer à faire que les pédagogies coopératives et solidaires seront courantes et accessibles à tout un chacun en 2050.

Chapitre 4

Les curricula et l'évolution du patrimoine des « connaissances communes »



La véritable difficulté vient du fait que les gens n'ont aucune idée de ce qu'est vraiment l'éducation. Nous évaluons la valeur de l'éducation de la même manière que nous évaluons la valeur des terres ou des actions sur le marché boursier. Nous ne voulons offrir qu'une éducation qui permette à l'élève de gagner davantage d'argent. C'est à peine si nous pensons à l'amélioration du caractère des personnes instruites. Les filles, dit-on, n'ont pas à gagner de l'argent ; pourquoi donc les éduquer ? Aussi longtemps que de telles idées persisteront, il n'y aura aucun espoir de connaître la véritable valeur de l'éducation.

Mahatma Gandhi, « *True National Education* », 1907.

Dans un nouveau contrat social pour l'éducation, les curricula devraient puiser dans la richesse du savoir collectif et inclure un apprentissage écologique, interculturel et interdisciplinaire qui aidera les élèves à accéder aux connaissances et à en produire, tout en renforçant leur capacité à les critiquer et à les appliquer.

Il faut instaurer une nouvelle relation entre l'éducation et les connaissances, les capacités et les valeurs qu'elle cultive. Cela commence par l'examen des aptitudes et des connaissances qui permettent aux élèves de construire un monde pacifique, juste et durable, et remonte en sens inverse le long du parcours disciplinaire qui les aide à développer ces aptitudes. En effet, l'instauration d'un nouveau contrat pour l'éducation nécessite que nous ne voyions pas les curricula comme une simple grille des matières enseignées à l'école, mais qu'on les insère dans le cadre plus large de leur relation avec le renforcement des compétences et avec les deux processus vitaux qui accompagnent systématiquement l'éducation : l'acquisition de connaissances faisant partie du patrimoine commun de l'humanité, et la création collective de nouvelles connaissances et de nouveaux mondes.

Les tendances et les théories relatives sur le *quoi* et le *comment* de l'enseignement ou de l'apprentissage sont nombreuses. On peut axer l'apprentissage sur l'enfant ou sur la discipline, sur

Que faut-il apprendre et que faut-il désapprendre ?

l'apprenant ou sur l'enseignant, on peut de même classer les connaissances de différentes façons : connaissances théoriques ou appliquées, relatives aux sciences ou aux humanités, faisant partie d'une culture générale ou étant plus spécialisées. Bien qu'il y ait quelque chose à retenir de chacune de ces approches,

nous avons surtout besoin de paradigmes ou d'approches d'un genre nouveau, capables de refléter la complexité accrue des interactions entre le savoir et le monde. Devant le processus d'acquisition de connaissances, les éducateurs doivent se poser une double question : que faut-il apprendre et que faut-il désapprendre ? Cette interrogation prend un relief particulier au moment critique où nous devons repenser le paradigme omniprésent du développement et de la croissance économique à la lumière de la crise écologique.

Le présent chapitre offre une analyse de ces questions. Il commence par un bref exposé sur le patrimoine des « connaissances communes », organisé autour de l'idée qu'il faut les repenser comme un patrimoine hérité de toute l'humanité, lequel doit être élargi de manière à inclure diverses façons de connaître et de comprendre. L'accent mis sur les « connaissances » ne signifie cependant pas que le contenu doit dominer. En effet, les modalités de production des connaissances, leur application et leur réexamen font l'objet d'une incessante évolution. Il s'agit donc à travers ce chapitre de lancer un appel à intensifier nos efforts collectifs pour renforcer l'aptitude à produire des connaissances ainsi qu'à les appliquer aux défis complexes auxquels l'humanité est confrontée.

L'éducation peut comprendre, sans les séparer, le *quoi connaître* et le *connaître comment*. La maîtrise du contenu n'est pas nécessairement contradictoire avec l'application, les compétences ou le développement des aptitudes, mais au contraire, les connaissances fondamentales et les compétences peuvent s'entremêler et se compléter. Cela fait déjà quelques décennies que les débats autour des curricula oscillent entre les partisans du contenu et ceux des compétences. Aussi est-il est temps d'inventer une nouvelle dynamique, qui soutienne une orientation forte en

faveur des connaissances, tout en ne renonçant pas à tout ce qu'apportent les approches par projet et par problème (par exemple en ce qu'elles permettent de dialoguer étroitement avec les problèmes contemporains). Cette dynamique permettrait une meilleure appropriation des curricula par les élèves.

Les pages qui suivent étudient les interactions entre le patrimoine des « connaissances communes » et les curricula, pour défendre l'idée que le savoir consiste intrinsèquement à tisser des liens, par exemple autour d'aptitudes telles que la littératie, la numératie, la recherche scientifique, les arts et la citoyenneté. Il s'achève par des principes de dialogue et d'action pour 2050 qui s'adressent tout autant aux enseignants et aux éducateurs qu'aux responsables de l'élaboration des curricula. Ces principes consistent à améliorer l'accès au patrimoine des « connaissances communes » et à donner la priorité à l'éducation au changement climatique, à la recherche scientifique et aux droits humains.

La participation au patrimoine des « connaissances communes »

Le savoir est une extraordinaire réalisation humaine qui appartient à tous, et les curricula devraient l'aborder de cette manière. Mais dans le même temps, ils doivent tenir compte du fait qu'il demeure des exclusions et des formes d'appropriations dans le savoir collectif, et que la justice nous oblige à les corriger. En fait, il n'y a jamais de savoir achevé ; les éducateurs devraient donc inviter et aider leurs élèves à contribuer ensemble aux futures co-créations. Sous des formes trop nombreuses, la transmission de connaissances a davantage servi à édifier des obstacles et reproduire des inégalités qu'à enrichir notre humanité commune et contribuer à notre bien-être collectif. En mettant l'accent sur une implication délibérée et réfléchie dans le savoir, l'éducation contribue à construire une justice épistémique, cognitive et réparatrice.

Nous devons résister aux savoirs hégémoniques et encourager les opportunités pour créer, transgresser les frontières et expérimenter, ce qui implique d'inclure toute la variété des perspectives épistémologiques de l'humanité. Il faut donc rejeter les préjugés et les idées reçues, les hiérarchies arbitraires et les notions ayant l'exploitation pour fin. L'éducation peut améliorer notre capacité à enrichir le patrimoine des « connaissances communes », chaque génération repensant le monde à sa façon, à condition que les curricula développent et affinent notre capacité à interagir et à nous engager dans le travail sur les connaissances. La littératie, la numératie et l'enquête scientifique sont par exemple essentielles pour que les individus donnent du sens au monde et l'enrichissent. On doit donc élargir et approfondir partout l'accès à ces aptitudes.

Un des aspects de la conception de curricula ouverts et collectifs, consiste à résister aux pressions exercées pour maintenir des frontières fixes ou vues comme essentielles entre les disciplines ou les matières. Il serait plus avisé de dépenser cette énergie en s'intéressant à la complexité du monde et au caractère historiquement déterminé des systèmes de connaissances. Intégrer cette approche en quelque sorte pléthorique et transversale des savoirs permet de viser des directions nouvelles et productives pour l'éducation, à partir d'un point de départ solide.

Dans tous ces domaines essentiels, il ne faut pas oublier qu'un programme d'enseignement n'est jamais structuré à partir d'un « savoir achevé », mais que ce savoir est plutôt façonné par des connaissances issues de différentes générations, qu'il transmet un patrimoine culturel, et autorise des révisions ou des actualisations. Cette prise de conscience devrait nous amener à enseigner toutes les matières à partir d'un cadre historique et d'une conversation intergénérationnelle – une conversation que les élèves contextualiseront et à laquelle ils donneront un nouveau sens grâce à leur apprentissage.

Priorités dans les curricula pour les futurs de l'éducation

Nous devons abandonner une vision étreinte de l'éducation au profit d'une réflexion sur ses buts au sens large, ce qui est plus important, et sous cet angle, la conception des curricula devrait lier la cognition avec l'aptitude à résoudre des problèmes, l'innovation et la créativité, et incorporer des formes d'apprentissage social et émotionnel ainsi que d'apprentissage sur soi. Le présent rapport met en avant les types de curricula et d'approches au savoir qui ont pour but d'unir et de libérer. Il met l'accent, dans les curricula, sur l'inclusion, l'égalité des genres, le démantèlement des injustices et une lutte au sens large contre les inégalités, toutes choses nécessaires pour repenser nos futurs ensemble.

Des curricula pour une planète abîmée

Comment bien vivre ensemble sur une planète qui est de plus en plus sous tension ? L'éducation doit permettre de faire face au dérèglement climatique et à la destruction de l'environnement, en préparant les élèves à s'adapter, à atténuer et à inverser ces phénomènes. Pour ce faire, nous devons repenser et réinventer les curricula de façon à y instiller une vision radicalement nouvelle de la place de l'humain sur la planète. Dans tous les domaines, les élèves doivent être confrontés avec l'urgence de question de la durabilité environnementale, c'est-à-dire le fait de ne pas dépasser les limites de la planète et ne pas compromettre l'existence des générations futures ou de ces écosystèmes naturels dont nous ne sommes qu'un élément. L'idée d'un « art de vivre » responsable et respectueux de l'environnement, sur une planète détériorée par nos activités, peut irriguer toutes les disciplines. On ne peut plus vanter l'« exceptionnalisme humain », ou décider que le monde est « là-bas », un objet extérieur à étudier, et au contraire, nous devons encourager des formes d'agentivité et des pratiques qui soient distribuées de façon solidaire et relationnelle, reconnaissant ainsi que nous vivons et apprenons avec le monde naturel.

Changer la manière dont on parle du monde vivant est ainsi une stratégie importante pour rééquilibrer notre relation avec lui. Bien qu'il soit important que les curricula apprennent aux élèves à protéger la nature, comme ils le font actuellement, cela ne suffit pas car ce type d'approche postule une séparation entre les êtres humains et leur environnement.

L'éducation au changement climatique doit bénéficier d'une attention particulière. Pour être efficace et pertinente, elle doit être sensible au genre, adopter une approche intersectionnelle des facteurs sociaux et économiques dans le temps et selon la géographie, tout en encourageant la pensée critique et l'engagement civique actif. Elle reconnaît que les niveaux mondiaux actuels de production et de consommation ne sont pas viables, et que les pays riches contribuent de façon disproportionnée au changement climatique ; inversement, elle reconnaît que ce sont les pays les plus pauvres qui en subissent les effets les plus dévastateurs. Elle accepte également l'idée que l'héritage colonial et industriel, dans d'innombrables communautés autochtones, a perturbé les relations harmonieuses entre le monde humain et le monde naturel. L'éducation au changement climatique devrait ainsi rendre les élèves capables d'imaginer des solutions justes et durables, d'agir au sein de leurs communautés locales et, par solidarité, au-delà de ces communautés.

Les curricula doivent nous permettre d'apprendre à renouer avec une planète vivante et abîmée.

Les curricula doivent nous permettre d'apprendre à renouer avec une planète vivante et abîmée et, inversement, de désapprendre l'arrogance humaine qui entraîne la perte massive de la biodiversité, la destruction d'écosystèmes entiers et un changement climatique irréversible. En approfondissant les liens et en incluant la biosphère comme un espace éducatif à part entière, on peut en quelque sorte envisager un « réensauvagement » (*rewilding*) des curricula. Nous pouvons de même les réinventer, de manière à y inclure des conversations intergénérationnelles tournant autour des pratiques et des connaissances utiles pour vivre avec la planète (ainsi que le font déjà les mouvements menés par les jeunes et les communautés).

Pour traverser ce moment crucial qu'est notre époque, il y a beaucoup à apprendre des perspectives féministes et des voix des autochtones. Les systèmes de connaissances des peuples autochtones peuvent élever la conscience des élèves à l'idée qu'ils font partie d'une communauté naturelle, et leur permettre de trouver une inspiration dans des valeurs, des pratiques et une conscience spirituelle qui ont permis à l'humanité, durant des millénaires, de vivre en harmonie avec la planète. Dans un écosystème durable, chaque être vivant joue un rôle et l'éducation peut transmettre la capacité de vivre en harmonie avec lui – en ne prélevant rien de plus que le strict nécessaire pour l'existence et le bien-être. Dans le même sens, les perspectives féministes s'opposent à toutes les formes de compétitions agressives, qui sous-tendent en grande partie la relation abusive et exploitatrice de l'humanité avec la nature, comme le sont nos modèles économiques. Ces derniers, fondés sur une consommation et une domination toujours croissante de la Terre, perpétuent une fiction aventureuse, et il convient de leur opposer l'idée qu'il y a des seuils de performance économique qu'il ne faut pas dépasser si nous voulons parvenir à un juste équilibre entre le bien-être social et la durabilité écologique.

La capacité de vivre en harmonie – en ne prélevant rien de plus que le strict nécessaire pour l'existence et le bien-être.

Les deux vont de pair. La justice sociale est indissociable de la justice écologique, car on ne peut pas apprendre à prendre soin de la planète vivante sans apprendre à prendre soin les uns des autres. Une éthique des soins n'est pas seulement liée à l'affect ou aux attitudes, mais intègre une composante cognitive centrale. Pour cette raison, les curricula devraient inclure une connaissance approfondie des conditions de production des approches scientifiques et techniques de la planète, des connaissances sur la manière dont la Terre et l'univers sont documentés, visualisés et compris, et enfin sur la manière dont les pratiques savantes sont liées avec des arts de vivre sur cette planète endommagée. Il est important débattre des forces et des limites de nos outils d'information, ainsi que de celles des projets individuels et collectifs : cela permettrait d'encourager la conception de curricula pertinents, qui sensibilisent et mobilisent collectivement à la défense de la possibilité d'une vie complexe sur la planète.

C'est grâce à cette éthique des soins que nous sommes capables de nous voir comme des individus liés les uns aux autres, doués de capacités, mais en même temps vulnérables. C'est elle qui nous impose de réfléchir au fait que nous affectons les autres et notre environnement, mais que nous sommes en même temps affectés par eux – au fait donc qu'il n'est de relation que réciproque. Il est important que les curricula encouragent chez tous, quelle que soit leur identité de genre, une éthique du souci pour l'autre, afin de remédier aux déséquilibres traditionnels fondés sur le genre, qui assignent aux femmes l'essentiel du travail de soin, à la maison mais aussi dans la sphère publique. Savoir élever les enfants, s'occuper des malades et des personnes âgées, entretenir un foyer et subvenir aux besoins physiques et psychologiques des familles sont autant d'éléments essentiels pour la société ; ils font partie du savoir collectif de l'humanité, et trouvent leur prolongement naturel dans notre façon de traiter et de prendre soin de notre planète abîmée et vulnérable. Prendre soin de, prendre soin pour, fournir des soins et recevoir des soins doivent être intégrés aux curricula afin de nous permettre de repenser ensemble nos futurs interdépendants.

Intégrer le savoir et le ressentir

Il est essentiel que les curricula traitent les élèves comme des êtres humains qui, jeunes ou moins jeunes, arrivent dans l'environnement éducatif avec leur curiosité et leur soif d'apprendre, ainsi qu'avec leurs émotions, leurs craintes, leurs insécurités, leur confiance et leur passion. Autrement dit, des curricula qui voient l'être humain dans sa globalité doivent encourager ses interactions

sociales et émotionnelles avec le monde et renforcer sa capacité à collaborer avec les autres pour l'améliorer.

Dans n'importe quelle société, l'apprentissage de l'empathie, de la coopération, de la lutte contre les préjugés et les partis pris, ainsi que de la gestion des conflits, est un bien inestimable.

Les neurosciences montrent que le savoir et le ressentir relèvent des mêmes processus cognitifs, qu'ils ne s'expriment pas individuellement et isolément, mais dans des relations directes et larges avec les autres. Un extraordinaire travail éducatif a été accompli dans certaines régions du monde, notamment ces dix dernières années, pour intégrer dans la pratique

éducative générale l'apprentissage social et émotionnel, indispensable au bien-être général et à la scolarité des élèves. Dans les curricula, les meilleures approches relatives à l'apprentissage social et émotionnel englobent les champs sociaux, émotionnels, cognitifs et éthiques qui forment l'identité des élèves ; elles créent un lien entre le parcours de développement des étudiants et une plus grande cohésion sociale. Dans n'importe quelle société – et *a fortiori* dans celles où des divisions persistent depuis longtemps –, l'apprentissage de l'empathie, de la coopération, de la lutte contre les préjugés et les partis pris, ainsi que de la gestion des conflits, est un bien inestimable.

Comme elles sont hétérogènes, les pratiques d'apprentissage social et émotionnel doivent être correctement contextualisées. Elles demandent qu'on conçoive méticuleusement des situations d'apprentissage, que les enseignants soient unis, qu'il existe entre les pairs des relations sociales positives, une bonne compréhension entre les générations et que la communauté y participe. L'ouverture d'esprit, la compassion et le questionnement critique sont autant de facteurs d'un apprentissage social et émotionnel fort. Il convient à cet égard de reconnaître que ce type d'apprentissage alourdit la tâche des enseignants, et qu'ils doivent être soutenus dans cet effort. D'ici à 2050, on ne saurait se passer d'investir dans l'apprentissage social et émotionnel : il est essentiel à la créativité humaine, à la moralité, à la capacité de jugement et à l'action nécessaires pour relever les défis à venir.

Traiter les apprenants comme des êtres humains à part entière implique aussi de tenir compte des besoins et des capacités de leur corps, à toutes les étapes de la vie. Un avenir en bonne santé dépend d'une éducation physique de qualité, qui favorise le développement d'aptitudes motrices essentielles et qui est capable d'inclure tout le monde, quelles que soient leurs capacités physiques, leurs orientations de genre ou leurs origines. La qualité de ce type d'éducation est une question importante, puisqu'elle peut renforcer l'assurance et la confiance en soi, la coordination et la maîtrise, le travail en équipe, la réactivité face à l'environnement physique et une meilleure communication verbale et non verbale. Il ne faut donc pas qu'elle soit réservée exclusivement aux personnes physiquement les plus qualifiées. À cet égard, le recours excessif à des compétitions ou des comparaisons peut mettre un obstacle à une participation large et il est au contraire préférable de partir du principe que chaque apprenant peut jouir d'un mode de vie sain et actif, et que le fait de nouer des relations altruistes et respectueuses dans le cadre d'une activité partagée peut contribuer à apprendre à interagir ensemble tout au long de la vie.

De même, une approche globale de l'éducation prend en compte l'expérience sexuelle, lorsqu'elle concerne un âge jugé approprié et se fait selon des modalités culturellement harmonieuses. Par suite de l'importance d'un apprentissage social et émotionnel, cette éducation favorise les discussions sur le respect et le consentement, participe à construire la compréhension des processus physiques et émotionnels pendant le passage à l'âge adulte, et encourage des relations respectueuses et l'égalité. Il est inenvisageable qu'à l'avenir et dans de nombreuses régions du monde, les filles continuent de se sentir exclues par crainte de préjugés physiques ou sexuels – une réalité à laquelle sont souvent confrontées les adolescentes et qui les empêche de poursuivre leurs études dans l'enseignement secondaire. La santé, le taux de mortalité et le bien-être de la mère et de l'enfant sont également étroitement liés à l'éducation complète à la sexualité. Parallèlement à la promotion de formes de santé et de bien-être au sens large, une éducation fondée sur des

valeurs d'égalité, de respect et de confiance en soi se traduit aussi par une capacité accrue à nouer des relations humaines justes et équitables dans toutes les sociétés.

Élargir les domaines des littératies et créer des futurs plurilingues

La langue et notre relation à la langue sont essentielles à l'identité humaine, à la connaissance et à notre existence dans le monde, car c'est par la langue que nous communiquons avec autrui ou construisons à partir de ce que les autres ont appris afin de porter le savoir à un niveau supérieur. Le savoir collectif est fondé sur la langue. Au cours de ces dernières décennies, chaque nouvelle génération a été davantage alphabétisée que la précédente, mais si l'on souhaite encourager plus de participation et d'inclusion, il faudra aller plus loin que la simple acquisition de capacités de lecture et l'écriture et renforcer aussi les capacités de compréhension et d'expression sous toutes leurs formes (orales ou textuelles, et dans une diversité croissante de moyens de communications, y compris la narration et les arts).

L'écriture et la parole ne sont certes pas les seuls moyens par lesquels les humains ont enregistré leurs expériences et les ont transmises aux nouvelles générations (et, de ce point de vue, les images et les connaissances incarnées devraient jouer un rôle beaucoup plus décisif dans les curricula). Reste que les connaissances orales et écrites ont joué un rôle indiscutable dans l'histoire humaine, en particulier l'écriture, qui a été la technologie la plus efficace de circulation et de diffusion des signes, élargissant les possibilités d'accumulation et de codification de l'expérience humaine dans de nombreuses cultures différentes. Ces connaissances ne doivent pas être perdues pour les générations futures.

La littératie est directement liée aux futures possibilités d'apprentissage et de participation sociale. Il n'y a pas de robinet, tantôt ouvert, tantôt fermé, qui commande son flux : nos capacités de communication et de compréhension peuvent se renforcer continuellement tout au long de la vie. À l'avenir, leur apprentissage pourra développer les aptitudes relatives à une lecture approfondie, étendue et critique, à la communication écrite ou orale claire et efficace, et à l'écoute avec soin, empathie et discernement. Par exemple, si l'on encourage les élèves à la lecture autonome de textes complexes dans toutes les disciplines, on leur donne les clés pour des interactions plus équitables avec le patrimoine de « connaissances communes », et l'on ouvre autant de perspectives pour le futur. L'alphabétisation peut quitter la salle de classe, et la société entière peut soutenir l'école. On a par exemple montré que les efforts de certains réseaux sociaux en Inde, qui proposaient un sous-titrage des contenus dans la même langue que l'audio, ont permis de renforcer les compétences en lecture de larges publics, notamment chez des personnes qui avaient acquis à l'école des compétences rudimentaires en lecture et en écriture, mais ne les maîtrisaient pas entièrement faute de pratique et d'assurance.

Dans les curricula, on observe en général un passage du monolinguisme national au plurilinguisme, entre autres grâce à l'enseignement des langues étrangères, des langues autochtones et des langues des signes. Il faut soutenir et élargir ce changement. Il est également important de permettre aux apprenants – enfants, jeunes et adultes – d'accéder aux choix éducatifs de la meilleure qualité possible dans leur langue maternelle et ancestrale. C'est une évidence quant

à l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage, mais c'est aussi une question de respect élémentaire et un fait important par rapport à la vocation des systèmes éducatifs relativement au respect et au soutien de la diversité. La préservation de l'identité culturelle des apprenants et leur pleine participation à la société reposent souvent sur des politiques éducatives bilingues et plurilingues. Ces politiques supposent de soutenir les langues minoritaires ou des peuples autochtones et, en même temps, de créer un socle permettant aux élèves d'acquérir la maîtrise de la langue dominante ou majoritaire.

Une éducation plurilingue ouvre des opportunités supplémentaires pour participer aux conversations du monde, au travail et aux cultures. À mesure que le monde devient interdépendant, il est évidemment toujours plus utile d'apprendre différentes langues, mais les avantages qu'on en tire, individuels et collectifs, ne se limitent pas à la communication. La maîtrise des langues nous transforme en traducteurs, placés au carrefour de plusieurs systèmes de sens, et cette situation nous libère des schémas bien établis tout autant qu'elle nous permet de nous y rapporter de manière critique. La langue est plus qu'un simple moyen de communication, c'est une perspective sur le monde et une manière singulière de le comprendre. La diversité linguistique est ainsi une caractéristique clé du patrimoine partagé de « connaissances communes » de l'humanité et l'éducation joue un rôle essentiel dans ce domaine.

La diversité linguistique est ainsi une caractéristique clé du patrimoine partagé des connaissances de l'humanité.

Enrichir la numératie

La numératie a tout autant d'importance pour les futurs de l'éducation, car les humains vont être de plus en plus appelés à appliquer leurs connaissances et leurs compétences mathématiques dans de nombreuses situations. En effet, cet apprentissage sollicite les capacités de l'être humain à observer des schémas, à classer et à organiser des ensembles, à compter et à mesurer, à comparer des quantités et à identifier des relations entre elles. Des systèmes numériques comme le système décimal et le système binaire sont la base des communications, des transactions, de l'informatique et des calculs modernes. Outre la maîtrise des opérations de base – addition, soustraction, multiplication et division – les mathématiques sont appliqués à un large éventail de contextes et de problèmes. Ces cas de figures sont innombrables, par exemple dans la planification financière, les statistiques concernant les risques sanitaires ou le taux d'incidence des maladies, le rendement des cultures ou l'usage des intrants agricoles, les seuils de pollution et de qualité de l'environnement, dans les entreprises locales et les banques communautaires, etc. Rapportée à ses usages, la numératie permet un déploiement formidable de notre aptitude, proprement humaine, à comprendre les changements dans le temps, à échafauder des projections et des plans pour l'avenir, à comprendre les relations et à replacer les tendances dans leur perspective.

La numératie n'est le propre d'aucune civilisation, et des curricula adaptés aux réalités culturelles peuvent créer des passerelles sociales et émotionnelles essentielles avec l'éducation formelle. Par exemple, la méthode de tressage traditionnel des premiers peuples de la Norvège arctique

a été utilisée pour permettre aux élèves de passer de l'étude des séries d'entiers à l'utilisation des variables en algèbre. De même, des écoles du Canada se sont inspirées de la production d'artistes et d'éducateurs autochtones pour lier des formes artistiques comme la broderie de perles, la vannerie et la fabrication de mocassins à des notions mathématiques comme l'arithmétique et la géométrie. La création d'un lien entre l'univers des mathématiques et les connaissances culturelles des élèves permet d'insuffler une dimension socio-émotionnelle à l'enseignement, laquelle remplit l'espace qui peut exister entre le milieu familial de ces élèves et l'environnement scolaire. Elle permet également de remettre en question l'idée reçue selon laquelle les mathématiques seraient « occidentales », et nous rappelle qu'il existe depuis des temps immémoriaux de nombreux systèmes ethnomathématiques comme les mathématiques inuites, les mathématiques māori, etc.

Puiser dans les humanités

L'étude et la connaissance de la société et de la culture humaines sont essentielles pour aider les élèves à acquérir une large panoplie de solutions devant les problèmes qu'ils pourraient rencontrer ensuite. Sous ses différentes formes, la tradition humaniste a beaucoup contribué au patrimoine des « connaissances communes » et a éclairé des aspects essentiels de la manière dont nos mondes collectifs sont constitués. Mais il convient aussi de reconnaître que nos connaissances demeurent partielles et biaisées. Pour redéfinir le sens de notre expérience humaine, il faut rééquilibrer nos relations les uns avec les autres, avec la biosphère et avec les technologies ; aussi, les humanités doivent s'adapter et, inversement, le champ des savoirs qui les constituent peuvent nous aider à nous adapter.

Par exemple l'enseignement de l'histoire, quand on le pratique à fond, permet de mettre en perspective les bouleversements subis par les sociétés ou au contraire les règles de leur fonctionnement comme système, y compris le rôle que peuvent y jouer la discrimination et les privilèges. Comprendre la contingence historique – le fait que les réalités pourraient être autres qu'elles sont – est une capacité précieuse pour envisager l'ouverture propre au futur. La libération de ce potentiel est toutefois conditionnée par un changement dans l'enseignement de l'histoire : il doit dépasser la fascination pour les chronologies et se plonger directement dans des débats sur ce qui constitue une preuve et sur la manière dont il est possible de comprendre les expériences des humains et des non-humains.

L'avenir de la démocratie exige aussi d'inventer de nouvelles formes de liens entre éducation et humanités. En effet, la philosophie, l'histoire, la littérature et les arts peuvent nous aider à nous fixer des buts, mais aussi à reconnaître la valeur du questionnement critique, de l'empathie, de l'éthique et de l'imaginaire. Ces aspects de l'humanisme sont indispensables aux élèves, et à une aptitude qu'on pourrait appeler « apprentissage des futurs » (*futures literacy*) – c'est-à-dire la capacité à mieux cerner le rôle de l'avenir dans ce qu'on voit et ce qu'on fait. « Maîtriser les futurs » si l'on peut dire, c'est disposer de moyens permettant d'aborder plus efficacement l'avenir, en étant davantage capable de se préparer, de se relever et d'inventer à mesure que les changements se font jour. Cela sera rendu possible par le renforcement des humanités dans les espaces publics, à la fois au sein de l'éducation formelle mais aussi au-delà. En général, renouer collectivement les liens

entre l'éducation et les humanités, sous l'angle de notre humanité commune, de notre planète partagée et de notre aspiration collective à la justice sera une tâche essentielle.

Enquête et compréhension scientifiques

Le désir de comprendre l'univers physique est le miroir de notre capacité humaine à interroger et à apprendre. La nature de la quête scientifique – observer, questionner, prédire, tester, théoriser, remettre en cause et affiner – sont une émanation de l'esprit humain, et la science moderne puise ses racines dans les premiers chapitres de l'histoire de toutes les cultures et de toutes les sociétés. Nous jouissons des fruits de cette quête dans tous les aspects de notre vie physique et matérielle, de la médecine aux technologies. Dans un parcours large, dont les valeurs sont fondamentalement humanistes, et qui s'adresse à l'être humain dans son entier, il faut particulièrement insister sur l'enseignement et la littérature scientifiques.

Dans l'histoire de l'humanité, la science est une pratique de connaissance majeure qui a permis un gain intellectuel considérable : l'idée que la vérité est le fruit de procédures et d'accords produits par un effort collectif. Mais la science est cependant devenue un domaine de spécialité qui, par moment, a pu paraître se situer au-dessus des questions éthiques, par exemple dans le cas des conséquences des découvertes ou des expériences scientifiques. Cela a donné lieu à des débats et des questionnements qui ont miné la confiance séculaire dont bénéficiait la science. Aussi, les curricula devraient englober tous les aspects de la science : ses méthodes, ses résultats et aussi les questions éthiques qu'elle pose.

La montée d'un relativisme extrême et la large diffusion de contre-vérités dans différents médias appellent en retour à la constitution d'une culture scientifique solide et réflexive. Son importance est apparue avec acuité devant la propagation de nouvelles erronées ou fausses, dopée au moment des crises majeures, comme la pandémie de COVID-19 et la question du dérèglement climatique. Le rejet des connaissances scientifiques et la falsification des « faits » ont eu des conséquences dans le monde réel, attisant la suspicion, la méfiance, la peur et la haine. Les curricula doivent favoriser un engagement en faveur de la vérité scientifique, renforcer les capacités de discernement et une recherche sincère de la vérité, qui est complexe et nuancée.

Les curricula doivent favoriser un engagement en faveur de la vérité scientifique, renforcer les capacités de discernement et une recherche sincère de la vérité, qui est complexe et nuancée.

Le patrimoine mondial des « connaissances communes » nécessite que chacun d'entre nous dispose du droit à accéder à des connaissances exactes, qui puissent contribuer au bien-être humain. C'est un principe d'une grande importance en matière de curriculum, car les idées et les concepts qu'ils diffusent exercent une influence majeure sur le développement des esprits. Par exemple, dans certaines régions ou pays possédant d'importantes industries minières et pétrolières, une pression considérable est exercée sur les gouvernements afin qu'ils minimisent dans les curricula scientifiques les effets environnementaux résultant de l'extraction de ces

ressources. Il est donc essentiel de lutter par tous les moyens éducatifs possibles contre cette forme de propagande, et de redoubler d'efforts pour promouvoir la culture scientifique à travers le monde, en particulier auprès des populations privées de droits et marginalisées. Des quantités d'informations sans précédent circulent dans le monde actuel, ce qui rend d'autant plus urgent et important que dans les curricula on diffuse la culture scientifique, sa méthode, sa rigueur, son empirisme et son éthique.

Les compétences pour un monde numérique

Les technologies connectées déterminent de plus en plus la participation des humains à des domaines de plus en plus nombreux de la vie, de l'apprentissage et du travail. Au-delà de la promotion d'un accès universel aux technologies, les systèmes éducatifs s'efforcent à juste titre de développer les aptitudes et les compétences numériques nécessaires pour permettre aux apprenants d'utiliser correctement ces technologies. Ces capacités n'ont rien de « natif » ou de « naturel » ; elles se construisent et s'affinent au fil du temps, par des interventions éducatives délibérées, parallèlement à différentes formes d'apprentissage informel et autonome.

Tandis que la littératie numérique porte généralement sur les compétences fonctionnelles et le savoir-faire technique, elle devra aussi inclure une « littératie numérique critique », soit un ensemble de connaissance et de dispositions touchant la politique de la société et de l'économie numériques. Elle mettra en avant la capacité des élèves à analyser les caractéristiques politiques des technologies numériques et à les manier pour parvenir à des résultats donnés. Les apprenants doivent en effet savoir identifier les motivations des acteurs en présence dans les espaces numériques et comprendre comment ils font partie d'écosystèmes digitaux plus larges, en tant qu'individus ou membres de groupes. Aujourd'hui les technologies connectées peuvent exercer une influence profonde, y compris sur ceux qui ne les utilisent jamais et ne les voient jamais.

L'éducation aux technologies est évidemment aussi tributaire de l'évolution des technologies elles-mêmes. Les compétences et les perspectives critiques nécessaires pour les comprendre et les exploiter à bon escient ne vont cesser d'évoluer au rythme de leurs transformations, mais cela ne

veut pas dire que cette éducation doit se soumettre à toutes sortes de contorsions pour s'adapter aux dernières avancées. Les relations ne doivent pas être à sens unique, mais au contraire, l'éducation doit jouer un rôle dans le pilotage de l'innovation technologique et de la transformation numérique des sociétés. Grâce aux curricula, les enseignants et les apprenants pourront agir ensemble sur les technologies et contribuer ainsi à définir les modalités et les finalités de leurs usages.

Grâce aux curricula, les enseignants et les apprenants pourront agir ensemble sur les technologies et contribuer ainsi à définir les modalités et les finalités de leurs usages.

Développer l'imagination, le discernement et les possibilités grâce à l'éducation artistique

L'éducation artistique – musique, théâtre, danse, design, arts visuels, littérature, poésie et d'autres encore – peut aider les élèves à maîtriser des compétences complexes et elle peut faciliter l'apprentissage social et émotionnel au sein du curriculum. Elle peut améliorer notre capacité à se mettre à la place d'autrui, que ce soit par une forme d'empathie ou de compassion, ou par le déchiffrement d'indices non verbaux.

Les arts peuvent aussi rendre visibles des vérités qui sont parfois dissimulées, et nous offrir des moyens tangibles pour célébrer la variété des visions et des interprétations du monde. Ils nous aident également à dire, à montrer et à ressentir ce qui doit l'être, contribuant de ce fait à faire progresser l'horizon du savoir, de l'existence et de la communication.

Les curricula qui invitent à une expression créative artistique présentent d'immenses potentialités pour l'avenir. La création artistique utilise des langages et des moyens nouveaux de donner un sens au monde, de s'engager dans la critique culturelle et d'avoir une action politique. Ces mêmes curricula peuvent aussi encourager une appréciation critique et un engagement envers le patrimoine culturel et les symboles, répertoires et références de nos identités collectives.

Éducation aux droits humains, à la citoyenneté active et à la participation démocratique

L'éducation aux droits humains peut potentiellement jouer un rôle transformateur en offrant un langage partagé et un point d'entrée dans un univers moral voué à la reconnaissance et à l'épanouissement de tous. De même, l'éducation aux droits humains peut soutenir la capacité d'action des apprenants. Le fait de développer des connaissances dans l'analyse des inégalités et en général une conscience critique peuvent nourrir un engagement au service de la société – et à cet égard l'éducation aux droits humains représente un puissant soutien à l'éducation à la citoyenneté.

L'éducation aux droits humains peut également permettre de renforcer l'efficacité des systèmes éducatifs nationaux et, en retour, contribuer au dynamisme d'un développement économique, social et politique durable et juste. Parce qu'elle inculque les droits fondamentaux et les principes de dignité et de liberté de tous, l'éducation elle-même doit devenir un lieu de réalisation de la promesse d'égalité. L'éducation aux droits humains et à la citoyenneté est également profondément liée à l'éducation pour la paix. Dans de nombreux contextes, la violence est le principal mode d'interaction entre les individus ; des groupes entiers de population, y compris les femmes et les enfants, sont victimes de discrimination, de violence verbale et physique, et voient leurs possibilités de vivre et de s'épanouir gravement restreintes. En parallèle avec des lois protectrices et les organismes de protection sociale, l'éducation aux droits humains peut faciliter l'avènement de sociétés pacifiques dans lesquelles les désaccords peuvent être résolus par la négociation et la diplomatie.

En apprenant aux élèves à réfléchir et à analyser en continu leur travail collectif réalisé dans un cadre commun, l'éducation les rend capables d'avoir une action civique, sociale et politique. Des curricula centrés sur la formation de plaidoyers et l'établissement de liens avec des histoires et des trajectoires plus larges d'activisme et de solidarité développe leur pouvoir d'agir, relationnel et collectif. L'éducation encourage à l'action stratégique et transformatrice lorsqu'elle promeut une réflexion, un dialogue et une délibération à plus long terme, dans un espace public. L'éducation aux droits humains devrait également promouvoir les débats et les dilemmes sur la condition humaine et elle devrait explorer les questions éthiques sur la préservation des différentes formes de vie sur la planète.

Cette éducation doit également s'efforcer de donner aux élèves les compétences et les capacités nécessaires à des conceptions critiques et créatives en matière de pensée politique ou d'activisme, à la surveillance des injustices et des violations des droits humains et enfin à la mise en question, au dévoilement et à l'affrontement de structures ou relations de pouvoir opérant des discriminations fondées sur le genre, l'origine ethnique, l'identité autochtone, la langue, la religion, l'âge, les situations de handicap, l'orientation sexuelle ou le statut de citoyenneté. Ainsi, le dialogue entre les systèmes éducatifs et les mouvements sociaux est essentiel.

Les curricula jouent également un rôle important dans la lutte contre les inégalités entre les genres. L'omniprésence du patriarcat – c'est-à-dire le système idéologique marqué par la prédominance masculine en termes de droits sociaux et de pouvoir – continue de nourrir des messages et des schémas de pensée transmis aux enfants et aux jeunes, dans la société ou à l'école. Or, aussi bien les rôles de genre oppressifs que la discrimination fondée sur le genre sont préjudiciables à l'ensemble de la société. Le principe égalitaire doit donc être inculqué dès le plus jeune âge. Les garçons doivent apprendre le plus tôt possible à agir en faveur de l'égalité des genres et ne pas perpétuer des systèmes familiaux ou sociaux susceptibles de leur procurer des avantages, même discrets, vis-à-vis de leurs sœurs ou des autres filles. En effet, on attend de celles-ci qu'elles assument une part plus importante des responsabilités et des tâches ménagères, ce qui a un impact négatif sur leur participation à l'école et, plus subtilement, contribue à leurs positions subalternes. Les principes de l'égalité des genres doivent s'appliquer uniformément, quel que soit l'environnement de socialisation et d'apprentissage des enfants : à la maison, en classe, dans la cour de récréation ou dans la communauté. La promotion de l'égalité est une tâche collective à laquelle tous doivent concourir.

Dans le même ordre d'idées, les curricula doivent aborder le racisme. Ils doivent s'efforcer de contester les représentations et les récits stéréotypés ou discriminatoires à propos des groupes aux origines et langues diverses, qui coexistent dans nos sociétés, comme les peuples autochtones, les communautés d'ascendance africaine et les minorités ethniques.

Le rôle fondamental de l'enseignement supérieur

Un nouveau contrat social pour l'éducation exigera que l'on repense la façon dont l'éducation non seulement puise dans le patrimoine des « connaissances communes », mais aussi l'enrichit davantage et œuvre à sa plus grande inclusivité. Nulle part cela n'est plus évident que dans l'enseignement supérieur, qui a un rôle clé à jouer dans le renforcement des connaissances communes. Il traverse actuellement l'une des plus grandes périodes d'incertitude de sa longue histoire, mais les universités abritent une grande partie du potentiel mondial de production des connaissances et de la recherche : avec elles, qui sont dédiées à l'avancement de la recherche, de l'innovation et de la recherche parallèlement à l'éducation des futures générations de chercheurs et de professionnels, la science ouverte et le mouvement de libre accès disposent d'alliées tout trouvés.

La recherche universitaire pour un patrimoine ouvert de connaissances communes

Toutes les formes de savoirs – il faut insister sur ce pluriel – devraient être vus comme des atouts à développer et à utiliser dans l'intérêt du bien-être partagé de tous. Aussi, l'homogénéisation des savoirs ainsi que leur inégale répartition entre les régions du monde, doivent être remises en question. Plutôt que de créer des formes de connaissances qui rentrent dans les cases actuelles, économiques, politiques et sociales, la recherche universitaire devrait donner la priorité à l'ouverture de nouveaux champs, ce qui passe d'abord par la reconnaissance que le savoir existe sous de nombreuses formes, et qu'on doit multiplier les langages avec lesquels on communique. Par ces moyens, les universités pourront apporter une contribution importante à l'élargissement du patrimoine des connaissances communes, assurant son inclusivité et sa diversité.

La coopération interuniversitaire et les efforts d'internationalisation sont des exemples d'ouverture très prometteurs pour la promotion de notre bien-être mondial commun. Toutes les projections indiquent que les inscriptions dans l'enseignement supérieur vont connaître une croissance continue au cours des prochaines décennies. De nombreuses universités ont une belle tradition de soutien au caractère public de l'éducation, qui s'est traduit par la création d'espaces publics d'apprentissage, la constitution d'une gouvernance capable d'apporter des réponses et publiquement responsable, ou la promotion des intérêts publics. Mais les universités sont aussi des espaces où l'on produit des barrières, en particulier ces dernières décennies, avec la mise en place d'obstacles en termes de coûts ou de revendications de propriété intellectuelle. Malgré de nombreux efforts, les systèmes d'enseignement supérieur restent des lieux qui excluent et marginalisent, et il faut s'attaquer de toute urgence à ce problème.

L'enseignement supérieur doit être un ardent défenseur de l'accès libre et ouvert aux connaissances et à la science, notamment en matière de bourses d'études, de matériels d'apprentissage, de logiciels et de connectivité numérique. Il est important de noter que le terme « ouvert » ne renvoie pas seulement à la disponibilité et à la facilité

L'enseignement supérieur doit être un ardent défenseur de l'accès libre et ouvert aux connaissances et à la science

d'accès, mais implique aussi la capacité pour les individus de modifier et de manipuler l'information et les connaissances.

L'enseignement supérieur technique et professionnel et le patrimoine de « connaissances communes »

Les établissements d'enseignement technique et professionnel post-secondaires, y compris les instituts universitaires de technologie, devraient aussi être considérés non seulement comme des établissements de formation, mais aussi comme des lieux de recherche appliquée. Ils devraient mettre en évidence l'importance des capacités productives dans notre vie individuelle et collective, dans le fonctionnement efficace des sociétés apprenantes, dans la constitution des nombreuses voies menant à un travail doué de sens, ou encore dans celle d'un potentiel d'intégration, de partenariats et de coopération entre divers secteurs et communautés. Par leur caractère territorialement inscrit et le fait qu'elles sont en rapport étroit avec la communauté qui les entoure, bon nombre d'institutions professionnelles encouragent des cultures locales d'apprentissage. Les communautés locales ont des liens particuliers avec le patrimoine des « connaissances communes », et les instituts techniques et professionnels peuvent aider à développer des idées sur leurs applications de manière originale et pertinente pour le contexte.

L'enseignement supérieur au service d'une variété d'approches à la connaissance

L'enseignement supérieur a souvent entretenu une relation ambiguë avec la diversité culturelle et épistémique. D'un côté, il s'enorgueillit d'initier les étudiants à de nouvelles visions du monde et à de nouvelles idées. De l'autre, il développe des manières particulières d'organisation, de validation et de légitimation de certaines formes de production de connaissances uniquement.

Les méthodes des sciences naturelles et les concepts de recherche sociale tels que la « rigueur », la « fiabilité » et la « validité » ne sont pas neutres sur le plan culturel. Les processus sociaux, les procédures de validation et l'économie des éditions universitaires n'ont pas pour habitude de récompenser la diversité interculturelle et épistémique ; par extension d'ailleurs, les savoirs et les modes de production ou de partage des connaissances autochtones sont généralement considérés comme un objet de recherche, plutôt que comme l'une de ses formes.

Alors que la pluralité des modes de savoir et de faire se répand, il conviendrait de valoriser davantage les écosystèmes du savoir qui puisent dans la richesse des cultures et des expériences. Les partenariats entre les établissements d'enseignement supérieur et les communautés de toutes les régions du monde devraient devenir véritablement mutuels. Voir dans la pluralité des façons de savoir et de faire une source de force et de durabilité aidera à réduire certaines des asymétries au sein même du secteur de l'enseignement supérieur.

On peut aussi soutenir la diversité en valorisant comme il faut la variété institutionnelle dans le paysage de l'enseignement supérieur. Si l'accès à l'enseignement supérieur continue de s'élargir, comme il se doit, nous allons avoir besoin d'un éventail d'institutions différentes. L'ouverture du

savoir nécessite également des structures d'enseignement supérieur flexibles qui permettent l'accès au plus grand nombre de personnes possible.

Principes de dialogue et d'action

Dans le cadre d'un nouveau contrat social pour l'éducation, le présent chapitre a recommandé que les curricula insistent sur un apprentissage écologique, interculturel et interdisciplinaire, facilitant l'accès des élèves aux connaissances et à la production de nouvelles connaissances en développant leur capacité à les critiquer et à les appliquer. À l'horizon de 2050, on peut définir quatre principes, pour encadrer le dialogue et les actions qui permettront d'appliquer cette recommandation.

- **Les curricula devraient améliorer les aptitudes des apprenants à accéder au patrimoine des « connaissances communes » et à y contribuer.** Accumulées au fil des générations, les ressources que constituent les connaissances collectives de l'humanité devraient former la colonne vertébrale des programmes éducatifs. Le savoir collectif devrait être largement accessible, pour que tous puissent s'en inspirer et l'enrichir. Les élèves de tous les âges doivent apprendre à entretenir une relation créative et critique avec le savoir, par le questionnement des hypothèses sous-jacentes ou des intérêts qui l'établissent. L'éducation devrait permettre aux individus de corriger les oublis et les exclusions du savoir produit en commun pour faire de lui une ressource durable et ouverte, reflétant la diversité des façons de savoir et d'être dans le monde.
- **La crise écologique exige que la place de l'humain dans le monde soit réaménagée à travers les curricula.** Il conviendrait de mettre l'accent sur une éducation efficace et pertinente au changement climatique. Dans l'ensemble des programmes, nous devons enseigner l'art de vivre d'une manière respectueuse et responsable sur une planète endommagée par l'activité humaine.
- **La désinformation devrait être contrée par un apprentissage dans les domaines de la science, des humanités et du numérique.** Les curricula devraient mettre l'accent sur la recherche scientifique et la capacité à distinguer une recherche rigoureuse des mensonges. Nous devons développer les compétences numériques qui permettent aux apprenants d'utiliser correctement les technologies. Enfin, les curricula doivent permettre aux élèves de savoir et de pouvoir agir sur le développement des sciences et des technologies, en déterminant comment elles sont utilisées et à quelles fins.
- **Les droits humains et la participation démocratique devraient être des composantes clés d'un apprentissage transformant les individus et le monde.** Nous devrions donner la priorité à l'éducation aux droits humains car elle soutient l'action des apprenants et leur offre un point d'entrée dans un univers moral engagé dans la reconnaissance et la prospérité de tous. L'égalité des genres devrait être intégrée à tous les curricula et les stéréotypes sexistes oppressifs devraient être éliminés. Les élèves devraient également apprendre à affronter directement le racisme et la discrimination sous toutes ses formes.

Ces quatre principes peuvent servir à inspirer la traduction d'un nouveau contrat social pour l'éducation en pratiques éducatives.

Chapitre 5

Le travail transformateur des enseignants



L'enseignant ne dispose pas nécessairement d'un accès privilégié à la sage vérité. Comme ses élèves, il est en train de devenir ce qu'il devrait être.



Wei-ming Tu, *Humanity and Self-Cultivation*, 1996.

Les enseignants doivent être mis au centre du nouveau contrat social pour l'éducation. Leur profession doit également être revalorisée et repensée comme un effort collaboratif qui donne vie à de nouvelles connaissances dans le but de transformer l'éducation et la société.

Les enseignants jouent un rôle particulier dans l'avènement d'un nouveau contrat social pour l'éducation, tant le métier qu'ils exercent est complexe, délicat et exigeant, par sa situation carrefour, entre le domaine du public et du personnel. De même, leur métier se déploie entre passé et futur : les enseignants travaillent conjointement à mobiliser le patrimoine des « connaissances communes », mais dans le cadre d'un dialogue avec les jeunes générations, qui hériteront de l'avenir et le co-construiront. Enfin, c'est un travail qui se fait en groupe, mais qui implique aussi de prendre en compte les besoins et les capacités spécifiques de chaque élève. L'ensemble de ces tensions et ces paradoxes fournissent au travail des enseignants son relief propre et son caractère irremplaçable.

L'enseignement exige des qualités multiples : de la compassion, des compétences, des connaissances et une ambition éthique. Partout dans le monde et dans toutes les cultures, les sages et les personnages savants ont été honorés. Notre figure du « professeur » est l'héritière de cette tradition, mais dans le contexte spécialisé de l'école ; c'est un personnage clé, sur lequel reposent les possibilités de transformation par l'éducation. Inversement, les enseignants doivent reconnaître à leurs élèves la capacité de participer, collaborer et apprendre dans le cadre des situations pédagogiques. En général enfin, les enseignants ne peuvent mener à bien ce travail complexe que dans le cadre de communautés pédagogiques riches et collaboratives, où est garanti un niveau suffisant de liberté et d'accompagnement. Le soutien à l'autonomie, au développement et à la collaboration des enseignants est ainsi une expression importante de la solidarité publique pour les futurs de l'éducation.

Le présent chapitre commence par un exercice de redéfinition du métier d'enseignant en tant que « profession collaborative » qui prospère, évolue et fonctionne grâce à un travail d'équipe et à des spécialistes qui accomplissent un travail éducatif multiforme s'adressant à une grande variété d'apprenants. En reconnaissant derrière chaque enseignant un praticien réflexif et un producteur de connaissances, on lui permet de contribuer, au sein de sa profession et au-delà, à l'accroissement du savoir – ce savoir qui est si nécessaires à la transformation des environnements éducatifs, des politiques, de la recherche et de la pratique.

Le chapitre s'intéresse ensuite aux conséquences du nouveau contrat social pour l'éducation sur toutes les étapes de la carrière des enseignants, de la recrue au praticien chevronné en passant par l'enseignant débutant. Il faut la voir comme un voyage, entrepris individuellement et en compagnie d'autres, qui amène les enseignants à arpenter un vaste territoire, fait de temps et d'espaces différents.

Enfin, le chapitre appelle tout le monde – les écoles, les communautés, les familles, les administrateurs, l'enseignement supérieur et les entités politiques – à faire corps avec les enseignants : on doit reconnaître l'importance de leur travail et créer des conditions propices à leur réussite. Il s'achève par des principes de dialogue et d'action pour 2050 susceptibles d'intéresser en particulier les enseignants et les éducateurs : soutenir la collaboration des enseignants ;

mettre l'accent sur la génération de connaissances ; soutenir l'autonomie des enseignants et leur participation au débat public sur l'éducation.

Redéfinir l'enseignement en tant que profession collaborative

Le rôle social et les fonctions de l'enseignant changent dans le temps et dans l'espace : on le trouve par exemple sous les traits du fonctionnaire, ou de l'intellectuel public, de l'artiste, du chef d'une communauté, du prophète inspiré conduisant un changement, du porteur d'une haute autorité morale, ou du garant d'une confiance future. Des chefs spirituels jusqu'aux scientifiques, en passant par les philosophes ou les mathématiciens de l'Antiquité, de nombreux personnages historiques importants ont été décrits comme des « enseignants ». Mais si l'idée qu'on s'en fait varie ainsi selon les cultures, tous ont permis de porter les connaissances collectives de l'humanité vers de nouveaux sommets, tout en éduquant ceux qui les entouraient.

Les enseignants ont joué un rôle historique vital dans l'avènement du contrat social pour l'éducation des deux siècles derniers. Ils ont été une cheville ouvrière de la mise en œuvre d'un enseignement obligatoire de masse autant par leur travail dans l'organisation de l'école que par leur rôle d'interface avec le reste de la société. Dès le début, ils ont souvent été au premier plan de l'innovation, qu'il s'agisse de pédagogie ou d'organisation, avec le lancement des premières écoles publiques. La dénomination initiale des « écoles normales » illustre les attentes de la société à leur égard : il fallait normaliser la structure scolaire, les curricula, la pédagogie et leur propre travail. Cette normalisation et leur rôle de modèle avaient pour objet d'instaurer des normes et des modèles pouvant servir de référence à toutes les autres écoles. Ce travail est bien visible dans la diffusion et la consolidation des institutions de formation des enseignants dans toutes les régions du monde, des États-Unis d'Amérique à la Chine, du Brésil à l'Inde.

Avec le développement de la scolarisation, les enseignants sont devenus individuellement des agents essentiels en termes de travail, de rôles et de mérites. Dans le même temps, la demande accrue d'éducation a provoqué le passage d'une école avec une seule salle de classe, qui abritait tous les élèves, à une multiplication de salles de classes avec une distribution en différents groupes d'âge. Le succès de cette nouvelle organisation – en « caisse d'œufs » - n'a pas modifié le rôle des enseignants, qui sont demeurés responsables à titre individuel du plan de leurs cours ou des contenus pédagogiques, le tout sans trop d'interactions, de sorte que ce modèle impose aux professionnels des pressions de plus en plus insoutenables.

Il convient donc maintenant de renforcer les talents et les capacités de l'enseignant individuel par la collaboration et l'accompagnement.

Il convient donc maintenant de renforcer les talents et les capacités de l'enseignant individuel par la collaboration et l'accompagnement. Les enseignants jouent, et doivent continuer de jouer, un rôle central dans la refonte du contrat social pour l'éducation en vue de nos futurs partagés,

mais leurs capacités à s'acquitter de cette tâche dépend directement du niveau d'intégration de la coopération à leurs modes de travail.

Les enseignants dans les environnements éducatifs inclusifs

Le soutien dont chaque élève a besoin pour apprendre exige la collaboration des enseignants entre eux, mais aussi l'intervention d'autres spécialistes présents dans l'école. L'idée que l'éducation correspond au travail solitaire d'un enseignant lui impose des exigences impossibles à satisfaire, au point de conduire de nombreux enseignants à quitter la profession. Conjointement, la réussite des étudiants repose sur le soutien de tout un système, capable d'optimiser le travail des enseignants grâce à d'autres formes d'accompagnement. En effet, les besoins physiques, sociaux et émotionnels des élèves sont essentiels à leur apprentissage : doivent donc y répondre des services de santé et de nutrition, des services sociaux, de santé mentale ou des services pour des besoins spéciaux. Et au premier chef, l'éducation implique le soutien des familles à leurs enfants.

Nous assistons à l'apparition d'initiatives prometteuses pour le travail en équipe des enseignants. Des écoles créent par exemple des équipes pédagogiques élargies regroupant des enseignants, des spécialistes de la lecture et des éducateurs spécialisés, au sein desquelles chacun peut faire part de ses informations, de ses idées et de ses observations sur le soutien à apporter à un large éventail d'apprenants dans les arts du langage. Dans ce type de partenariat en co-enseignement, les enseignants collaborent pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève, tout en facilitant la direction collégiale de la classe. Dans d'autres cas, les services publics et des organismes à but non lucratif travaillent en partenariat avec des écoles en zones prioritaires, nouant hors des classes des liens avec les élèves et les familles, afin de soutenir globalement leur apprentissage, leur santé et leur bien-être. Et on pourrait évidemment poursuivre la liste, qui est longue, des initiatives permettant de soutenir les élèves sur tous les plans, à travers des tuteurs, des conseillers, des spécialistes, des co-enseignants, etc.

Ces collaborations mettent mieux en valeur le rôle de rassembleur que les enseignants sont appelés à jouer avec l'avènement de nouveaux paysages éducatifs, multi-sites et multi-présences. Ces environnements éducatifs renouvelés sont le résultat d'un travail systématique et délibéré, accompli par de multiples acteurs dans chaque localité : les dirigeants locaux, les anciens, les autorités, les communautés et les familles jouent à cet égard tous un rôle crucial. De même, les travailleurs sociaux, les conseillers d'orientation, les éducateurs spécialisés, les bibliothécaires et les spécialistes de l'alphabétisation participent conjointement à une dynamique d'apprentissage, dans laquelle l'enseignant joue le rôle de chef d'orchestre.

Les environnements éducatifs autour des écoles devraient inclure tout un réseau d'espaces d'apprentissage, de manière à estomper et supprimer les différents cloisonnements (entre l'apprentissage scolaire et les activités parascolaires, effectuées à l'intérieur ou à l'extérieur des écoles, et ainsi de suite). Et dans la conception et l'établissement des nœuds de ce réseau, les enseignants ont un rôle crucial à jouer, mais pour ce faire, il faut que leur ethos, leur identité professionnelle et leur modèle d'activité changent. Dit en peu de mots, à travers un rôle social et institutionnel de constructeurs des nouveaux écosystèmes éducatifs et des réseaux d'espaces

d'apprentissage, les enseignants et leurs groupes de collègues renaissent comme agents essentiels pour façonner les futurs de l'éducation.

Le métier d'enseignant n'est pas accompli par un individu tout seul qui, dans une classe aux portes closes, guide l'élève dans des activités ou des leçons ; bien au contraire, c'est une activité qui a lieu dans toute l'école et en collaboration avec d'autres éducateurs. Ce changement, de la cellule-classe à l'école comme organisation apprenante, n'est pas toujours facile à mener et, de fait, la rigidité de l'institution scolaire peut rendre compliquée l'institution de processus collaboratifs au sein de la profession enseignante. Mais l'idée de collaboration n'amenuise en rien les obligations ou l'importance des enseignants en tant qu'individus : elle leur assigne plutôt de nouvelles responsabilités, vis-à-vis d'une action collective qui a lieu dans tout l'espace scolaire, et des rôles individuels renforcés dans le domaine de la gestion et la direction des écoles. Comme les tentatives pour forcer la collaboration sont toujours futiles et contre-productives, il vaut mieux modifier l'organisation des curricula et la pédagogie pour inciter naturellement à cette collaboration. En somme, si l'éducation est organisée autour d'enseignants dispensant des cours dans une salle de classe, alors toute collaboration est inutile, mais si l'apprentissage est organisé dans une diversité de temps et d'espace, structuré autour de problèmes et de projets, alors la collaboration devient indispensable.

Le métier d'enseignant n'est pas accompli par un individu tout seul qui, dans une classe aux portes closes, guide l'élève dans des activités ou des leçons.

La conception et la mise en œuvre des curricula et de la pédagogie

Il ne suffit pas de concevoir et de prescrire de nouveaux curricula, il faut aussi que ceux-ci soient adoptés et mis en œuvre ; et tous ces aspects, ainsi que la connaissance ouverte et partagée, reposent très largement sur le travail des enseignants. Dans le même sens, bien que les technologies numériques offrent un océan de possibilités, les innovations ont plus de chances d'aboutir si elles sont conçues pour répondre aux besoins spécifiques et aux particularités des élèves dans des contextes délimités ; aussi les enseignants ont-ils, ici encore, un rôle important à jouer dans la personnalisation de l'apprentissage, pour qu'il soit authentique et pertinent. Pour remplir leur rôle, ils ont besoin d'une certaine latitude, d'une préparation adéquate, de soutien et de ressources pédagogiques pour s'adapter, construire, concevoir et créer les meilleurs dispositifs d'apprentissage pour leurs élèves. Par conséquent, les curricula du futur devront offrir aux enseignants une grande autonomie, doublée d'un soutien solide (y compris en matière de technologies), qui passera par une collaboration approfondie entre les enseignants et des partenariats avec des experts disciplinaires tels que les professeurs d'université et les scientifiques.

Les pédagogies fondées sur des approches participatives et coopératives ne doivent pas se limiter à l'apprentissage en coopération qui a lieu en classe. Il faut y ajouter un apprentissage coopératif entre les classes elles-mêmes et dans des communautés d'apprentissage collégiales. Certains des défis complexes que les enseignants affrontent ne peuvent être résolus par eux à titre individuel, mais on peut en revanche les surmonter en collaborant, par exemple à travers des réseaux

d'écoles, des partenariats avec des universités ou des communautés professionnelles soutenues par des organisations éducatives spécialisées. De fait, dès qu'il s'agit de concevoir des expériences d'apprentissage de qualité, il existe des milliers de formes de collaboration possibles – ainsi les groupes d'étude, les conseils d'enseignants, les équipes pédagogiques, le mentorat par les pairs, le coaching, les observations et les visites sur site, etc.

Les compétences en matière d'enseignement sont à l'articulation entre théorie et pratique, elles se construisent à partir d'une réflexion individuelle autant que collective, elle-même fondée sur un répertoire croissant d'expériences. Il n'y a jamais deux situations pédagogiques identiques et rien, pas même les machines les plus sophistiquées, ne saurait remplacer le travail relationnel des enseignants. Leur pédagogie permet à chaque élève de prendre place dans la longue chaîne humaine des connaissances. Elle rend le monde intelligible et offre aux élèves la possibilité de déployer leur créativité et leur sensibilité. Les curricula et la pédagogie ne peuvent être réinventés sans le soutien des enseignants.

Les curricula et la pédagogie ne peuvent être réinventés sans le soutien des enseignants.

Les enseignants et la recherche en éducation

La relation de l'enseignant au savoir est un problème crucial dans leur réflexion. Pour les uns, une excellente maîtrise des matières à enseigner est primordiale, mais pour d'autres, ce sont les connaissances didactiques et pédagogiques qui priment. Il existe en outre un troisième type de savoir, relatif à la profession d'enseignant. Les praticiens de toute profession contribuent à la génération de connaissances expertes et les rendent publiques, souvent à la suite d'une expérimentation systématique ou d'un bilan tiré d'une pratique empirique.

Les connaissances dérivées de la pratique sont essentielles dans la formation d'une profession où les enseignants se voient comme des praticiens réflexifs. Au plan personnel, le métier et les connaissances qu'il met en jeu ont des dimensions intuitives, pratiques et relationnelles. Tout cela fait l'objet d'une réflexion et d'un partage entre pairs dans le cadre d'un travail d'enseignement collaboratif. Les résultats de cette réflexion et de cette recherche pourraient être davantage publiés dans des articles dont les enseignants seraient les auteurs. En effet, on ne doit pas simplement se contenter de tenir le registre du patrimoine, des expériences et des pratiques de la profession enseignante, mais aussi identifier de nouveaux terrains d'enquête pour innover et formuler des questions de recherche à résoudre. Lorsque les enseignants sont reconnus comme des praticiens réflexifs et des producteurs de connaissances, ils contribuent à l'enrichissement des corpus de connaissances nécessaires pour transformer les environnements éducatifs, les politiques, la recherche et la pratique, au sein de leur propre profession et au-delà.

Le développement professionnel de l'enseignant est indissociable de sa vie

On trouve actuellement à travers le monde une grande diversité de systèmes et d'institutions destinés à préparer les enseignants à assumer leurs fonctions. Mais diplômés ou non, certifiés ou pas, au terme ou au début de leur carrière, aucun enseignant n'est à un niveau où ses compétences, son développement personnel et son identité professionnelle peuvent être dits « achevés », « complets ». Leur carrière se confond avec leur vie, qui est un riche continuum dynamique d'enseignement et d'expériences.

Aussi est-il indispensable de reconnaître et de valoriser la dimension personnelle et culturelle de l'enseignement. En effet, être enseignant nécessite d'élargir toujours davantage son répertoire d'expériences et son implication dans le monde de la connaissance et des idées : des enseignants qui ne seraient pas des lecteurs assidus ne pourraient pas encourager leurs élèves à lire et de même, sans curiosité ou intérêt pour la science, il est impossible d'enseigner efficacement les disciplines scientifiques. Autant que ses leçons, les expériences de vie d'un professeur sont pour ses élèves un vivant enseignement.

C'est pourquoi le « répertoire existentiel » de chaque enseignant, l'ensemble de ses connaissances et de ses expériences, est essentielle à son travail. C'est grâce à cette joie d'apprendre, à cet enrichissement culturel, qu'il est l'agent d'une éducation qui se confond avec la vie et qu'il peut contribuer à la création de nouvelles formes de convivialité et de solidarité avec les autres et avec la planète vivante.

Le recrutement des enseignants

Certains enseignants se découvrent une vocation à enseigner dès le début de leurs propres études. D'autres saisissent une opportunité qui se présente plus tard dans la vie, parfois à un moment où ils sont amenés, pour toutes sortes de raisons, à changer de parcours professionnel. L'expansion massive de la scolarisation au cours des trente dernières années a entraîné un recrutement d'enseignants beaucoup plus massif qu'auparavant, qui s'est traduit par des effets contrastés. Positivement, la nécessité de recruter des enseignants a permis d'accroître la proportion d'enseignantes dans certaines régions mais, négativement, l'urgence du besoin a provoqué une série d'effets en cascade : diminution de la proportion d'enseignants ayant reçu une préparation professionnelle, abaissement du salaire et du statut social des enseignants à la baisse, ou encore pression excessive sur l'ensemble des systèmes de soutien.

Dans de nombreuses régions, par ailleurs, les exigences s'imposant aux enseignants se sont alourdies, ce qui a eu un impact sur le recrutement de candidats compétents : leurs intérêts et désirs ne pèsent plus assez face aux pressions, aux risques et aux difficultés du métier, ce qui a provoqué un déclin important du nombre de nouveaux venus dans la profession. Dans le même temps pourtant, la demande ne cesse de croître : d'ici à 2030, afin d'atteindre les cibles de l'ODD4, il faudra recruter dans le monde près de 70 millions de nouveaux enseignants pour les

niveaux primaire et secondaire, sans même parler des nombreux enseignants nécessaires pour remplacer ceux qui quittent la profession, ni non plus des creux conjoncturels, tels que celui lié à la pandémie de la COVID-19. À moins d'introduire des changements majeurs, il sera difficile d'attirer de nouveaux candidats motivés, en nombre suffisant pour combattre la pénurie d'enseignants. C'est une question à laquelle doivent s'atteler d'urgence les politiques publiques et l'ensemble de la société.

Par ailleurs, en la matière, les inégalités entre les pays et les régions sont critiques. L'Afrique subsaharienne, qui est la région où la population en âge d'être scolarisée connaît l'accroissement le plus rapide, est aussi celle qui connaît la pénurie d'enseignants la plus grave. Il faudra agir de toute urgence pour accroître les capacités pédagogiques des futures recrues. Bien que les talents ne manquent pas, les obstacles liés à l'offre limitent souvent l'accès à la certification et aux qualifications dans de nombreuses régions, en particulier dans les pays où les opportunités d'accéder à l'enseignement supérieur sont faibles. Il faudrait donc envisager des approches créatives au recrutement et au développement professionnel des enseignants afin de renforcer, dans la mesure du possible, les capacités locales, en exploitant le riche potentiel de collaboration des communautés locales.

La pénurie d'enseignants qualifiés se manifeste aussi au niveau régional, en particulier à cause des inégalités dans la répartition du personnel. Cette situation existait avant la pandémie, puisqu'on constatait déjà des différences criantes dans la répartition des enseignants formés et expérimentés

Des mesures urgentes doivent être prises pour retenir les enseignants les plus qualifiés dans les milieux où l'on a besoin d'eux.

entre les zones urbaines et rurales et entre les écoles recevant des enfants de couches socio-économiques différentes. Paradoxalement, les milieux qui auraient besoin des enseignants les meilleurs et les plus chevronnés, se voient envoyés ceux qui ont le moins d'expérience, le moins de qualification ou ne peuvent s'appuyer que sur des éducateurs bénévoles – et, pire, les équipes enseignantes ne s'y enracinent pas, mais

connaissent une forte rotation. Parallèlement aux politiques visant à attirer les nouvelles générations vers l'enseignement, des mesures urgentes doivent être prises pour retenir les enseignants les plus qualifiés dans les milieux où l'on a besoin d'eux.

Le recrutement (et le soutien apporté au recrutement) d'enseignants autochtones, locaux ou issus des diasporas – parfois afin de mieux refléter l'héritage culturel de leurs élèves – peut apporter une contribution importante à la valorisation de la diversité. En effet, les professionnels issus de ces groupes ont des expériences de vie et entretiennent des relations avec les communautés qui leur permettent d'en comprendre les besoins, les aspirations et les schémas culturels, toutes choses indispensables pour créer des futurs justes et équitables de l'éducation.

La formation des enseignants

Il est indispensable de repenser la formation des enseignants pour l'aligner sur les priorités éducatives et mieux l'orienter face aux défis et perspectives de l'avenir. Le faible niveau de qualification de nombreux enseignants, dans différentes régions du monde et en particulier en Afrique subsaharienne, appelle à prendre des mesures urgentes. Il n'existe pas de modèle unique pour effectuer ce changement dans la formation des enseignants, et de nombreuses possibilités pour créer de nouveaux espaces d'apprentissage et d'innovation sont rendues possibles par la collaboration des différents acteurs qui y participent (pouvoirs publics, chercheurs, syndicats d'enseignants, leaders communautaires, etc.).

En tout cas, il n'est plus possible, dans cette formation, d'ignorer la culture numérique, en particulier les connaissances relatives, d'une part, aux modes de production et de diffusion des connaissances, et de l'autre, aux changements que le numérique introduit dans la vie humaine et sur la planète. Sans qu'on pense y trouver la panacée, il conviendrait d'inclure les médias numériques dans la formation, pas simplement comme un moyen de développement professionnel hybride ou à distance, mais surtout comme un sujet d'études en lui-même. Il est en effet nécessaire de conduire des recherches sur les potentialités, l'impact pédagogique, les possibilités épistémiques et éthiques ainsi que sur les angles morts et les carences des médias et plates-formes numériques.

Pour être efficace, la formation doit aussi tenir compte des facteurs qui contribuent au déclin de l'attractivité des métiers enseignants. Pour aider la profession, il ne suffit pas d'attirer suffisamment de candidats qualifiés, il faut aussi repenser le rôle des enseignants pour permettre leur réussite professionnelle, grâce à une collaboration entre des équipes bien soutenues par l'expertise, des ressources et les infrastructures nécessaires. Pendant la pandémie, par exemple, dans une grande partie du monde les enseignants ont connu un stress et un épuisement professionnel liés à l'insuffisance des plates-formes technologiques et de développement professionnel pour les aider à enseigner efficacement à distance, et certains ont fini par quitter la profession.

Les enseignants débutants

Dans tous les métiers, rien n'est plus important que l'accueil et la socialisation des nouvelles générations. Pendant leurs premières années d'exercice, essentielles à leur carrière, les enseignants débutants devraient être soutenus par des programmes d'insertion, avec des structures collaboratives pour les plans de cours et un mentorat auprès de collègues plus chevronnés. En effet, la phase de transition entre la formation initiale et la pratique professionnelle est décisive dans la vie professionnelle de l'enseignant, mais elle est souvent négligée par les politiques et par la profession elle-même, d'où les taux d'abandon très élevés.

Le métier d'enseignant, comme d'autres, est associé à une base de connaissances. Les connaissances professionnelles de l'enseignement dépendent des processus d'intégration et de socialisation qui impliquent les instituts de formation initiale, les écoles, et les enseignants expérimentés. Ce lien est d'autant plus important quand on considère l'évolution des conditions, des contextes, des environnements d'apprentissage ainsi que la diversité des apprenants et de l'éducation au

vingt-et-unième siècle. Les nouveaux défis exigent la collaboration des différentes générations d'enseignants et rien ne pourra mieux contribuer à relever les défis de l'avenir que la capacité des enseignants à se soutenir mutuellement au sein d'une communauté de pairs de confiance.

C'est quand ils s'engagent avec les apprenants dans une recherche-action, la résolution de problèmes et un travail de projet ou une expérimentation de nouvelles techniques que les enseignants sont à la pointe de la création des connaissances. Aussi ces processus devraient-ils former la base des programmes d'initiation et d'intégration des nouveaux enseignants, en parallèle avec une communauté collaborative de collègues.

Un développement professionnel continu

Les enseignants doivent bénéficier d'opportunités de développement professionnel, d'études et d'un accompagnement sur plusieurs plans – ainsi, par exemple, un accompagnement lorsqu'ils enseignent à des groupes ayant une forte diversité ethnique, culturelle et linguistique, ou un accompagnement qui facilite l'inclusion et le soutien des élèves ayant des besoins spéciaux par un apprentissage personnalisé. Ils doivent également veiller à ce que les apprenants des groupes historiquement exclus et marginalisés bénéficient d'un soutien adéquat – ce point est particulièrement crucial dans les régions où la constitution d'une classe peut être radicalement transformée par le nombre accru de migrations et de déplacements forcés internes (résultats de changement climatique, de la violence sociale et politique ou des conflits armés, soit autant de conditions susceptibles de s'aggraver dans les années à venir).

Le développement professionnel doit s'intégrer dans un continuum, qui commence lors d'une formation initiale associée avec une expérience-terrain supervisée, puis se poursuit avec une insertion, un mentorat et un développement professionnel continu régulier. Accompagnant l'avancement dans la carrière, ce développement continu doit être utile, c'est-à-dire ciblé, en rapport avec les activités quotidiennes de l'enseignant, et facile à intégrer dans sa pratique professionnelle.

L'efficacité des programmes de développement professionnel dépend en effet d'un bon ciblage : ils doivent se concentrer clairement sur ce que les élèves doivent apprendre et ce que les enseignants peuvent faire pour soutenir cet apprentissage et évaluer leurs progrès. Elle augmente également suivant les modalités de suivi des programmes : les plus efficaces d'entre eux s'étendent sur des périodes relativement longues, sont au moins en partie réalisés en milieu scolaire et intégrés à l'expérience. Ce faisant, ils offrent des opportunités répétées pour appliquer ce qui est appris et pour acquérir des connaissances pédagogiques et conceptuelles.

La solidarité publique pour transformer l'enseignement

Pour permettre aux enseignants de contribuer à un nouveau contrat social pour l'éducation, d'importants changements devront être apportés aux politiques relatives à la sélection, à la préparation, aux parcours professionnels des enseignants et à l'organisation de la profession elle-même. La collaboration ne devrait pas constituer une nouvelle charge pour les enseignants, mais devrait faire l'objet d'un accompagnement et être soutenue financièrement, de manière à leur permettre de dialoguer avec un large éventail d'acteurs de l'éducation, en particulier avec les familles et les communautés, l'enseignement supérieur et un ensemble d'institutions sociales.

Les conditions de travail des enseignants

Alors que la littérature scientifique démontre qu'un enseignement de qualité est le principal facteur déterminant pour la réussite scolaire, le métier d'enseignant continue d'être sous-évalué, dévalorisé, sous-payé et mal soutenu. Les problématiques liées à la structure de carrière des enseignants, à leur gestion, à leur motivation et à leur satisfaction au travail posent des problèmes quasi insolubles dans le monde si les investissements publics et la volonté publique ne sont pas fournis au niveau adéquat. Le recours excessif à des enseignants suppléants ou peu qualifiés peut miner la profession et l'enseignement public.

De mauvaises conditions de travail et de rémunération peuvent décourager certains candidats à l'enseignement. De même, la nature genrée de l'enseignement ne devrait pas non plus échapper à l'examen, car l'augmentation du nombre de femmes enseignantes dans certains pays a servi de prétexte à une baisse des salaires ou au creusement de l'écart des rémunérations. En général, il est nécessaire d'améliorer les conditions de travail des enseignants, ce qui passe évidemment par une compensation monétaire. Il faut aussi y ajouter une réduction de la taille des classes, l'amélioration de la sécurité dans les établissements scolaires, le renforcement du statut professionnel et de la légitimité des enseignants, ainsi qu'un renforcement de l'accompagnement institutionnel et un encouragement des cultures de collaboration.

En fait, c'est toute la carrière des enseignants qu'il convient de revoir : l'avancement doit être déterminé par la compétence, par le développement professionnel, par l'implication dans les curricula ; il doit aussi prendre en compte l'investissement dans le mentorat des nouveaux enseignants, dans la gestion communes avec les collègues enseignants, les responsables de discipline ou de cycle, ou encore dans l'organisation de services d'accompagnement tels que des tuteurs ou des conseillers ; il doit enfin prêter attention aux congés sabbatiques pour recherche et au développement professionnel continu. Dans un contexte où les pressions augmentent de toute part, les enseignants réclament un rééquilibrage entre les demandes bureaucratiques et les exigences pédagogiques, ainsi que la prise en compte du travail invisible qu'implique l'enseignement, par exemple lorsque les enseignants prennent des engagements forts auprès des communautés.

Il est également nécessaire de réviser les statuts, normes et charges de travail des enseignants au prisme des questions de genre, afin de les aligner sur les nouvelles priorités éducatives. De plus, il est important de reconnaître que le métier d'enseignant tend à s'alourdir d'une série de fardeaux – extension des exigences relatives à leur métier, mais aussi de leur champ de responsabilité – qui accroissent le contrôle exercé sur eux : l'essor des tests à grande échelle, l'évaluation des enseignants, l'inspection des écoles et les normes pédagogiques ne sont que quelques exemples des pressions imposées aux enseignants, souvent sans un accompagnement approprié.

Certains systèmes éducatifs ont bien accueilli l'arrivée des technologies d'IA, voyant là un moyen d'améliorer la gouvernance interne, l'efficacité et la responsabilité auprès du public des institutions d'enseignement. Mais, malgré des bénéfices en termes de connaissances et de visibilité des processus éducatifs, le recours à l'IA présente aussi des risques : l'essor des technologies d'apprentissage-machine risque ainsi de fragmenter les processus éducatifs en « ensembles de données » et d'accélérer les tendances vers le management, la surveillance et la déprofessionnalisation des enseignants. Plus particulièrement, l'utilisation de logiciels de reconnaissance faciale et d'IA pour le suivi des élèves et des enseignants par des États qui pourraient utiliser ces ressources à des fins de surveillance politique est contraire à l'article 26 de la Déclaration des droits de l'homme des Nations Unies, qui affirme que le but de l'éducation est de faire progresser les libertés fondamentales et les droits humains.

Il est bien vrai que, comme le travail des enseignants implique d'énormes pouvoirs, ceux-ci doivent rendre des comptes à la société et, surtout, au futur. Mais c'est également en fonction de la responsabilité qui est la leur, et pour accomplir leur mission, qu'ils doivent se sentir en sécurité pour travailler dans un environnement d'ouverture et de confiance, libres de promouvoir de nouvelles façons de penser et d'appartenir au monde – une exigence d'autonomie qui est en contradiction avec certaines formes récentes de responsabilité fondées sur un managérialisme excessif et un corporatisme qui sapent plutôt qu'ils ne soutiennent leur travail.

Les relations continues des universités avec les enseignants

Il existe un lien intime entre l'enseignement supérieur et la profession enseignante, sur lequel on peut greffer de nouvelles configurations institutionnelles. L'idée de repenser nos futurs *ensemble* devrait se traduire par un engagement de collaboration et de coopération entre écoles, enseignants et universités dans le domaine de la formation des enseignants, aussi bien initiale que celle dont ils pourraient bénéficier tout au long de leur carrière. L'enseignement supérieur a la capacité de stimuler et de façonner les mentalités et les pédagogies de la prochaine génération d'éducateurs, et inversement, les éducateurs peuvent aider les universités à se transformer, à renouveler leur mission publique et à mieux comprendre le rôle qu'elles jouent dans des écosystèmes éducatifs plus larges.

Parmi tous les liens qui peuvent exister entre les universités et les enseignants, il convient de renforcer l'implication concrète des premières en faveur de la formation des seconds. Historiquement, l'enseignement supérieur a été l'un des principaux liens entre l'enseignement primaire et secondaire, et les universités, mais il est un peu partout nécessaire d'apporter des changements fondamentaux aux programmes et aux stratégies de formation des enseignants.

La plus importante des initiatives a trait à la nécessité d'une approche relationnelle dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes de formation des enseignants, en particulier lors de leur formation initiale. Ni les universités ni les écoles ne peuvent assumer seules cette préparation initiale. Certains programmes de formation comblent ce fossé en constituant de nouveaux espaces et de nouvelles configurations, où divers acteurs de l'éducation (notamment les pouvoirs publics, les syndicats ou associations d'enseignants et les initiatives non gouvernementales) peuvent se réunir autour d'un travail sur des thèmes précis. D'autres programmes viennent directement s'intégrer dans les écoles, à travers une approche des pratiques éducatives axée sur l'enquête. Tous ces programmes ne doivent pas nécessairement se limiter aux départements de pédagogie, mais ils peuvent mettre en relation l'apprentissage primaire et secondaire avec l'ensemble du savoir collectif que les universités encouragent et mobilisent. Exactement de la même manière que les universités ont créé des « parcs » scientifiques et industriels, on peut créer des espaces axés sur l'éducation, réunissant différents types d'intervenants autour de la conception de modèles d'apprentissage partagé et d'un travail de préparation des enseignants.

Ni les universités ni les écoles ne peuvent assumer seules la préparation initiale des enseignants.

Les universités peuvent également s'engager dans le renforcement des programmes d'insertion professionnelle des enseignants. Les meilleurs d'entre eux mettent en avant le mentorat et assurent la socialisation des jeunes enseignants à travers une transition bien orchestrée entre des périodes de développement professionnel et des périodes de pratique professionnelle – ce qui exige une excellente collaboration des universités et des facultés de pédagogie. Un contact continu entre les enseignants et les universités peut renforcer la relation dialectique entre ces deux secteurs. D'un côté, cela peut grandement contribuer à améliorer les écoles et les processus de transformation de l'éducation. De l'autre, les enseignants pourront faire bénéficier leurs instituts et universités des informations émanant de leur travail pratique.

Enfin, le corps professoral a lui aussi besoin d'être transformé, d'où l'importance de la pédagogie de l'enseignement supérieur. Les enseignants et professeurs des universités ont beaucoup à gagner à s'engager dans des pratiques collaboratives en matière d'organisation, d'enseignement et de soutien à l'apprentissage des étudiants. Les pédagogies solidaires et collaboratives ne sont pas moins importantes dans l'enseignement supérieur que pour les enfants et les adolescents – et en réalité, elles sont encore plus pertinentes pour les générations émergentes de professionnels, de leaders et de chercheurs que les universités cherchent à produire.

Les enseignants dans la prise de décision éducative et dans la sphère publique

Il ne fait désormais plus aucun doute que les discussions et les délibérations autour des questions éducatives doivent se produire sur la scène publique. En effet, il ne s'agit pas seulement de débattre ou de consulter la population, mais avant tout de mettre en place des mécanismes décisionnels où participent de multiples acteurs : pouvoirs publics, parents, communautés, entités publiques et privées, associations et mouvements de jeunes, enseignants et leurs organisations.

Pour la même raison, le métier d'enseignant ne se limite pas à l'espace professionnel, mais se prolonge dans l'espace public, dans la vie sociale et la construction du bien commun. En ce sens, il est tout à fait important que les enseignants participent à la définition des politiques publiques, ce qui n'est pas toujours le cas – il arrive que les enseignants se trouvent démunis, avec une marge d'action réduite, et ne soient pas bien accueillis dans les débats ou délibérations sur les politiques éducatives.

Être enseignant relève évidemment d'un choix de carrière, mais implique aussi une prise de position publique sur les grands enjeux éducatifs et l'élaboration des politiques publiques, là encore, non pas pour défendre des intérêts corporatifs, mais d'abord pour se faire entendre et faire part de ses connaissances dans une sphère sociale et politique plus large.

Devant l'avenir, il est important de souligner que le travail des enseignants ne se limite pas à l'espace de la classe mais qu'il devrait s'étendre à l'ensemble de l'organisation et de l'action de l'école. Les enseignants jouent un rôle essentiel en permettant aux écoles de devenir des organisations apprenantes. Non seulement ils y façonnent et partagent une vision axée sur l'apprentissage pour tous les élèves, mais en outre ils y trouvent des possibilités d'apprentissage continu. Les enseignants peuvent mener un effort pionnier en faveur de la collaboration et de l'apprentissage, dans le cadre d'une culture de recherche, d'innovation et d'exploration ; ils peuvent favoriser des systèmes intégrés pour l'organisation et le partage de l'apprentissage.

Principes de dialogue et d'action

Dans le cadre d'un nouveau contrat social pour l'éducation, le présent chapitre a plaidé pour une poursuite de la professionnalisation des enseignants. Celle-ci devrait tendre à faire des métiers de l'enseignement une tâche collaborative, où les enseignants sont reconnus pour leur travail en tant que producteurs de connaissances et figures clés de la transformation éducative et sociale. À l'horizon de 2050, quatre principes peuvent aider à guider le dialogue et l'action nécessaires à la mise en œuvre de cette recommandation :

- **Le travail des enseignants devrait être caractérisé par des pratiques de collaboration et le travail en équipe.** Nous devons aider les enseignants à travailler en commun, et se faire les « constructeurs » des environnements, des relations, des espaces et des temps éducatifs. Un enseignement de qualité est un travail d'équipe ainsi que le produit d'environnements propices, qui garantissent que les besoins physiques, sociaux et émotionnels des élèves sont satisfaits.
- **La production de connaissances, la réflexion et la recherche devraient faire partie intégrante de l'enseignement.** Les enseignants devront être soutenus et reconnus comme étant eux-mêmes des apprenants impliqués intellectuellement, capables d'identifier de nouveaux domaines d'investigation et d'innovation, définissant des questions de recherche et générant de nouvelles pratiques pédagogiques.
- **L'autonomie et la liberté des enseignants devraient être soutenues.** Il convient d'encourager la constitution d'une forte identité professionnelle des enseignants, en particulier en assurant des modalités appropriées d'insertion professionnelle, puis des opportunités de développement professionnel tout au long de la carrière. Celles-ci seules permettent de garantir, de la part des enseignants, un usage efficace du jugement et de l'expertise dans la conception et l'orientation de l'apprentissage des élèves.
- **Les enseignants devraient participer au débat public et au dialogue sur les futurs de l'éducation.** Nous devons assurer la présence des enseignants dans les dialogues sociaux et les mécanismes de prise de décision participative nécessaires pour repenser les futurs de l'éducation ensemble.

En instaurant un nouveau contrat social pour l'éducation, nous devons nous inspirer de ces quatre principes liés au travail transformateur des enseignants. Le dialogue partagé sur l'enseignement et les enseignants est un élément essentiel d'une éducation repensée.

Chapitre 6

Sauvegarder et transformer l'école



La maison était le lieu où je devais me conformer à l'image, définie par d'autres, de ce que j'étais censée être. L'école était l'endroit où je pouvais oublier cette image et, grâce aux idées, me réinventer. [. . .] La salle de classe, dans toutes ses limites, reste un lieu de possibilités. Dans ce champ des possibles nous avons l'occasion d'œuvrer pour la liberté, d'exiger de nous-même et de nos camarades, une ouverture d'esprit et de cœur qui nous permet de faire face à la réalité, même alors que nous imaginons collectivement des moyens d'aller au-delà des frontières, de transgresser.

bell hooks, *Apprendre à transgresser : L'éducation comme pratique de la liberté*, 1994.

Un nouveau contrat social pour l'éducation devrait protéger l'école et concevoir des espaces d'apprentissage dynamiques permettant l'inclusion, l'équité et le bien-être individuel et collectif pour promouvoir des futurs plus justes, équitables et durables.

Si l'on souhaite appliquer des pédagogies coopératives et solidaires et renforcer les relations avec le patrimoine des « connaissances communes », il est indispensable d'allouer des temps et des espaces à ces objectifs. De ce point de vue, l'école, avec ses possibilités et ses promesses, mais aussi ses défauts et ses limites, demeure le lieu et le milieu éducatif le plus fondamental ; elle symbolise l'attachement des sociétés à l'éducation en tant qu'activité humaine publique. Néanmoins, la façon dont l'école est conçue n'est pas neutre et elle est la manifestation d'options relatives à l'apprentissage, au succès, à la réussite et aux relations.

L'école comme fait architectural et organisationnel, c'est-à-dire les espaces et les emplois du temps, détermine toute une gamme d'attitudes, définissant ce qui est possible, ce qui est interdit, ce qui est bien reçu et ce qui est exclu, tandis que les enseignants, en tant que « constructeurs » des moments d'éducation, doivent consacrer beaucoup de temps à ces détails organisationnels et aux types d'interactions et d'apprentissage que cela autorise. Les questions qui se posent sous cet angle sont très variées. L'environnement scolaire sera-t-il propice à la collaboration, à l'exploration et à l'expérimentation ? Portera-t-il des jugements catégoriques sur les élèves, ou au contraire encouragera-t-il l'apprentissage et la réflexion par tâtonnements ? Facilitera-t-il un éventail de rencontres, non seulement au sein d'une année ou d'une classe d'âge, mais aussi entre les classes et même entre toutes les phases de la vie ? Quels types de tutorat, d'amitiés et de mentalités ces rencontres vont-elles favoriser ? L'environnement scolaire sera-t-il axé avant tout sur la réussite individuelle, ou considérera-t-il que le développement individuel et le développement par les pairs se renforcent mutuellement ?

Ce chapitre débute par un bref exposé sur l'apparition de l'école en tant qu'institution sociale vitale, un phénomène qui touche quasiment toutes les cultures et traditions. L'école, n'est pas qu'un espace-temps unique consacré à l'enseignement primaire et secondaire, mais elle est au cœur de la société, puisqu'elle est un lieu de réunion de toutes ses composantes : une gamme de biens et de services sociaux destinés au bien-être des individus, des familles et des communautés. Néanmoins, l'étroitesse de la définition des espaces et des structures temporelles de l'apprentissage ont pu entraver les réalisations de l'école, et c'est pourquoi le chapitre évoque ensuite ses transformations possibles : un élargissement du champ de l'apprentissage, au-delà de la salle de classe ; un réexamen des horaires et des structures des leçons pour faciliter des engagements plus profonds ; et une réflexion sur le potentiel des technologies numériques à soutenir l'apprentissage scolaire. Ces éléments sont à prendre en compte pour appliquer un nouveau contrat social pour l'éducation à la transformation de l'école. Cette dernière est nécessaire, car si l'éducation doit nous permettre de construire des futurs collectifs vivables, de nous adapter aux crises, à ce qui est incertain ou inconnu, alors il nous faut une école forte.

Le présent chapitre se conclut par des principes de dialogue et d'action pour 2050 qui intéresseront les étudiants, les enseignants et les éducateurs, les gouvernements et les partenaires de la société civile : la protection et la refonte de l'école en tant qu'espace collaboratif ; une exploitation positive des technologies numériques ; et un modèle de développement durable et de droits humains.

Le présent chapitre se conclut par des principes de dialogue et d'action pour 2050 qui intéresseront les étudiants, les enseignants et les éducateurs, les gouvernements et les partenaires de la société civile : la protection et la refonte de l'école en tant qu'espace collaboratif ; une exploitation positive des technologies numériques ; et un modèle de durabilité et de droits de l'homme.

Le rôle irremplaçable de l'école

Si elle n'existait pas, il faudrait l'inventer : l'école constitue la pierre d'angle d'écosystèmes éducatifs plus vastes, sa vitalité exprime l'engagement de la société vis-à-vis de l'éducation en tant que bien commun et elle offre aux enfants et aux jeunes un cadre unique pour participer au patrimoine des "connaissances communes", prendre des risques, se confronter à des défis et tester des possibilités. L'école assure que chacun puisse acquérir les expériences, les capacités, les connaissances, le sens éthique et les valeurs qui étayeront notre avenir commun ; d'ici à 2050, elle devra nourrir une éthique de solidarité et de réciprocité au travers de rencontres intergénérationnelles et pluralistes.

Si l'école n'existait pas, il faudrait l'inventer.

L'apprentissage en général se produit dans des temps et des espaces multiples, mais il n'en demeure pas moins que l'espace-temps public de l'école est unique : c'est là qu'on encourage les relations sociales dans le cadre d'un enseignement qui doit stimuler les interactions, le dialogue et les échanges humains ; c'est également là qu'on trouve une vie collective vouée à l'apprentissage, puisque l'école rassemble des individus pour apprendre auprès des autres et avec les autres, à différents âges et stades de la vie. L'enseignement à distance peut aider l'école dans son travail, mais ne peut remplacer entièrement son caractère relationnel.

L'amplification des perturbations – par exemple la pandémie de COVID-19 et les épidémies d'Ébola en Afrique de l'Ouest, les conflits violents et les urgences climatiques – ont démontré le rôle unique joué par l'école, son importance pour l'apprentissage, mais aussi plus largement son apport comme centre de bien-être social. C'est en effet l'une des rares institutions expressément conçues pour protéger les plus pauvres et les plus vulnérables tout en leur offrant des opportunités. Aussi, comme centres de la vie communautaire, les écoles peuvent contribuer puissamment à la prise d'autonomie et à l'instauration de relations durables au sein des communautés locales et avec le monde naturel. Pour donner un exemple du caractère révélateur de ces crises, on peut penser à la fermeture soudaine et sans précédent des établissements scolaires en 2020 et 2021, qui a coupé des millions d'enfants et d'adolescents à travers le monde de leur école, de leurs camarades de classe et de leurs enseignants : l'arrêt prolongé de l'enseignement en présentiel a eu de profondes répercussions sur le bien-être social, intellectuel et mental de millions d'enfants et d'adolescents, dont ils ressentiront les effets tout au long de leur vie.

À n'importe quel âge, l'école devrait encourager la curiosité et le désir d'apprendre des élèves, en les exposant à des idées et à des expériences inconnues d'eux, ou éloignées de ce qu'eux-mêmes ou leur entourage connaissent : l'école est irremplaçable par ces formes de rencontre pédagogique

provoquées en toute conscience. Seule entre toutes les sortes de sites éducatifs, l'école est un lieu d'apprentissage et d'enseignement. L'être humain apprend, mais il est également capable d'éduquer et d'être éduqué, c'est-à-dire de s'intégrer dans une magnifique chaîne de connaissance qui transcende l'espace et le temps pour nous lier, à travers les générations et les modes de connaissance, les uns aux autres. Et cette chaîne n'existe pas sans le travail des enseignants, qui animent la mission pédagogique consistant à mettre le savoir à la disposition de tous, à renforcer les aptitudes de chacun et à méditer sur les objectifs du collectif, à promouvoir autrement dit des activités intellectuelles émancipatrices. Ces enseignants ont besoin d'un fonctionnement sain de l'espace-temps de l'école pour renforcer et soutenir leur travail.

Des engagements historiques communs

On trouve des lieux et des temps dédiés au développement des connaissances, des compétences, des valeurs et de la compréhension dans la plupart des cultures dont les pratiques de la connaissance sont parvenues à un niveau de complexité tel que l'observation, l'imitation ou la narration ne suffisent plus pour apprendre. La plupart du temps, les débuts de la scolarité coïncident avec le développement de l'écriture. Le terme d'école est lointainement dérivé du grec *skholè*, qui signifie temps libre ou loisirs, mais si l'institution grecque est au cœur du modèle de développement de l'éducation en Europe, des institutions scolaires équivalentes ont aussi été développées dans d'autres cultures, par exemple les *yeshivas*, les *madrasas* ou les *calmécacs*. Le développement et l'expansion de l'école dans le monde au cours des deux derniers siècles lui ont conféré un rôle d'infrastructure publique centrale pour l'organisation des conversations intergénérationnelles sur la façon de vivre dans le monde, de faire le monde et de s'en occuper. L'école nous permet de nous familiariser avec notre héritage culturel tout en le recréant et en l'enrichissant.

L'école est devenue l'un des espaces-temps essentiels à l'organisation délibérée de rencontres avec le patrimoine des "connaissances communes". Elle a eu le pouvoir de promouvoir des formes déterminées de savoir, en initiant les élèves aux riches traditions du raisonnement, de l'étude, de la recherche et de l'enquête : les activités et les exercices à l'école peuvent donc servir à promouvoir une certaine relation à la connaissance, et ainsi une éthique particulière. Par le passé, on a davantage mis l'accent sur la transmission d'affirmations de vérités établies (c'est-à-dire plus exactement des assertions considérées comme vraies dans un système de croyances donné), mais ces dernières décennies les méthodes d'instruction directe, pour ne pas dire directives, très répandues, ont été largement remises en cause : on s'intéresse désormais davantage à la compréhension de la création et des effets des énoncés vrais, notamment à travers des pédagogies plus collaboratives. En poursuivant dans ce sens, nous pouvons faire face à nos dilemmes et défis actuels en garantissant une efflorescence, dans les écoles, de différentes pratiques de savoir et en formant des alliances élargies entre les différentes épistémologies et écologies de la connaissance.

À travers ce changement – une transition depuis des espaces délimités de connaissance vers une participation et une exploration étendue dans les écoles –, l'apprentissage à l'école demeure essentiel, mais pour corriger sa rigidité et rester réactifs devant les défis du monde, il faudra le réformer, ou plus exactement lui permettre d'enrichir les expériences humaines, à partir de la

compréhension des multiples modes de connaissance que nous pouvons encoder dans des temps et des espaces d'apprentissage. Il reste encore beaucoup à faire de ce point de vue pour créer des espaces-temps scolaires capables de faciliter la compréhension entre les générations.g.

La nécessaire transformation de l'école

L'école doit devenir un lieu où chacun pourra concevoir et réaliser ses souhaits en matière de transformation, de changement ou de bien-être, elle doit par-dessus tout nous permettre, individuellement et collectivement, de concrétiser des possibilités pour l'instant encore inconnues. Elle joue en réalité déjà ce rôle, puisque dans de nombreuses régions du monde, l'expansion de l'accès à la scolarisation a fourni aux individus et aux communautés entières des opportunités pour se transformer (par la sensibilisation à des problèmes ou le développement de nouvelles compétences et de nouvelles compréhensions, ou encore la création de nouveaux parcours d'apprentissage et de développement), mais elle le joue d'une manière trop limitée et trop injuste : l'école est souvent un facteur de renforcement des inégalités et d'amplification des disparités. On doit désormais les corriger et, en quelque sorte, les désapprendre.

Ce changement profond passe par une organisation de l'école qui, dans le futur, devrait être axée sur les principes d'inclusion et de collaboration. L'excellence, la réussite, la qualité, l'évaluation et les progrès sont des exigences précieuses, qu'il faut conserver, mais qu'on peut réorienter vers l'inclusion et non la marginalisation.

On peut se figurer ces nouveaux environnements scolaires comme une grande bibliothèque : certains y étudient seuls, connectés ou non à Internet, d'autres présentent leur travail à leurs camarades de classe et à l'enseignant, d'autres encore sont dehors, en contact avec des personnes et des mondes extérieurs à l'école, peut-être dans des lieux éloignés, voire à l'étranger. Cette bibliothèque est donc le support matériel d'une immense diversité de situations, d'espaces-temps, très différente de l'idée qu'on se fait habituellement de la structure de l'école et de la salle de classe. Évidemment, ce n'est une métaphore, mais elle pointe un aspect important de ce qu'est essentiellement l'apprentissage, en nous rappelant que le séjour effectué à l'école, ainsi que le temps qu'y passent les apprenants, doivent être pensés comme un portail donnant accès au patrimoine des "connaissances communes".

L'école doit par-dessus tout nous permettre, individuellement et collectivement, de concrétiser des possibilités pour l'instant encore inconnues.

L'école, une plate-forme de coopération, de soins et de changement

Dans le processus qui les conduit à se transformer en cadre d'apprentissage inclusif et collaboratif, l'école doit aussi devenir un espace sûr, exempt de violence et de harcèlement, qui accueille les apprenants dans leur diversité ou avec toutes leurs différences. Un apprentissage collectif et collaboratif n'est pas synonyme d'uniformité, bien au contraire, il doit savoir tirer parti des

différences (en termes de capacités, de dispositions, de cognition, d'intérêt et d'aptitude) des élèves et aussi des enseignants. Bien sûr, d'un certain point de vue, tout apprentissage est un cheminement individuel, voyage qui est propre à chacun, de sorte que l'apprentissage collaboratif doit être inclusif et équitable, et n'attente pas à l'individualité des apprenants. Mais d'un autre point de vue tout aussi défendable, l'apprentissage est un cheminement collectif qui prend forme dans les relations avec les autres.

En fait, les deux dimensions doivent marcher de concert. L'autoéducation est un phénomène important, mais il s'inscrit dans un cadre plus large où les facteurs individuels et collectifs de l'éducation s'animent et se renforcent mutuellement. Nous ne pouvons certes pas apprendre à la place de quelqu'un d'autre, mais nous pouvons tous apprendre davantage ensemble, car ce que nous savons dépend de ce que les autres savent et inversement. L'éducation reçue est ainsi le fruit de nos relations et interdépendances. Beaucoup d'écoles pionnières organisent déjà un apprentissage collectif efficace, mais c'est partout, dans toutes les écoles, que l'on devrait orienter l'éducation autour de ces relations et interdépendances.

Les écoles et les enseignants accomplissent un travail irremplaçable auprès des élèves. Qui ne se souvient pas d'un enseignant ou d'une enseignante ou d'une expérience scolaire qui a transformé sa vie ? Et pourtant, dans le même temps, l'école exclut, elle marginalise ; trop souvent, elle reproduit les inégalités. Ainsi, près de la moitié des élèves à travers le monde terminent leurs études secondaires sans avoir acquis un niveau minimum de maîtrise des compétences de base. C'est une situation inacceptable, qui démontre la défaillance de l'école auprès des élèves et envers la société, et pour y remédier, il est impératif de transformer l'école, en la faisant passer par une phase d'adaptation et de transformation – transformation qui est à notre portée, comme le montrent d'innombrables exemples partout dans le monde.

L'école a tout à gagner d'une étroite articulation avec d'autres espaces éducatifs. La vaste consultation sur laquelle est fondée ce rapport, avec ses contributions issues de millions de personnes, témoigne sur ce chapitre d'un vaste consensus autour de la nécessité de faire évoluer la conception de l'école (en termes d'espaces, de curricula, d'organisation de la salle de classe et d'activités d'apprentissage). Des dessins de prospective, visant à donner corps à l'éducation telle qu'on l'imagine pour l'horizon 2050, représentent des salles où les rangées de tables et de pupitres sont absentes. De même, plusieurs groupes de discussion avec des innovateurs en matière éducation ont évoqué la manière dont les écoles pourraient être altérées, lorsqu'on aura accepté l'idée que l'apprentissage intervient dans plusieurs temps et espaces – par exemple, une porosité croissante entre l'espace de la classe et le monde extérieur, ou la réélaboration des cours comme des cheminements. En résumé, l'école devra offrir une apparence et un vécu différents aux générations futures, et se faire plus inclusive, plus accueillante, plus engageante et plus pertinente.

L'école doit devenir un lieu où les élèves apprennent à vivre de manière durable et transmettent ce message dans leur famille et leur communauté. Le « verdissement » de l'école et la conversion de l'éducation à la neutralité carbone recèlent un potentiel énorme de transformation, où les élèves peuvent d'ailleurs montrer la voie, en acquérant les connaissances et les compétences qui les aideront à bâtir les économies vertes dont notre monde a désespérément besoin.

Pour concrétiser ce projet, l'école doit se défaire du modèle d'organisation rigide et uniforme qui est sa caractéristique depuis deux siècles, soit une bonne part de son existence. Elle a besoin d'être rénovée, et l'on peut pour ce faire puiser dans son histoire. Les formidables efforts accomplis aux deux siècles derniers, qui ont informé les modèles scolaires conventionnels que nous connaissons aujourd'hui, doivent demeurer une source d'inspiration pour l'avenir. Ces cent cinquante dernières années, les architectes, les experts en santé publique, les philosophes, les fonctionnaires, les éducateurs, les communautés et les familles ont utilisé les connaissances pédagogiques résultant de la longue histoire de l'humanité pour enrichir plus que jamais les possibilités éducatives. Au fil du temps, ces efforts ont donné une forme matérielle aux formidables institutions sociales de l'enseignement public de masse, notamment par la construction d'écoles et de salles de classe. Et aujourd'hui, il nous faut renouer les fils de cette histoire : cette imagination, cette détermination et cette collaboration sont encore plus nécessaires maintenant, pour donner une forme matérielle aux nouvelles écoles, axées sur des futurs partagés, plus justes et équitables.

De la salle de classe à la communauté d'apprenants

La salle de classe est partout dans le monde le principal lieu d'enseignement et d'apprentissage scolaire. Peut-être alors faudra-t-il essayer d'oublier un peu cet espace, voire s'en affranchir, pour inventer de nouveaux lieux d'inclusion et de collaboration – sans, bien sûr, abandonner le fait que les apprenants doivent sentir qu'ils prennent part à une communauté vouée à la construction des savoirs.

Les modèles scolaires conventionnels se sont évertués à classer les élèves selon une série de critères rigides : l'âge, la réussite, les capacités ou le genre. Ces groupements devraient au contraire dépendre de l'enseignant, qui devrait avoir la flexibilité de former, d'expérimenter et d'adapter les groupes d'élèves à l'intérieur de l'école. Par exemple, un groupe réduit peut être plus approprié à certains moments, tandis qu'un groupe élargi le sera davantage à d'autres. En revanche et plus généralement, le fait d'appartenir à une communauté d'apprenants est une caractéristique importante de l'école qu'il faut préserver. Dans l'école du futur, les élèves ne seront peut-être plus enfermés dans une salle de classe conventionnelle, mais ils auront toujours besoin d'entretenir des relations avec leurs camarades, avec les joies et les larmes qu'apporte l'apprentissage partagé.

Dans l'école du futur, les élèves ne seront peut-être plus enfermés dans une salle de classe conventionnelle, mais ils auront toujours besoin d'entretenir des relations avec leurs camarades.

Il est également nécessaire de revoir nos attentes en matière d'apprentissage par rapport à la classe. Trop souvent, les enfants et les jeunes restent assis toute la journée, assimilant passivement de grandes quantités d'informations. Ces attentes ont été pour ainsi dire encadrées dans l'architecture scolaire, la conception du mobilier, ainsi que les objets et matériaux présents dans les salles de classe. Elles ont également fait l'objet d'une incorporation : un élève silencieux et discipliné

est devenu synonyme de concentration et de productivité, tandis qu'une classe maintenue dans le silence et l'ordre est trop souvent considérée comme la preuve des compétences professionnelles de l'enseignant. Mais quand l'immobilité est un prérequis de l'apprentissage, l'école et la salle de classe deviennent des lieux ennuyeux et désagréables ; et si une forme d'attention profonde, immersive, absorbée, est pour l'éducation d'une importance phénoménale, il faut se demander si l'organisation actuelle de la salle de classe et de l'école s'y prêtent.

Autant il est nécessaire de protéger l'espace social de l'école, autant cet espace ne doit pas nécessairement être confiné entre quatre murs ; il peut être ouvert et flexible, proposant un large éventail de ressources sociales, culturelles et environnementales. Limiter l'éducation à des salles de classes homogènes restreint l'éventail des possibilités d'apprentissage que l'école peut offrir.

Les structures de soutien à des pédagogies diversifiées

Une reformulation du système de la leçon et des emplois du temps s'impose. La leçon remplit certes une fonction importante, qui consiste à grouper un ensemble d'élèves autour d'une activité partagée, et constitue un important mécanisme de structuration des rencontres éducatives et de promotion d'une conversation intergénérationnelle. Cependant la conception conventionnelle de la leçon présente d'importantes limites, en particulier lorsqu'elle s'inscrit dans un bloc horaire fixe se répétant chaque jour ou chaque semaine.

Le format-leçon doit faire place à des pédagogies où la diversité des méthodes ou des modalités d'étude et d'apprentissage est valorisée. En effet, il existe bien d'autres façons de rassembler des personnes autour d'entreprises communes, en utilisant des modalités d'étude et d'apprentissage diverses, pour mettre à profit les échanges intergénérationnels et les capacités et connaissances de haut niveau des enseignants. Par exemple, des approches éducatives par problèmes et par projets peuvent être plus participatives et collaboratives que les leçons traditionnelles ; les pédagogies fondées sur l'investigation et la recherche-action peuvent inciter les élèves à acquérir, appliquer et générer ensemble des connaissances ; les pédagogies engagées dans la communauté et l'apprentissage par le service peuvent susciter un fort sentiment d'utilité si cet apprentissage est accompli avec humilité. Bref, une refonte de l'organisation de la scolarité est nécessaire pour permettre à ces pédagogies d'encourager la capacité des élèves à entreprendre un travail en commun et à élargir leurs capacités de délibération et d'action collectives dans un esprit de solidarité.

Le numérique au service de l'école

Les technologies numériques peuvent être un outil pédagogique formidable. Quand elles permettent aux élèves de se lier autour d'intérêts et de questionnements communs, le travail des enseignants et des écoles s'en trouve renforcé. De même, la connectivité numérique agrandit énormément, aussi bien pour les enseignants que les élèves, les possibilités d'accès aux informations, textes et formes artistiques en provenance du monde entier ; ainsi, par exemple, les collections des plus grandes bibliothèques et musées du monde sont désormais accessibles de

partout et à tout moment. Les outils numériques permettent également aux élèves de produire des vidéos, de faire des présentations multimédias et de créer des jeux et des applications pour présenter leurs idées originales au monde. Pour résumer, les appareils numériques recèlent un potentiel révolutionnaire qu'on peut mettre à profit afin d'organiser des méthodes d'enseignement et d'apprentissage innovantes, dans le cadre scolaire et aussi au-delà. En effet, les outils numériques sont aussi devenus un moyen utile de promouvoir une communication efficace entre les parents, les enseignants et les élèves, tout en aidant les parents à soutenir leurs enfants dans leur apprentissage scolaire.

Cependant, ainsi que la pandémie l'a démontré, il est impossible de délocaliser complètement l'école dans des espaces virtuels. Même dans les endroits où la connectivité Internet est excellente et où l'accès aux terminaux est relativement équitable, la fermeture totale ou partielle des bâtiments scolaires en période de perturbation remet en lumière l'importance d'une présence physique et sociale partagée à l'école. La salle de classe virtuelle accessible depuis chez soi n'est qu'un piètre substitut de l'espace scolaire.

La pandémie l'a démontré, il est impossible de délocaliser complètement l'école dans des espaces virtuels.

Plus généralement, les expérimentations, les improvisations voire la débrouille durant les périodes de difficulté et de perturbation – on pense évidemment à la pandémie de COVID-19, mais on peut également songer à d'autres formes d'urgences – ont démontré la détermination, l'engagement et l'ingéniosité des enseignants et des élèves. Par exemple, quand les besoins personnels et le bien-être social sont devenus primordiaux, les tests ont été reportés, on a suspendu l'obligation pour les enseignants de traiter la totalité du contenu des programmes et les interactions en classe se sont concentrées sur l'apprentissage des fondamentaux et sur le bien-être des élèves. Par ailleurs, le public, et en particulier les parents d'élèves, a pris conscience du travail des enseignants : le niveau élevé de connaissances spécialisées et d'engagement pédagogique attendu des enseignants a été à la fois mieux apprécié et scruté. Enfin, certains élèves ont bien vécu l'enseignement à distance et leurs expériences positives nous rappellent que l'école du futur doit être axée sur l'élève pour soutenir le développement social, émotionnel, cognitif et moral de chaque personne vue comme un être complet.

Pour favoriser la dimension sociale de l'apprentissage, il faut également soutenir l'éducation à la citoyenneté dans un monde de plus en plus interconnecté, le but étant de permettre aux individus de prendre soin les uns des autres, d'adopter d'autres points de vue et expériences et de s'engager dans des pratiques responsables dans le domaine de l'environnement et des ressources naturelles partagées. Les moyens numériques sont incapables à eux seuls d'atteindre ces objectifs, et un apprentissage participatif et engagé dans l'école – et au-delà – est indispensable.

L'école devrait être un lieu où les élèves se trouvent plus étroitement en phase avec leurs opportunités futures qu'avec les limites de leurs passés, c'est-à-dire un lieu où le principe d'égalité des chances est garanti. À travers ce dernier, il s'agit de permettre aux élèves, quel que soit leur milieu d'origine, de s'émanciper et de ne pas se sentir limité par les attentes des autres ; il s'agit de ne

pas laisser leur origine sociale se transformer en destin et de faire que leur avenir soit meilleur que leur passé. Améliorant ainsi le sort des individus, on autorise à terme le progrès de leurs sociétés.

Cette ouverture au futur et à ses possibles peut partiellement rendre problématique le recours au numérique. En effet, la plupart des technologies reposant sur l'apprentissage machine fonctionnent essentiellement à partir du passé pour déterminer le futur. Les études montrent que les stéréotypes, les préjugés de genre et le racisme qui participent à la prise de décision humaine sont encore plus fortement enracinés dans les plates-formes numériques, pour la simple raison que les machines « apprennent » sur des ensembles de données qui reproduisent les mêmes préjugés que ceux que l'on voit dans la société d'aujourd'hui. Il en va de même pour les algorithmes qui forment la base de la plupart des programmes d'apprentissage personnalisés basés sur les technologies. L'élève qui apprend avec ce type de programme n'est connu et défini que par rapport à ses performances passées (Combien a-t-il fait de fautes la dernière fois qu'il a résolu un problème ? Quels points faibles ont été mis en évidence ?), ce qui laisse peu de place à la réinvention, à la connaissance de soi et à la prise de conscience des possibilités, c'est-à-dire ce qu'on apprend normalement à l'école.

L'enseignant peut concevoir un apprentissage personnalisé fondé sur un ensemble d'hypothèses différent, qui soit déterminé par les possibilités offertes par l'engagement et la solidarité, et non par des échecs personnels passés. Les moyens numériques peuvent aider l'enseignement et l'apprentissage de bien des façons, mais ce sont nos rencontres interpersonnelles et nos relations fortes (entre enseignants et élèves, mais aussi entre élèves et entre enseignants) qui exposent les élèves à la richesse et à la diversité du patrimoine de connaissances partagées de l'humanité ; c'est ce travail conjoint qui soutient l'émancipation intellectuelle et autorise la co-création de futurs justes et durables.

L'école est aussi le lieu où l'on peut enseigner aux élèves à voir les espaces et les environnements numériques comme des créations humaines, malléables et faillibles. Dans de nombreux systèmes éducatifs, le codage et l'informatique font partie des disciplines enseignées, ce qui a des intérêts théoriques et pratiques. D'une part, elles aident à éclairer la manière dont nos édifices numériques sont construits et de l'autre, elles apprennent à maîtriser des outils qui permettent de les reconfigurer – alors que la simple consommation de médias numériques, même de médias éducatifs, offre rarement aux apprenants le recul critique nécessaire pour imaginer toutes les possibilités que peut receler le numérique : bien des arrangements, des incitations, des orientations, des logiques et des fonctionnalités demeurent à inventer dans les technologies et les réseaux qui nous relient. Pour toutes ces raisons, l'éducation doit aussi considérer les interactions numériques comme un sujet de recherche à part entière, et non plus seulement comme des moyens d'appliquer les objectifs du programme d'enseignement. On doit ainsi introduire dans l'éducation formelle des débats sur les droits numériques, la surveillance, la propriété, la vie privée, le pouvoir, le contrôle et la sécurité. On dit souvent que nous pourrions vivre un jour dans des mondes virtuels, mais dans une certaine mesure et à certains endroits, nous y sommes déjà. Dans certains pays, il n'est pas rare de passer en moyenne plus de dix heures par jour en ligne, en pleine immersion dans les technologies numériques. Il est donc nécessaire que l'école prenne en charge ces questions, et aide les élèves à apprendre à s'épanouir dans ces environnements et à comprendre qu'ils sont prêts à créer, s'attaquer à des défis et grandir. Pour le dire brièvement, l'éducation devrait engendrer une éthique du contrôle collectif et individuel des technologies par les humains.

Construire des cultures de collaboration

L'école est parfaitement capable de promouvoir la collaboration, un leadership collectif, un apprentissage collectif et un progrès continu vers des futurs plus justes et plus équitables, cependant, pour faire entrer cette ambition dans les mœurs et la placer au cœur de la scolarité, les enseignants, les administrateurs et le personnel scolaire devront acquérir de nouvelles capacités. L'école ne peut plus avoir pour responsabilité unique de se conformer aux programmes, mais doit collectivement mettre en place des objectifs partagés aussi bien qu'un processus d'évaluation de sa réussite. Les chefs d'établissement doivent privilégier la collégialité professionnelle, l'autonomie et l'assistance mutuelle, et non le commandement et le contrôle ; par voie de conséquence des écoles qui encouragent les élèves à collaborer entre eux doivent encourager cette même collaboration entre les enseignants. Cette mutation est facilitée par l'adoption de cultures scolaires où l'on encourage le développement professionnel continu des enseignants, des administrateurs et du personnel. De même l'encadrement, le tutorat, l'étude individuelle et en groupe, la recherche-action et la recherche en collaboration avec d'autres écoles et universités, tout cela contribue à réinventer l'école pour en faire une organisation apprenante.

Partout dans le monde, des centaines de milliers d'enseignants et d'innombrables écoles ont déjà fait ce choix. Par exemple, en s'appuyant sur des savoirs ancestraux, leurs langues et leurs pratiques de recherche, certaines communautés autochtones réinventent l'école autour de l'apprentissage d'une interaction entre les différentes cultures et avec l'ensemble des non-humains. Dans d'autres cas, les écoles s'organisent autour de formes d'enquêtes, faisant participer l'ensemble de la communauté et transformant l'apprentissage en un effort collectif. De même encore, des innovations pédagogiques dans l'EFTP viennent combler le fossé artificiel qui existe entre la théorie et la pratique en adoptant des formes réinventées d'apprentissage et de formation, avec des stages pratiques.

Il nous faut plus d'école pour plus de solidarité dans le monde ; il faut renforcer les engagements en faveur du partage des connaissances entre les écoles et au sein des nations, et une promesse collective : rétablir l'institution enseignante au cœur de l'espace public et la dépoussiérer en la transformant en un environnement collaboratif. L'école a un rôle essentiel à jouer pour que l'éducation ainsi soutenue devienne un vrai bien commun mondial.

Le passage de l'école à l'enseignement supérieur

Jusqu'à une date récente, hors des départements de pédagogie, les instituts et les universités ne s'intéressaient guère à l'enseignement primaire et secondaire, mais au cours des dernières décennies, on a découvert et pris conscience que bien des problèmes rencontrés par les universités concernant la réussite des étudiants devaient être traités en amont de l'enseignement supérieur. Des mathématiques aux sciences, de la littérature à la philosophie, toute une série de programmes passerelles et de remise à niveau ont permis de renforcer les liens entre l'enseignement supérieur

et les écoles, souvent aussi dans le but d'assurer la participation de groupes traditionnellement sous-représentés. Dans le même temps, la voix des chercheurs universitaires a pris de l'importance dans les débats généraux sur l'éducation.

Toute discussion sur les rôles de l'enseignement supérieur doit reconnaître les liens incontournables de ce dernier avec l'enseignement primaire et secondaire, ainsi qu'avec l'apprentissage des adultes et l'éducation non formelle. Pour que les apprenants puissent s'épanouir dans l'enseignement

Les futurs agendas politiques concernant l'enseignement supérieur devront englober tous les niveaux de l'éducation et mieux tenir compte des parcours éducatifs non traditionnels.

supérieur des années 2050, et au-delà, il faut mettre en cohérence les valeurs et l'organisation de tous les niveaux de l'éducation. Les futurs agendas politiques concernant l'enseignement supérieur devront englober tous les niveaux de l'éducation et mieux tenir compte des parcours éducatifs non traditionnels. La reconnaissance de l'interconnexion des différents niveaux et types d'éducation doit pousser, concernant l'enseignement supérieur, à adopter une approche englobante de l'apprentissage, qui transcende les différents secteurs de l'éducation et les différents âges auxquels on y rentre.

Des partenariats entre les systèmes scolaires et les universités peuvent contribuer à repenser et à renforcer l'éducation. Par exemple, les bibliothèques universitaires et les équipements de recherche peuvent apporter leur soutien aux élèves des niveaux primaire et secondaire, de même, l'expertise des professeurs devrait être facilement accessible aux écoles locales. De tels partenariats renforceront la capacité institutionnelle des systèmes éducatifs à concevoir des solutions et à les mettre en œuvre. Ils sont également l'occasion pour les universités d'intégrer plus fortement leurs trois missions fondamentales – recherche, enseignement et service à la société – dans l'action publique concernant certaines des problématiques les plus importantes de notre époque.

Principes de dialogue et d'action

Dans le cadre d'un nouveau contrat social pour l'éducation, ce chapitre a proposé de considérer les écoles comme des sites éducatifs protégés, en raison des valeurs d'inclusion, d'équité et de bien-être individuel et collectif qu'elles soutiennent. Il a proposé également qu'elles soient simultanément repensées, dans le but de mieux promouvoir la transition du monde vers des futurs plus justes, équitables et durables. Dans la perspective de 2050, quatre principes peuvent guider le dialogue et les actions nécessaires pour concrétiser cette recommandation :



- **L'école devrait être protégée en tant qu'espace où les élèves sont exposés à des défis et des possibilités qu'ils ne rencontrent nulle part ailleurs.** Si l'école n'existait pas, il faudrait l'inventer. Nous devons veiller à ce que les écoles réunissent divers groupes d'individus pour qu'ils apprennent les uns des autres.

- **Le renforcement des capacités à la collaboration devrait guider la refonte de l'école.**
L'architecture scolaire, les espaces, les temps et les emplois du temps, le regroupement des élèves devraient être organisés de manière à renforcer les capacités de chacun à travailler ensemble. Des cultures collaboratives devraient présider à l'administration et à la gestion des écoles, ainsi que des relations entre les écoles.
- **Les technologies numériques devraient viser à soutenir – et non à remplacer – l'école.**
Nous devrions exploiter les outils numériques pour encourager la créativité et la communication des élèves. Dans les cas où l'IA et les algorithmes numériques sont introduits dans l'école, nous devons nous assurer qu'ils ne se limitent pas à la reproduction des stéréotypes et des systèmes d'exclusion.
- **Les écoles devraient montrer l'exemple de l'avenir auquel nous aspirons en garantissant les droits humains et en devenant des exemples de développement durable et de neutralité carbone.** Il faut faire confiance aux élèves et les charger de montrer la voie pour le verdissement du secteur de l'éducation. Nous devons veiller à ce que toutes les politiques éducatives soutiennent et fassent progresser les droits humains.

Dans un nouveau contrat social pour l'éducation, chacun, partout dans le monde, doit pouvoir s'inspirer de ces quatre principes pour la sauvegarde et la transformation de l'école – l'une des institutions éducatives les plus essentielles et les plus puissantes de l'humanité.

Chapitre 7

Les temps et les espaces différents de l'éducation

 La Cité devient éducatrice à partir du besoin d'éduquer, d'apprendre, d'enseigner, de connaître, de créer, de rêver et d'imaginer que nous tous – hommes et femmes – qui occupons ses champs, ses montagnes, ses vallées, ses rivières, ses rues, ses places, ses fontaines, ses maisons, ses bâtiments, qui laissons sur tout l'empreinte d'une certaine époque et d'un certain style, le goût d'une certaine époque... La Cité, c'est nous et nous sommes la Cité. 

Paulo Freire, *Politique et éducation*, 1993.

Dans le cadre d'un nouveau contrat social pour l'éducation, nous devrions profiter d'un plus grand nombre d'opportunités pour enrichir notre éducation, tout au long de notre vie et dans différents espaces culturels et sociaux.

Nombreux sont ceux qui pensent aujourd'hui que l'éducation n'existe principalement que pour les enfants et les jeunes, afin de les préparer à leur future vie d'adultes et beaucoup de débats publics partent de l'idée que le terme « éducation » renvoie nécessairement à des types d'institution opérant à une distance relative des familles et de la société. La création de ce genre de cadres spécialisés s'est avérée utile pour protéger les temps et les espaces dédiés à l'enseignement et à l'apprentissage collectifs, et l'éducation à l'école en a acquis certains de ses caractères distinctifs comme espace-temps spécifique de l'expérience humaine. En général enfin, la priorité accordée aux enfants et aux jeunes dans l'éducation a été essentielle pour accroître l'égalité des chances et l'accès aux possibilités.

Cependant, une discussion sur l'éducation limitée aux seules institutions formelles n'englobe pas les riches possibilités d'éducation qui existent dans l'ensemble de la société. Un principe fondamental du contrat social pour l'éducation proposé dans le présent rapport est le droit à l'éducation pour tous tout au long de la vie. Comme on n'a jamais fini d'apprendre, l'éducation doit pouvoir être étendue et enrichie à tous les moments et dans tous les espaces. Un tel principe a de grandes répercussions pour notre société et notre vie collective, à tous leurs niveaux – pour nos communautés, nos villes, nos villages et nos bourgs, pour notre ethos nationale et nos systèmes culturels, et pour nos communautés régionales et internationales. Le travail, les soins, les loisirs, les activités artistiques, les pratiques culturelles, les sports, la vie civique et communautaire, l'action sociale, les infrastructures, l'engagement numérique et médiatique : toutes ces activités ou ces moments dans l'existence offrent des virtualités éducatives, pédagogiques ou didactiques qui ont du sens pour nos futurs communs. En termes plus simples, ces pratiques, parmi un nombre infini d'autres, représentent autant d'occasions d'apprendre, et un nouveau contrat social pour l'éducation doit les prendre en charge, en considérant le besoin et la valeur des cultures d'apprentissage agiles, se déployant à tout moment et dans tous les espaces.

L'une de nos principales tâches consiste ainsi à élargir notre réflexion sur les lieux et les temps de l'éducation. Ce défi, qui a récemment acquis une certaine urgence, fut évoqué il y a 50 ans dans le rapport de la Commission Faure présentant une conception de la Cité éducative, pour repenser les différents systèmes éducatifs. La formule a fait l'objet de diverses traductions (devenant par exemple en anglais la « société apprenante », *learning society*) et l'on peut éclairer ce qu'on en retient : « cité » vaut ici comme métaphore d'un espace englobant toutes les possibilités et tous les potentiels, d'autant qu'ils sont interconnectés ; il s'agit d'insister sur la nécessité d'une réflexion globale, qui puisse étreindre en matière d'éducation la richesse et la diversité des espaces, des efforts sociaux, et des personnes impliquées.

En général, les modèles établis font débiter l'éducation autour de l'âge de 5 ou 6 ans et la font s'achever une dizaine d'années plus tard. Peu à peu le champ éducatif jugé pertinent s'est agrandi et de nombreux efforts ont été entrepris pour élargir les efforts éducatifs à la petite enfance (jusqu'aux nouveau-nés et aux nourrissons) et inversement aux adultes tout au long de la vie. Ainsi, la période de la petite enfance est désormais considérée comme un moment éducatif essentiel à part entière,

même si cet apprentissage est encore souvent présenté comme une sorte de « préprimaire », c'est-à-dire une préparation à la scolarisation. De même l'éducation des adultes s'est installée au cœur des politiques et stratégies éducatives dans la plupart des pays, souvent à titre « de deuxième chance », de requalification professionnelle ou dans l'EFTP, même si l'on considère souvent cela comme une sorte de prolongement de l'école.

À travers ces remarques, on veut insister sur le fait que l'éducation des jeunes enfants et des adultes s'est trouvée dominée par le format scolaire, tout en réduisant la possibilité de recourir à des formes d'éducation différentes et distinctes. Le fait, en outre, qu'il existe une longue tradition de résistance à cette extension du « format scolaire » à des groupes d'âges et de caractéristiques spécifiques est un argument supplémentaire pour élaborer des processus et des cadres éducatifs différents pour ces publics.

Cette tradition est bien établie dans le cas de l'éducation de la petite enfance, où l'on a mis en place des stratégies éducatives très axées sur la valorisation de l'expérimentation et du bien-être, ainsi que sur les dimensions affectives, sensorielles et relationnelles. Beaucoup estiment même que la transformation de l'école en général (en particulier une nouvelle organisation des espaces et des temps) ferait bien de s'inspirer des modèles plus ouverts et flexibles de l'éducation de la petite enfance.

La situation est encore plus évidente dans le cas de l'éducation des adultes : d'innombrables propositions ont été faites au fil des décennies pour « déscolariser » l'éducation des adultes, c'est-à-dire utiliser des formes et des processus respectueux de leur autonomie, de leurs expériences de vie et de travail et de l'apprentissage effectué en dehors des cadres scolaires formels. Ce sont des propositions éducatives émancipatrices qui luttent contre les systèmes de déshumanisation, d'oppression ou de colonisation et qui cherchent à « renforcer l'autonomie » des adultes dans leur relation avec l'éducation.

Malgré tout cela, le « format scolaire » s'est aussi étendu à l'éducation de la petite enfance et à l'éducation des adultes, démontrant la tendance dominante à l'élargissement de l'apprentissage à la vie entière. Pour penser l'éducation à l'horizon de 2050, il faut donc prendre en compte l'importance de tous les espaces, de tous les temps et de toutes les formes d'éducation, et il faut contribuer à une transformation fondamentale des cadres de pensée : les sociétés d'aujourd'hui présentent d'innombrables possibilités d'éducation, par exemple à travers la culture, le travail, les médias sociaux et le numérique, qu'il faut valoriser en tant que telles. Au cours des trente prochaines années, l'un des éléments centraux du nouveau contrat social sera de comprendre les liens étroits qui existent entre l'éducation et la vie. Autrement dit, tout en défendant l'école comme un espace-temps unique pour l'éducation, nous devons également élargir notre vision à tous les espaces et à tous les moments de la vie.

**Tout en défendant l'école
comme un espace-temps
unique pour l'éducation,
nous devons également
élargir notre vision à tous
les espaces et à tous les
moments de la vie.**

Ce chapitre débute par une analyse de la multitude de lieux éducatifs et de possibilités qui existent, insistant sur le fait qu'il est nécessaire d'assurer l'inclusion et la réactivité des institutions face aux nouveaux défis. Il aborde ensuite le rôle des États, qui contribuent puissamment à la mise en œuvre du droit à l'éducation, et la nécessité d'une gouvernance des espaces numériques, pour que les technologies contribuent à la rénovation de l'éducation d'une manière qui serve nos futurs partagés. La biosphère est aussi un espace éducatif vital qui ne doit pas être négligé. Le chapitre s'achève par des principes de dialogue et d'action pour 2050 qui seront d'un intérêt particulier pour les gouvernements et les organisations de la société civile, en particulier les recommandations suivantes : mettre l'accent sur une éducation des adultes inclusive ; imaginer de nouveaux espaces d'apprentissage ; renforcer les financements et élargir le droit à l'éducation.

Orienter les possibilités éducatives vers l'inclusion et le développement durable

Pour fonctionner de manière optimale, la gouvernance de l'éducation doit reconnaître et apprécier la capillarité, la porosité et l'omniprésence des institutions éducatives, des institutions sociales et des relations temporelles, mais pour que des acteurs aussi divers s'impliquent en faveur de l'inclusion et du développement durable, il faut obtenir d'eux qu'ils collaborent et prennent des engagements garantissant à tous l'ouverture des opportunités éducatives, formelles ou non.

Notre travail collectif doit être guidé par une éthique de l'inclusion dans la gouvernance de l'éducation et, pour ce faire, doit puiser dans les principes d'une « conception inclusive » (*inclusive design*), c'est-à-dire prendre pour point de départ les personnes qui sont typiquement les plus marginalisées et les cadres éducatifs les plus fragiles et précaires. S'ils ne s'appuient pas sur des valeurs claires et inclusives, les écosystèmes éducatifs peuvent devenir malsains et pathologiques : les problèmes de pouvoir, de privilège, d'exploitation et d'oppression peuvent s'immiscer dans n'importe quelle relation éducative ; les conceptions de l'éducation et les institutions éducatives peuvent générer des échecs et de l'exclusion ; les minorités ethniques, les populations autochtones et d'autres groupes marginalisés risquent plutôt d'être exclus que d'abandonner purement et simplement l'éducation formelle ; les réfugiés et les personnes en situation de handicap peuvent être particulièrement mal servies. Une approche plus large des systèmes éducatifs insiste donc clairement sur les réactions en chaîne et les effets d'imbrication entre les institutions, les acteurs et les espaces, pour qu'il soit plus difficile de dissimuler ces échecs.

Le rôle des gouvernements et des États

À l'échelle mondiale un consensus s'est dessiné autour du fait que l'éducation est un droit humain fondamental, préalable à l'exercice des autres, et que c'est aux États et aux sociétés qu'incombe la responsabilité spécifique de veiller à la réalisation de ce droit pour tous les enfants, les jeunes et les adultes. Les gouvernements et les États ont donc un rôle essentiel à jouer dans les écosystèmes éducatifs et ils doivent répondre de responsabilités importantes.

Instauré par l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, le droit à l'éducation a été ensuite précisé par plusieurs traités juridiquement contraignants pour les États. Il s'agit notamment de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de 1960 et de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966. Dans ce dernier document, tous les signataires se sont accordés pour reconnaître que l'éducation devait permettre à toute personne de jouer un rôle réel dans une société libre et qu'elle devait favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations.

En vertu du droit international actuel, les États parties se doivent de rendre l'enseignement primaire gratuit et obligatoire, d'offrir un enseignement secondaire, dans ses différentes formes, qui soit généralisé et accessible à tous et de faire en sorte que l'enseignement supérieur soit accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités individuelles de chacun. En matière de droit à l'éducation, les États ont la triple obligation d'agir, de respecter et de protéger. L'obligation d'agir inclut l'obligation d'offrir les services mentionnés plus haut et d'en faciliter l'accès, tandis que l'obligation de respecter implique la protection contre toute mesure portant atteinte au droit à l'éducation. Enfin et surtout, l'État a l'obligation de protéger et d'empêcher des tiers d'interférer avec le droit à l'éducation.

Le droit à l'éducation est étroitement lié aux autres droits humains, et en ce sens, il revient à ceux qui en sont garants, les États, de créer les conditions nécessaires à l'apprentissage de tous les enfants et de tous les jeunes à travers des efforts dans tous les secteurs. Cela passe ainsi par une garantie de l'accès aux droits fondamentaux tels que le droit à l'eau et à l'assainissement, à une alimentation et à une nourriture saines, à la protection sociale, au fait de vivre dans un environnement familial et communautaire stable et sain qui favorise le bien-être émotionnel et physique, ou encore de vivre à l'abri de toute forme de violence.

Depuis le début des années 2000, les Rapporteurs spéciaux des Nations Unies sur le droit à l'éducation se réfèrent à l'éducation en tant que bien public qui protège les intérêts collectifs de la société, et ce caractère de bien public a également été reconnu par le Conseil des droits de l'homme des Nations Unies dans ses résolutions de 2005 et 2015 sur le droit à l'éducation. En 2015, la *Déclaration d'Incheon* et le *Cadre d'action Éducation 2030* ont été adoptés par les représentants de plus de 160 pays réunis lors du Forum mondial sur l'éducation. Ce document réaffirme que l'éducation est « un droit fondamental préalable à l'exercice d'autres droits » et que « l'éducation est un bien public, dont l'État est le garant », celui-ci étant essentiel dans la définition et l'application des règles et normes.

Les gouvernements ont un rôle essentiel à jouer pour faire en sorte que les écosystèmes éducatifs aillent dans le sens de l'éducation vue comme un bien commun. Et pour y parvenir, comme on l'a dit, tout le monde doit monter au créneau : tous les éducateurs, toutes les écoles, tous les curricula, partout dans le monde, tout le monde a la responsabilité de repenser l'éducation pour en faire un bien commun. Il convient également de rappeler que dans de nombreux pays, la nature

Les gouvernements ont un rôle essentiel à jouer pour faire en sorte que les écosystèmes éducatifs aillent dans le sens de l'éducation vue comme un bien commun.

publique de l'éducation publique est assurée collectivement par une multitude d'acteurs étatiques et non étatiques.

Les États ont la responsabilité essentielle de veiller à un financement adéquat et équitable des systèmes éducatifs pour répondre aux besoins de leurs citoyens et des autres personnes vivant sous leur protection. Ils doivent mobiliser des fonds publics adéquats en appliquant des politiques fiscales qui garantissent que la richesse privée n'est pas séquestrée dans des paradis fiscaux offshore, mais contribue de manière appropriée au bien public. Les gouvernements doivent faire un usage équitable et efficace de ces ressources pour que le droit de tous à l'éducation soit réellement assuré.

Les États jouent également un rôle clé en cadrant l'offre éducative par leurs réglementations et notamment en veillant à ce que, dans un écosystème donné, tous les prestataires respectent les droits humains et offrent des expériences d'apprentissage sûres et de bonne qualité.

Enfin, les États doivent veiller à ce que l'éducation réponde aux besoins des citoyens et des autres personnes vivant à l'intérieur de leurs frontières territoriales, en particulier aux besoins de ceux qui ont été historiquement exclus ou marginalisés. La bonne gouvernance des systèmes éducatifs exige d'associer à la décision et aux dialogues les citoyens et les autres parties prenantes ; inversement, elle commande que ces systèmes soient réformés à tous les niveaux afin qu'ils soient plus transparents et rendent davantage de comptes.

Dans le cas des peuples autochtones, des dispositions supplémentaires s'appliquent. La Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones note qu'en plus de leur droit d'accéder à tous les niveaux et formes d'éducation assurés par l'État, les peuples autochtones ont le « droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage ».

Avec l'accroissement des migrations forcées dans le monde – en particulier le déplacement de populations humaines sous l'effet du changement climatique – une attention particulière doit être accordée aux réfugiés qui ne bénéficient pas de la protection d'un État. Les organes internationaux et une coopération internationale accrue sont essentiels pour garantir le droit à l'éducation dans de telles situations, dont il est prévisible qu'elles deviennent de plus en plus courantes.

Gouvernance des espaces d'apprentissage numériques

Si elles sont bien utilisées dans le champ de l'éducation, les technologies peuvent soutenir sa dimension publique, l'inclusion et la création de buts partagés. Elles ont en effet des logiques qui leur sont propres, certaines ayant un grand potentiel émancipateur, d'autres présentant de grands risques et pouvant engendrer des conséquences néfastes. De ce point de vue, la « révolution numérique » ne diffère pas des autres grandes mutations technologiques qu'ont été la révolution agricole et la révolution industrielle : de grandes victoires collectives s'accompagnent d'un accroissement inquiétant des inégalités et de l'exclusion. Le défi consiste donc à trouver un juste milieu entre ces effets contrastés et à orienter leurs évolutions futures.

C'est pour cela qu'il est impératif de faire en sorte que les décisions essentielles concernant l'usage des technologies numériques, dans les domaines de l'éducation et des connaissances, soient prises dans l'arène publique et soient guidées par le statut de bien public et commun de l'éducation. Cela suppose d'aborder la question du contrôle privé des infrastructures numériques et de se défendre contre des phénomènes de plus en plus présents dans les écosystèmes éducatifs, en particulier les formes d'accaparement ou d'enfermement antidémocratiques du savoir collectif numériques.

Durant ces dernières décennies, même si les plates-formes numériques ont parfois contribué aux connaissances, à l'éducation et à la recherche, les bénéfices sociaux qui en ont découlé ont pour l'essentiel été très secondaires au regard des modèles économiques de l'industrie des technologies, fortement dépendants de la publicité. La société Google, désormais Alphabet, par exemple, en cherchant à étendre sa présence dans nos vies publiques numériques, est devenue l'un des principaux intermédiaires de la sphère publique numérique. Dans ce sens, elle a mis en place certains services numériques relatifs à l'éducation, qui sont très importants, comme Google Scholar et Google Classroom, et qui ne génèrent pas de revenus publicitaires. Source considérable de coûts, ils existeront aussi longtemps que Google estimera qu'il est dans son intérêt de les supporter. Ceci crée une situation particulièrement précaire pour les infrastructures numériques dont l'éducation est de plus en plus dépendante.

Étant donné la très longue liste des autres services de Google qui, lorsqu'ils se sont trouvés dans une situation similaire, ont finalement fermé, on peut à juste titre s'inquiéter de la fragilité générale du dispositif actuel. Pendant la pandémie de COVID-19, avec la fermeture de nombreux locaux universitaires en 2020 et 2021, même les chercheurs de certaines des universités les plus riches et les mieux dotées de la planète ont vu leur accès aux travaux de recherche dépendre d'une décision interne à Google concernant les avantages d'un service comme Google Scholar – service, au passage qui n'a que peu évolué dans ses fonctionnalités durant sa longue existence, ce qui en dit long sur sa place dans l'agenda de l'entreprise. Cela devrait nous mettre en garde quant à la fragilité de ces infrastructures d'apprentissage gérées par le privé, et nous conduire à nous demander s'il n'existerait pas des modèles plus durables pour une infrastructure numérique publique fiable pour nos futurs de l'éducation publique.

En réalité, la gratuité des plates-formes numériques pour le public n'est qu'apparente et dépend en grande partie de l'extraction massive et systématique des données personnelles des utilisateurs, un produit tellement lucratif qu'il a été comparé à un « nouveau pétrole ». Dans les premiers temps, ces données ont été recueillies dans le but explicite de servir à vendre de la publicité, et puis les plates-formes qui exploitent ces services numériques ont découvert que cette réserve de données utilisateur, massive et sans cesse croissante, était utile non seulement pour créer et améliorer leurs services et leurs produits commerciaux, mais aussi pour créer des idées, des opinions et des préférences grâce à l'IA et à l'apprentissage automatique (*machine learning*).

Ainsi a débuté dans le domaine de l'IA une course à la domination entre les plus grandes entreprises du monde, avides de remporter la bataille des parts de marché. L'économie numérique d'aujourd'hui est ainsi guidée par l'impératif de l'extraction de données, qui justifie la prolifération de capteurs, d'algorithmes et de réseaux scrutant nos vies sous tous leurs aspects, alors que c'était un domaine jusqu'ici interdit aux yeux des entreprises et des particuliers. Des liseuses électroniques

aux navigateurs Internet, en passant par les montres connectées : bon nombre de personnes ont le sentiment de vivre sous le régime d'une surveillance omniprésente et permanente, ce qui a des conséquences majeures sur le plan politique, à commencer par un effet paralysant pour la liberté d'expression et pour l'autonomie intellectuelle des individus. En effet, les inquiétudes associées à la surveillance se traduisent par une autocensure invisible de l'activité créatrice et suscitent des interrogations pénibles quant à savoir si la lecture d'un livre un peu marginal ou audacieux pourrait avoir des conséquences graves sur la réputation d'un individu (sachant que de nos jours cette réputation est souvent déterminée directement par nos actions en ligne).

Des effets et anxiétés similaires peuvent apparaître quand cette surveillance et cet impératif d'extraction pénètrent nos écosystèmes éducatifs. La normalisation continue de la surveillance – en particulier si les systèmes éducatifs y habituent les enfants dès leur plus jeune âge – nous place sur une trajectoire menant à une érosion radicale du concept de dignité humaine et une atteinte massive au droit humain à la vie privée et à la liberté d'expression, tel que ce droit est énoncé dans la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Toutes les discussions concernant la place des plates-formes numériques dans les écosystèmes éducatifs doivent aussi englober la question de la protection des données des élèves et des enseignants. La facilité de capturer, de stocker et de suivre les données dans les espaces numériques peut certes contribuer à améliorer l'enseignement et l'apprentissage, mais des règles et des protocoles appropriés sont nécessaires pour protéger les élèves et les enseignants contre tout débordement en la matière. En général, les politiques concernant les données devraient respecter une éthique de transparence, le choix par défaut devant toujours être l'anonymisation des données afin de ne pas porter préjudice aux individus.

Les plates-formes numériques, avec leur traitement algorithmique des connaissances, se sont hissées au sommet de beaucoup de domaines, y compris dans les écosystèmes éducatifs, en raison d'un manque de réponse viable des pouvoirs publics. Entre autres raisons à ce succès, on n'a pas

La meilleure stratégie pour que l'éducation, en tant que bien commun mondial, trouve un soutien auprès du numérique et des bouleversements qu'il induit, consiste à le démocratiser au sein d'une sphère publique robuste.

réussi à organiser et gérer systématiquement la croissance exponentielle du volume des connaissances – avec cet effet ironique que les experts eux-mêmes sont obligés de recourir aux services intermédiaires de plates-formes numériques, de sorte que leurs opinions qualifiées et éclairées sont les otages des caprices de l'algorithme de la plate-forme où ils publient. Pour élaborer des solutions à long terme répondant à des problèmes tels que les *fake news* ou la crise de confiance qui touche la science et les institutions publiques, nous devons nous engager collectivement et sciemment en faveur de la vérité, de l'expertise et de la démocratisation de la conservation des connaissances.

Ces multiples exemples mettent en évidence la fragilité des infrastructures numériques de l'éducation. Même si l'on peut, et que l'on doit, concevoir de meilleurs instruments numériques, la stratégie préférable pour que l'éducation, en tant que bien commun mondial, trouve un soutien

auprès du numérique et des bouleversements qu'il induit, consiste à le démocratiser au sein d'une sphère publique robuste. De nombreuses communautés numériques et les toutes premières technologies Internet ont été développées à travers des efforts collaboratifs et un mouvement « open source ». Pour faire en sorte que les progrès des technologies numériques dans l'éducation soient guidés par les valeurs de durabilité, de justice et d'inclusion, nous aurons de même besoin d'une action des gouvernements, ainsi que du soutien de la société civile et d'un large engagement de la part du public pour que l'éducation ne soit plus traitée comme un centre de profit, mais plutôt comme un espace d'investissement public dans des futurs durables, justes et pacifiques.

Apprendre avec la planète vivante

Il nous faut élargir nos idées sur les lieux d'apprentissage et dépasser l'anthropocentrisme. L'apprentissage se produit aussi en dehors des espaces et institutions dans lesquels nous le parquons : il est également en jeu dans les parcs, les rues, les chemins de campagne, les jardins, les zones sauvages, les terres agricoles, les forêts, les déserts, les lacs, les zones humides, les océans et tous les autres lieux qui sont autant de sites de vie qui vont au-delà-de-l'humain.

Les êtres humains font partie d'une planète Terre vivante. Bon nombre de cultures autochtones millénaires ont adopté une vision large des relations entre humains et non-humains, pour en tirer des bénéfices de chaque côté. La biosphère est un espace d'apprentissage important et il suffit de savoir que les terres gérées par des autochtones abritent près de 80 % de la biodiversité mondiale pour avoir la preuve que les perspectives autochtones ont beaucoup à nous enseigner sur une éducation respectueuse de la planète.

Dans les savoirs et les traditions autochtones relatives à la terre et à l'eau, ou dans de nombreuses cosmologies africaines et asiatiques, les entités non-humaines sont vues, non seulement comme des êtres disposant de leurs propres droits, mais aussi comme des éducateurs et des enseignants auprès desquels les humains peuvent apprendre ensemble. Dans certaines traditions, les éléments de ce monde qui nous dépasse sont vus comme étant plus anciens, plus sages, méritant le respect, et sont reconnus comme ayant beaucoup à nous apprendre.

Certaines de ces questions intéressent aussi depuis longtemps les traditions éducatives occidentales. Les domaines des « pédagogies du lieu » (*place-based*), de l'éducation à l'environnement, en plein air, ou de l'apprentissage « expérientiel » ont tenté d'intégrer le monde naturel et l'environnement à l'apprentissage, et d'en faire des co-participants du processus pédagogique. Toutefois, ce type d'approche a souvent reposé sur le statut ancillaire de l'environnement : il était au service de l'apprentissage des élèves (et de fait, les élèves tiraient des connaissances importantes, impossible à obtenir autrement, de leur rencontre avec l'environnement), et donc la relation humain-nature n'était pas envisagée comme réciproque et interdépendante ; par ailleurs, les entités non-humaines ne se voyaient pas non plus conférées un statut d'enseignant ni une forme de capacité d'agir. Les formes plus récentes en ce domaine des pédagogies du lieu et de l'éducation à l'environnement s'écartent de cette position. Plus particulièrement par ailleurs, la métaphore du « réensauvagement » (*rewilding*) de l'éducation, inspirée de la conservation et de la restauration de l'environnement, est prometteuse en termes de définition de nouveaux modes éducatifs.

Le dialogue entre les systèmes de connaissances et les cosmologies du monde est tout aussi prometteur, en ce qu'il permet des rencontres où l'on peut redéfinir la relation entre l'éducation et la planète vivante comme une relation de coévolution et de co-émergence. Les humains ne doivent pas simplement se voir comme des animaux sociaux, mais aussi comme des êtres en quelque sorte écologiques. De ce point de vue, les principes de bonne gestion de l'environnement, en faisant de nous les « gardiens » ou des « protecteurs » de la nature, présupposent une séparation entre les êtres humains et leur environnement, alors que notre imagination écologique doit nous placer directement au sein de la planète vivante.

Les crises écologiques engendrées par nous, les humains, nous obligent à repenser ce que doit être l'apprenant, personnage au cœur d'une éducation orientée vers des buts communs. L'éducation ne doit pas seulement chercher à créer un apprenant cosmopolite idéalisé, à l'aise et autonome dans un monde interconnecté – cet « apprenant du vingt-et-unième siècle » évoluant dans une éducation centrée typiquement et uniquement sur le « développement humain ». Pour que l'éducation participe à des futurs justes et durables, il faut élever la conscience au niveau du planétaire, et, pour ce faire, mettre l'apprenant, qui a la responsabilité de créer le monde avec d'autres êtres, au cœur de l'éducation. Cette perspective a des conséquences sur la pratique éducative dans presque tous les domaines. L'éducation à la citoyenneté mondiale, en particulier, doit être en harmonie avec cette prise de conscience du niveau planétaire.

Le rééquilibrage de nos relations avec la planète vivante exige que l'on réapprenne le sens de nos dépendances multiples et que l'on réaménage notre place et notre pouvoir d'agir. Depuis des siècles, voire des millénaires, bon nombre de cultures savent que l'humanité est indissociable du reste de la planète. Par exemple, la notion quechua de « *Sumak Kawsay* » (bien vivre) reconnaît des droits à la nature et décrit un mode de vie équilibré sur le plan écologique. Les principes de primauté de la relation (« je suis parce que nous sommes ») de la philosophie ubuntu, qu'on trouve chez les Ngunis, qui appartiennent aux Bantous, ont beaucoup à offrir, de même que l'éthique bouddhiste de *Karuna* (compassion) – et ce ne sont que des exemples des riches ressources culturelles dont l'humanité peut s'inspirer.

D'autres sociétés en sont encore à prendre conscience, parfois dans la douleur, de nos dépendances croisées, à l'égard des autres êtres humains et de la planète. Comment vivrons-nous en 2050, en tant qu'éléments de la Terre selon des principes d'harmonie, de bien-être et de justice ? Nous n'avons pas encore toutes les réponses au niveau mondial, mais une éducation enracinée dans la globalité de la vie doit être l'un de nos outils essentiels pour rechercher des solutions ensemble.

Élargir notre définition du temps de l'éducation

L'allongement de l'espérance de vie en bonne santé va modifier les modes d'interactions entre l'éducation et la vie : les besoins, priorités et modalités de l'éducation suivront l'évolution de l'équilibre entre les jeunes et les personnes âgées, de la proportion de personnes en âge de travailler, ainsi que les types de services de soins et de prise en charge (rémunérés et non rémunérés), réalisés par

quelles personnes et à quel moment. En fait, ces questions révèlent certaines de nos hypothèses les plus élémentaires, dans nos sociétés, sur le sens de la production de valeur.

Éducation et soins tout au long de la vie

Il est de plus en plus reconnu que notre bien-être et notre sécurité économique ne découlent pas seulement de l'économie formelle. Le travail rémunéré est une chose, mais le travail domestique ainsi que l'ensemble des activités visant à prendre soin des personnes ne sont certainement pas moins importants : on peut penser aux soins pour les enfants et les personnes âgées, à la production et la préparation de nourriture, la construction d'abris et, dans de nombreuses zones de stress écologique, la collecte d'eau. L'essentiel de cette activité de soutien aux familles, aux communautés, à la santé, à la sécurité alimentaire, et même à la santé de l'environnement et des écosystèmes est assumé par les femmes et les filles, qui n'ont en retour que peu de reconnaissance ou de soutien pour leur immense contribution.

Au cours des 30 prochaines années, des interactions complexes vont entraîner un rééquilibrage de ces types d'activités de « provisionnement », qui se traduira de manière différente au niveau régional et local. Dans certaines régions, l'amélioration de la santé et/ou les pénuries de main-d'œuvre peuvent créer des opportunités ou une demande permettant aux adultes plus âgés de rester plus longtemps sur le marché du travail. Dans d'autres cas, le défi de la vieillesse, avec son cortège de soins à assurer, pourrait suivre un développement parallèle à celui de la garde des enfants, qui a caractérisé les trois dernières décennies, à mesure que les femmes entraînent toujours plus nombreuses sur le marché du travail. De nouvelles formes de ménage pourraient apparaître si la vie coopérative et le soutien de la famille élargie prenaient plus d'importance dans un plus grand nombre de régions dans le monde. C'est pour toutes ces raisons qu'il faudra, dans le domaine de l'éducation, prendre en compte la capacité à établir et à nouer des relations de soins solides et durables, quel que soit l'âge des apprenants.

Apprendre à prendre soin, et faire des soins une caractéristique de l'éducation enchevêtrée à la vie, n'est donc pas simplement un luxe ornemental : à l'horizon 2050 et au-delà, la logique est implacable, il faut mettre l'accent sur une éducation liée à la vie, en particulier aux aspects qui soutiennent le travail quotidien de préparation et parfois de culture des aliments, et à ceux qui soutiennent et nourrissent les corps et les familles. Telle est la perspective élargie de l'apprentissage vers laquelle nous oriente une conception de l'éducation entretissée avec la vie et se déroulant dans des espaces et dans des temps.

L'apprentissage et l'éducation des adultes en tant que projet émancipateur

Au cours des dernières décennies, le principe de l'apprentissage tout au long de la vie s'est imposé au cœur de la formulation des politiques éducatives à travers le monde. L'ODD 4, par exemple, nous appelle à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

L'apprentissage et l'éducation des adultes a pendant longtemps été lié à une tradition émancipatrice, ce qui se reflète dans les potentiels qu'elle libère sur le plan individuel et dans ses effets sur la participation citoyenne en général. Durant ces dernières années, cet aspect s'est toutefois amenuisé dans l'apprentissage tout au long de la vie, du fait de l'attention excessive portée aux dimensions de « formation » et de « compétences ». Essentiellement, ce qui était l'un des « droits » les plus importants des adultes – en particulier de ceux qui n'avaient pas eu pleinement accès à l'éducation dans leur jeunesse – est devenu pour beaucoup une « obligation » car les gens sont maintenant forcés de se maintenir à niveau et employables. Il en a résulté une logique permanente de qualification et de requalification.

L'apprentissage et l'éducation des adultes a pendant longtemps été lié à une tradition émancipatrice, ce qui se reflète dans les potentiels qu'elle libère sur le plan individuel et dans ses effets sur la participation citoyenne en général. Durant ces dernières années, cet aspect s'est toutefois amenuisé

L'éducation des adultes va devoir aller bien au-delà d'un apprentissage tout au long de la vie destiné à satisfaire les besoins du marché du travail.

dans l'apprentissage tout au long de la vie, du fait de l'attention excessive portée aux dimensions de « formation » et de « compétences ». Essentiellement, ce qui était l'un des « droits » les plus importants des adultes – en particulier de ceux qui n'avaient pas eu pleinement accès à l'éducation dans leur jeunesse – est devenu pour beaucoup une « obligation » car les gens sont maintenant forcés de se maintenir à niveau et employables. Il en a résulté une logique permanente de qualification .

À l'horizon de 2050 et au-delà, on peut s'attendre à des transformations radicales de l'éducation des adultes. Certains prédisent que très prochainement l'augmentation de l'espérance de vie pourrait nous conduire à dépasser régulièrement les 100 ans. Cet allongement mis à part, le fait, de toute façon, que tant d'individus vivent déjà plus longtemps justifie que l'on réfléchisse à la période de vie allouée à l'éducation. Nous allons assister dans certaines régions à la coexistence de quatre générations dans le même espace-temps, une première dans l'histoire. Les notions culturelles d'âge adulte et de maturité seront aussi mises à l'épreuve et nos modes de vie habituels ainsi que notre relation au travail et aux loisirs vont se transformer. On admet déjà communément que l'emploi et sa nature peuvent changer radicalement au cours de la vie professionnelle d'un individu, et pour l'avenir, on doit admettre également que la vie civique et politique subira des changements radicaux le temps d'une vie (voire plus rapidement et plus fréquemment). Les formes renouvelées de la conscience écologique ou de l'humanisme que le présent rapport demande sont ainsi des exemples de préoccupations éducatives nouvelles auxquelles il faut familiariser les apprenants de tous âges. Alors que nous ne sommes qu'à l'aube du XXI^e siècle, les politiques éducatives devront prendre plus globalement en considération la vie entière des individus et, plus particulièrement, se concentrer sur les adultes et les personnes âgées.

Une deuxième dimension, qui s'inscrit dans la meilleure tradition de l'éducation tout au long de la vie, concerne l'idée de la participation et de l'inclusion des groupes vulnérables, qui sont généralement privés de possibilités éducatives. La participation et l'inclusion vont de pair avec les visions émancipatrices de l'éducation des adultes qui incluent une appréciation de l'apprentissage informel – les connaissances et les capacités acquises en dehors des milieux scolaires formels. La

politique d'éducation des adultes devra reconnaître l'apprentissage informel tout au long de la vie comme un des éléments de la priorité accordée à l'inclusion et à la participation.

Enfin, ceux qui s'engagent en faveur de l'éducation des adultes doivent faire face au fait que la participation est de plus en plus dépendante de moyens numériques. Alors que les jeunes générations sont exposées au monde numérique dès leur plus jeune âge, les générations plus âgées auront également besoin de ces outils pour continuer à développer et à accroître leurs connaissances. L'éducation des adultes devrait donc promouvoir un large accès aux médias numériques et apporter un solide soutien aux programmes en libre accès et aux mouvements « open source ». Le renforcement de la culture scientifique et la lutte contre toutes les formes de désinformation sont des éléments centraux de toute stratégie d'éducation des adultes pour le présent et l'avenir.

L'apprentissage et l'éducation des adultes remplissent différents rôles. Ils permettent à l'individu de trouver une solution à une série de problèmes et ils accroissent ses compétences et sa capacité d'action. Ils lui permettent d'assumer davantage de responsabilités dans ses choix futurs. De plus, ils aident les adultes à comprendre et à analyser l'évolution des paradigmes et des relations de pouvoir ainsi qu'à agir en faveur d'un monde juste et durable. Comme pour l'éducation aux autres stades de la vie, l'éducation des adultes doit être tournée vers l'avenir et intégrée à la vie, car les adultes sont responsables du monde dans lequel ils vivent aussi bien que des mondes à venir. Il ne suffit pas de déléguer la responsabilité de l'avenir aux générations montantes, il faut mettre en œuvre une éthique commune de solidarité intergénérationnelle.

Élargir le droit à l'éducation

Compte tenu des défis majeurs qui nous attendent, il devient urgent que les éducateurs, les gouvernements et la société civile appliquent les mesures énoncées ci-dessus afin de piloter correctement l'éducation dans les différents temps et espaces. Les propositions de ce rapport ne relèvent pas de l'utopie, mais plutôt d'une stratégie concrète pour la survie de l'espèce humaine. L'éducation doit être mobilisée pour nous reconnecter avec le sens profond de la vie et avec la joie qui l'accompagne – de cette joie, l'apprentissage constitue un élément fondamental.

Le présent Rapport affirme la nécessité de penser l'éducation dans la globalité de la vie. Aussi important soit-il, l'enseignement dispensé dans des institutions comme l'école ou l'université n'en est pas la seule forme. Conçue du mieux possible, l'éducation est un processus collectif qui reconnaît aussi la valeur de l'apprentissage entre les pairs, entre les générations et entre les cultures – il y a, de fait, une dimension sociale dans l'apprentissage : on apprend à prendre soin de soi et d'autrui, de nos communautés et de la planète. Les écoles et les universités, entre autres lieux, doivent faire une place à des dimensions collectives et sociales de l'apprentissage.

À l'horizon de 2050, il sera de plus en plus important de ne pas enfermer le droit à l'éducation dans les notions qui ont cours à l'époque et à l'endroit où l'éducation intervient. Le droit à l'éducation devra devenir le fait de tout le monde (et pas simplement des enfants et des jeunes) ; il devra

également tenir compte plus clairement d'une multitude d'autres lieux d'apprentissage, au-delà de la salle de classe et de l'école.

La continuité pédagogique assurée par la radio et la télévision pendant la fermeture des écoles due à la COVID-19 nous rappelle l'importance de ces médias pour l'éducation, la culture et les connaissances générales, en particulier auprès des élèves qui n'ont pas accès à la documentation en ligne et à des terminaux intelligents. La crise a également mis en évidence l'extraordinaire importance de la connectivité numérique et des plates-formes en ligne – au point que nous devons commencer à considérer que l'accès à l'information, qui est lui-même un autre droit fondamental, est lié au droit à l'éducation ce qui aurait été inimaginable il y a encore dix ans.

Le droit à l'éducation a des liens réciproques avec le droit à l'information et le droit à la culture. La liberté d'opinion et la liberté d'expression ne peuvent être garanties que lorsque les personnes ont la capacité de rechercher, d'obtenir et de diffuser des informations et des idées. Dans le monde

L'éducation soutient le droit de participer à la vie culturelle en permettant d'accéder à des ressources culturelles qui forgent les identités et élargissent les perspectives sur le monde.

actuel, saturé de médias, truffé de fausses informations et de nouvelles trompeuses, l'éducation a un rôle essentiel à jouer pour aider les personnes à rechercher des informations précises et leur permettre aussi de transmettre des informations fidèles, non manipulées. L'éducation soutient le droit de participer à la vie culturelle en permettant d'accéder à des ressources culturelles qui forgent les identités et élargissent les perspectives sur le monde ; en retour, elle permet aux individus de contribuer aux ressources culturelles. Le pluralisme culturel ne peut être soutenu que par un dialogue ouvert et horizontal

entre les cultures et l'éducation devrait faire du dialogue l'une de ses nombreuses contributions au pluralisme culturel.

C'est par une compréhension élargie du droit à l'éducation dans les différents temps et espaces, que l'on renforce la nature d'effort commun de l'éducation, c'est-à-dire d'un principe produit, géré et réalisé par et à travers nous. L'éducation vue comme un bien commun – un bien-être partagé, développé et choisi ensemble – devrait être étroitement lié à notre vie quotidienne. Les enfants et les adultes ne doivent pas, dans leur expérience de l'éducation, être vus comme de simples clients ou spectateurs, mais comme des acteurs. Tous également, nous participons à différents aspects de l'éducation à différents moments de notre vie, dans différents domaines et nous finissons par devenir un maillon de l'immense chaîne des connaissances. Bref, chacun a le droit de participer à une éducation qui renforce ce qu'il pense, sait, ressent et fait dans sa propre vie et renforce notre action commune, ensemble.

Principes de dialogue et d'action

Ce chapitre a proposé que, dans le cadre d'un nouveau contrat social pour l'éducation, nous puissions profiter de possibilités d'éducation plus large, dans tous les domaines de la vie et dans différents espaces culturels et sociaux. À l'horizon de 2050, quatre principes peuvent guider le dialogue et l'action nécessaires pour appliquer cette recommandation :

- **À chaque temps de leur vie, les individus devraient bénéficier de possibilités d'éducation de qualité significatives.** L'apprentissage devrait se faire tout au long de la vie, dans tous les domaines de la vie, en reconnaissant l'importance de l'éducation des adultes. Nous devrions utiliser les principes d'une « conception inclusive » dans l'élaboration de nos plans en prenant d'abord en compte le service aux personnes les plus marginalisées et aux milieux les plus fragiles.
- **Des écosystèmes éducatifs sains relient des sites d'apprentissage naturels, bâtis et virtuels.** Nous devons mieux apprécier la biosphère en tant qu'espace d'apprentissage. Les espaces d'apprentissage numériques font désormais partie intégrante des écosystèmes éducatifs et il faudrait les développer afin qu'ils soutiennent les objectifs publics, inclusifs et communs de l'éducation. Il convient aussi de prioriser les plates-formes « open source » et en libre accès, en les assortissant de solides dispositifs de protection des données des élèves et des enseignants.
- **La capacité du gouvernement en matière de financement public et de réglementation de l'éducation devra être renforcée.** Nous devons renforcer la capacité des États à définir et à appliquer des normes et des standards pour une fourniture éducative adaptée, équitable et respectueuse des droits humains.
- **Le droit à l'éducation devra être élargi.** Le droit à l'éducation défini uniquement sur la base de la scolarisation ne répond plus bien à nos besoins. N'importe qui, n'importe où devra avoir droit à l'apprentissage tout au long de la vie. Nous devons soutenir le droit à l'information et le droit à la culture en tant qu'éléments indispensables du droit à l'éducation, en y intégrant le droit à la connectivité.

Ces quatre principes devraient être mis en avant dans l'instauration d'un nouveau contrat social pour l'éducation. À tous les niveaux – local, national, régional et mondial – nous devons nous engager à dialoguer et à agir autour de ces principes pour repenser nos futurs ensemble.

Partie III

Pour un nouveau contrat social pour l'éducation

Pour surmonter les nombreuses crises qui menacent la survie de l'humanité et de la biosphère, un changement radical de cap s'impose, et nous devons de toute urgence bâtir ensemble un nouveau contrat social pour l'éducation. Fondé sur les principes de justice sociale, épistémique, économique et environnementale, ce nouveau contrat exigera des approches nouvelles pour renforcer le statut de l'éducation en tant que projet public et bien commun mondial et pour protéger le patrimoine de « connaissances communes ». Il demandera la coopération d'un éventail de partenaires, étatiques et non étatiques, pour honorer les engagements passés qui ne le sont pas encore et libérer le potentiel transformateur de l'éducation. Les universités et l'enseignement supérieur auront un rôle essentiel à jouer dans la recherche et l'innovation, afin de soutenir le renouvellement de l'éducation en tant que bien commun et la co-construction d'un nouveau contrat social pour l'éducation. De même, il est important de redéfinir le rôle des organisations régionales et internationales de développement de l'éducation et d'identifier le type de coopération et de solidarité internationales à mettre en œuvre d'ici 2050. Enfin, par-delà le niveau international et régional essentiel à la gouvernance de l'éducation en tant que bien commun, l'instauration de ce nouveau contrat social pour l'éducation nécessitera un large dialogue social entre différents groupes du monde entier et dans des contextes spécifiques. Le présent Rapport est ainsi une invitation à entamer ce dialogue.

Chapitre 8

Un appel à la recherche et à l'innovation



Dans toutes les approches communautaires, le processus — c'est-à-dire la méthodologie et la méthode — a une grande importance. Dans de nombreux projets, le processus est beaucoup plus important que le résultat. On s'attend donc à ce que les processus soient respectueux, qu'ils émancipent les populations, qu'ils guérissent et qu'ils éduquent. Ils sont censés conduire les individus un peu plus loin, dans le sens de l'autodétermination.



Linda Tuhiwai Smith, *Méthodologies de décolonisation*, 1999.

Pour activer un nouveau contrat social pour de l'éducation, la Commission appelle à la mise en place d'un agenda mondial de recherche collaborative, enraciné dans le droit à l'éducation tout au long de la vie et accueillant des contributions d'associations de base, d'éducateurs, d'institutions et de différents secteurs, embrassant aussi une diversité de cultures.

Pour promouvoir les propositions énoncées précédemment, il faudra conjointement une multitude d'efforts, d'expériences, d'enquêtes et d'innovations en éducation, portant au surplus sur un éventail de situations et de cas plus large que jamais. Il est donc nécessaire, ainsi que s'y emploie ce chapitre, de lancer un appel à la mise en place d'une recherche collaborative et à des innovations pour repenser les futurs de l'éducation. En effet, au même titre que l'éducation, la recherche et l'innovation sont des biens et des processus publics qui ont un rôle clé à jouer dans l'accélération du nouveau contrat social qu'on promet dans ce rapport.

Un programme de recherche sur les futurs de l'éducation doit partir de la situation présente des apprenants et des enseignants. Sous bien des aspects, en effet, les ferments de l'avenir de l'éducation existent déjà, au moins à l'état germinatif, et l'un des points de départ, dans tout système éducatif, sera de rechercher les éléments, les exemples positifs, qui incarnent déjà les principes énoncés dans le rapport. Leur étude et l'analyse de leurs effets, ou des conditions qui les ont rendus possibles, pourront alors servir d'ancrage aux idées défendues dans ce rapport, lorsque les communautés s'efforceront de traduire leurs idées en une stratégie opérationnelle fondée sur des innovations concrètes. Il existe, dans le domaine de l'éducation, une longue tradition consistant à s'appuyer sur un large éventail de sources, de méthodes et de paradigmes de recherche, et il faudra donc renforcer ces instruments à tous les niveaux, du dialogue entre les praticiens et les communautés, aux universités et aux partenariats de recherche, en passant par les forums nationaux et internationaux, y compris ceux de l'UNESCO.

Ce chapitre met en avant le fait que la recherche et l'innovation servent à apprendre systématiquement ensemble – c'est-à-dire à réfléchir ensemble, expérimenter ensemble, avoir

La recherche et l'innovation doivent renforcer nos capacités d'anticipation et notre « littératie des futurs ».

ensemble un impact sur la société et repenser ensemble nos futurs. De ce point de vue, elles doivent renforcer nos capacités d'anticipation et notre « littératie des futurs », en stimulant l'imagination et en mettant en avant le rôle de l'avenir dans la vision que nous avons de l'éducation. Une éthique de collaboration, d'humilité et de prospective imprénera donc tous les aspects de notre agenda de recherche en éducation.

Ce chapitre incite tous les acteurs de l'éducation à faire progresser la connaissance et la recherche concernant les propositions de ce rapport. Un appel spécifique est lancé aux universités, aux instituts de recherche et aux organisations internationales, leur demandant de soutenir et de systématiser l'apprentissage et les informations sur ces thèmes. Pour appliquer les préceptes d'un nouveau contrat social pour l'éducation, nous devons nous doter au niveau international d'instruments pour sa mise en œuvre. Le chapitre s'achève sur les principes de dialogue et d'action

pour 2050 s'adressant à tous les acteurs de l'éducation : un appel à un agenda de recherche inclusif et mondial prenant appui sur des perspectives, des contenus et des lieux divers.

Un nouvel agenda de recherche pour l'éducation

Le présent rapport réunit un ensemble d'observations, de principes et de propositions qui, de l'avis de la Commission, devrait guider le nouvel agenda de recherche sur les futurs de l'éducation. Vaste et multiforme, tourné vers l'avenir et couvrant toute la planète, cet agenda constituera un processus d'apprentissage de nos futurs collectifs. Il s'appuiera sur diverses formes de connaissances et perspectives, et sur un cadre conceptuel qui considérera les idées provenant des différentes sources comme étant complémentaires, plutôt qu'exclusives et contradictoires.

Les priorités mises en avant dans ce rapport se renforcent mutuellement pour former un agenda de recherche cohérent. Comme on l'a souligné au Chapitre 1, il sera consacré principalement au droit à l'éducation, en examinant tous les obstacles à une éducation de qualité et équitable. La recherche doit aussi analyser, dans les années à venir, qui seront décisives, l'intersection entre l'éducation et les facteurs de changement identifiés au Chapitre 2 – évolution climatique et environnementale, accélération des transformations technologiques, creusement des fractures politiques et avenir incertain du travail et des moyens de subsistance. La recherche doit dépasser la simple mesure et critique des politiques en place, pour examiner les moyens de renouveler l'éducation conformément aux principes opérationnels décrits dans la Partie II du rapport – pédagogies solidaires et coopératives, relation entre les curricula et le patrimoine de « connaissances communes », renforcement des enseignants, réinvention de l'école, tissage de liens entre l'apprentissage et tous les temps et espaces de la vie. Les enseignements, les idées et les expériences générés par un programme de recherche d'une telle envergure auront un effet catalyseur sur un nouveau contrat social pour l'éducation, construit ensemble.

La recherche à partir de l'intérieur de l'éducation

Nous héritons d'un patrimoine de recherche en éducation large et important, qui s'est constitué tout au long du siècle dernier, à partir de multiples œuvres, courants et perspectives, qui ont cultivé et cristallisé des écoles influentes de pensée et d'action. La recherche en éducation permet de mieux comprendre ce qui se passe dans les écoles, les salles de classe et les nombreux lieux de l'éducation, mais permet aussi d'offrir un aperçu des transformations des individus, des communautés et de la société en général.

La recherche par les praticiens, la recherche-action, le travail d'archives, les études de cas, l'ethnographie, etc. forment autant de méthodes qui ont été bénéfiques pour ceux qui sont sur le terrain, aussi ne doit-on pas séparer recherche et éducation. L'éducation n'est pas un champ auquel on applique les résultats extérieurs d'expériences et d'études, mais d'abord un champ propre d'enquête et d'analyse.

La prétention de l'école à être un lieu de production du savoir et des enseignants à être des « détenteurs de connaissances », dépend de la manière dont les universités, les organisations et les chercheurs interagissent et collaborent avec le corps éducatif, ainsi que de la façon dont ils s'appuient sur leurs idées, réflexions et expériences. De fait, les universités jouent un rôle central

Les élèves sont également d'importantes sources de connaissances et de compréhension de leurs propres expériences éducatives, aspirations, réalisations et réflexions.

dans la promotion de la recherche en éducation, en raison de leur expertise dans un domaine particulier, qui leur permet d'y faire progresser le savoir, et de leur capacité à embrasser différentes disciplines. Reste que les enseignants demeureront toujours les principaux producteurs du savoir relatif à leur profession, à travers une réflexion partagée sur leurs expériences, et par conséquent, ils devraient être soutenus dans la publication de leurs recherches et réflexions. Enfin, les élèves sont également d'importantes sources de connaissances et de compréhension de leurs propres expériences éducatives, aspirations, réalisations et réflexions.

Les universités et les chercheurs peuvent apporter un soutien en demeurant ouverts à un dialogue continu avec les écoles, les enseignants et les élèves. L'évaluation participative, la recherche collaborative, la recherche dirigée par les jeunes et l'enquête effectuée par les praticiens sont autant de traditions méthodologiques permettant de systématiser davantage l'apprentissage entre les chercheurs à l'intérieur et à l'extérieur de l'éducation. La recherche en éducation sera un outil clé pour suivre les transformations nécessaires pour un nouveau contrat social pour l'éducation.

Mobiliser les sciences de l'apprentissage

Au cours de ces dernières décennies, quelques-unes des avancées scientifiques les plus importantes pour l'éducation sont venues des neurosciences et de l'étude du cerveau en relation avec l'apprentissage. Elles nous ont permis de mieux comprendre plusieurs aspects fondamentaux : ainsi de la neuroplasticité du cerveau à tous les stades du développement humain ; de l'anatomie, de la structure et des fonctions du cerveau et de la neurologie humaine ; des facultés de mémoire, de traitement de l'information, de développement du langage et de la pensée complexe ; des effets des stimuli positifs et négatifs sur l'apprentissage (sommeil, activité physique, émotions, stress et maltraitance). De la même manière, l'étude des processus cognitifs sont très importants, car ils procurent des informations sur des compétences spécialisées comme la parole, la lecture, l'écriture, la conscience spatiale, etc.

Même si nos connaissances en ces domaines sont balbutiantes, spécialement lorsqu'il s'agit de les appliquer dans l'éducation, elles ont, ou auront, des conséquences majeures pour l'enseignement et l'apprentissage. Aussi faudra-t-il diffuser largement ces informations auprès des enseignants, des chercheurs et des apprenants eux-mêmes. Les scientifiques sont par exemple capables d'observer dans des laboratoires contrôlés des schémas et des corrélations fortes entre les comportements et l'activité cérébrale, mais on ne sait pas encore très bien ce que donneraient de tels modèles dans

des environnements d'apprentissage sociaux complexes, ou comment ils pourraient varier selon les individus, les peuples, les époques et les espaces.

Dans l'avenir, les sciences de l'apprentissage devront mobiliser des chercheurs provenant d'horizons très divers – qu'il s'agisse d'un horizon de genre, de culture, de milieu socio-économique, de bagage linguistique, d'âge, etc. – pour qu'un éventail plus large de questions, d'hypothèses et de priorités de recherche soient envisagées. Par ailleurs, les progrès dans les sciences de l'apprentissage peuvent bénéficier à une série de champs, de disciplines ou d'approches dans l'éducation, comme la neurodiversité, les différences d'apprentissage, les études sur les situations de handicap et l'éducation spécialisée.

Mais, aussi solides et vitales que soient les informations issues des sciences de l'apprentissage, elles n'englobent pas pour autant tout le champ de l'éducation. L'apprentissage ne se résume pas à la cognition : les compétences sociales, le sens pratique ou le savoir incarné, l'intelligence émotionnelle, etc. interagissent avec le champ que les neurosciences étudient, mais ne lui appartiennent pas exclusivement.

Comme on l'a souligné dans les précédents chapitres, à propos de la pédagogie et des curricula, l'éducation est une activité complexe car elle est indissociablement liée à tous les aspects du monde, notamment à ses dimensions sociales, économiques, environnementales, matérielles et spirituelles. Il y a donc un réel danger à dissocier l'esprit de la matière, car cela crée des notions d'éducation qui ne correspondent pas à ce que pratiquent beaucoup d'apprenants. Par conséquent, afin de mettre en œuvre les priorités décrites dans ce rapport et pour contribuer aux bénéfices cognitifs et sociaux d'une éducation de haute qualité, les neurosciences appliquées à l'apprentissage devront davantage replacer leurs observations dans les contextes variables et complexes où se déroule l'éducation.

Transformer les partenariats de recherche sur l'éducation

Les priorités et les propositions énoncées dans ce rapport pourront bénéficier largement de partenariats de recherche interdisciplinaires, intersectoriels et interculturels faisant intervenir les milieux universitaires, la société civile et l'éducation et favorisant une communication partagée et un apprentissage mutuel.

Les partenariats de recherche ne sont pas tous justes et équitables, car les partenaires disposant des plus grandes ressources ou d'un pouvoir institutionnel plus important peuvent, même sans le vouloir, infléchir le cours et les résultats d'un partenariat. Il faut donc faire preuve d'humilité épistémique pour remettre en question nos présupposés relatifs à l'éducation, car beaucoup d'entre eux sont ancrés dans notre conception de la nature de l'être humain, de la société et du monde qui nous entoure. Plus particulièrement, nos opérations devront être guidées par des paradigmes qui s'écarteront des oppositions, telles que « Nord / Sud » ou « occidentale / non occidentale », pour privilégier des écologies complexes et relationnelles des connaissances.

Pour ce nouveau contrat social pour l'éducation, il conviendra d'enrichir les écologies éducatives à partir d'expériences et modes de connaissance divers, au lieu de les affaiblir par l'exclusion, une

pensée en quelque sorte toujours négative et des hypothèses épistémiques étroites. L'éducation est un processus relationnel – entre des élèves, des enseignants, des familles et des communautés – et nous devons y rechercher des connaissances relationnelles, pas hiérarchiques. On pourra donc renforcer la recherche nationale et locale en recourant aux capacités de personnes susceptibles de produire et de représenter des connaissances spécifiques à différents contextes, cultures et langues.

En outre, les voix des communautés de base et des mouvements sociaux sont des sources importantes de savoir, produisant des idées que l'éducation devra davantage écouter, dont elle pourra s'inspirer et auxquelles elle devra contribuer, car ce sont des voix qui nous viennent en quelque sorte du front : elles sont directement au contact des perturbations et des transformations qui façonneront notre avenir. Les mouvements de lutte contre la destruction de la planète et ceux qui rejettent toutes les formes de préjugés et de discrimination sont ainsi autant d'exemples pour repenser nos futurs ensemble. La collaboration avec ces communautés et ces mouvements pourra prendre les formes les plus diverses, formelles ou informelles, mais elle sera essentielle au travail collectif d'apprentissage sur le rôle de l'éducation et de ses relations avec ces mouvements.

Élargir les connaissances, les données et les preuves

La mise en œuvre d'un nouveau programme de recherche pour les futurs de l'éducation permettra à la fois de puiser dans ce qu'on sait et de générer d'importantes quantités de connaissances, données ou preuves, qui pourront prendre différentes formes : quantitatives et qualitatives, normatives et descriptives, numérisables et éphémères, théoriques et pratiques.

Il sera essentiel de canaliser et d'élargir le champ des connaissances afin de mieux comprendre la situation actuelle et d'imaginer dans l'avenir de nouvelles possibilités pour l'éducation. Il se trouve néanmoins que certaines formes et sources de connaissances ont été historiquement mises en avant, aux dépens d'autres, qui ont été exclues ; le savoir est intimement lié avec le pouvoir – en général évidemment, mais aussi plus spécifiquement dans l'éducation. Les modes du pouvoir de domination *sur* les gens et la planète devront être remplacés par des modes de pouvoir *vers* et *avec* les personnes, qui valoriseront l'inclusion et permettront de trouver de nouvelles formes de participation à l'éducation. Ainsi, au cours des prochaines décennies, le programme de recherche sur les futurs de l'éducation devra sans cesse réexaminer la nature des connaissances, des données et des preuves dans le domaine de l'éducation.

Renforcer les écologies complexes de la connaissance

Pour imaginer élargir l'espace des alternatives que l'on imagine dans l'avenir, la recherche et l'innovation ne doivent pas exclure les nombreuses façons de voir et de comprendre le monde qu'ont adopté les différentes populations, cultures et traditions humaines. Et de fait, les principes de base du présent rapport, à savoir la pédagogie, les connaissances, la participation, la collaboration et

la solidarité, puisent déjà dans les riches traditions de connaissances issues de nombreuses visions et perspectives culturelles du monde. Dans la suite des temps, la poursuite de cette décolonisation des connaissances exige une plus grande reconnaissance de la validité et de l'applicabilité des diverses sources de connaissances aux exigences du présent et de l'avenir – et pour cela, il faudra écarter l'idée que les épistémologies indigènes sont avant tout des objets d'étude, mais plutôt y voir des approches valables permettant de comprendre et de connaître le monde.

Certains types de savoirs sont privilégiés par rapport à d'autres, et ce dans un grand nombre de domaines, du développement à l'économie en passant par l'éducation. Bien souvent, on procède à un transfert des connaissances depuis les pays du Nord vers les régions en développement, en supposant qu'il n'y a pas de savoir produit localement, ou qu'il est déficient. Pourtant, ces « solutions » imposées échouent souvent, et ne parviennent pas à contribuer au développement durable de ces régions, ou profitent à un cercle restreint de personnes, au détriment des individus vulnérables et du bien-être environnemental à long terme.

Les modes de connaissance autochtones et pluralistes remettent en cause les postulats au cœur des modèles et des pratiques de développement.

En valorisant et en reconnaissant différentes modalités de savoir, on n'embrasse pas nécessairement une forme de relativisme extrême, ni on n'abandonne l'exigence de la vérité, bien au contraire. Les modes de connaissance autochtones et pluralistes remettent en cause les postulats au cœur des modèles et des pratiques de développement qui ont échoué devant la réalité. Par exemple, dans de nombreuses traditions de la pensée occidentale, y compris dans l'éducation, la dichotomie est un schéma courant : théorie et pratique, individuel et collectif, arts et sciences, humain et nature, progressiste et conservateur, connaissance et sentiment, intellectuel et physique, spirituel et matériel, moderne et traditionnel, etc. À l'inverse, une contribution essentielle de nombreuses perspectives non occidentales a été de remettre en cause le fondement de ces polarités, en jetant un nouvel éclairage sur leurs relations mutuelles et sur leurs tensions, en tant que parties cohérentes d'un monde complexe et interdépendant.

En temps de crise, par exemple, les communautés locales sont souvent capables de puiser dans d'immenses réserves d'expériences, de connaissances et de créativité pour atténuer et adapter l'éducation aux situations d'urgence. Les connaissances ancestrales accumulées au fil du temps, autour des processus agricoles durables, de la réciprocité sociale et des modes de vie avec le monde naturel, pour ne citer que quelques cas, constituent d'importantes réserves de connaissances, dont l'humanité a besoin plus que jamais – et pourtant, des pans entiers de ces connaissances sont demeurés méconnus, marginalisés et ont été oubliés dans l'éducation formelle.

La recherche sur les futurs de l'éducation exigera de renouveler et d'inclure des connaissances de genres et d'origines divers, en lien avec les différentes priorités identifiées par ce rapport. Tout cela, comme on l'a dit dans les chapitres précédents, dépendra d'une participation dynamique au savoir collectif, sur la base de termes justes et équitables. La production de connaissances pour les futurs de l'éducation devra devenir consciemment inclusive, diversifiée au plan social et culturel,

interdisciplinaire et interprofessionnelle, et elle devra être capable d'encourager la communication, la collaboration, l'appropriation et l'apprentissage mutuel.

Données statistiques, indicateurs et analyses

Les données statistiques fournissent une photographie instantanée d'un indicateur particulier et, lorsqu'elles sont mises en relation avec d'autres points de données, elles offrent de précieuses informations sur les corrélations, les évolutions et les conditions à différents moments et dans différents lieux. Elles peuvent également illustrer les orientations de certains indicateurs au fil du temps et fournir des prédictions de résultats possibles en fonction de différents scénarios, choix, événements ou interventions.

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) joue un rôle important dans la collecte et la publication de statistiques essentielles sur une série d'indicateurs de l'éducation. L'Institut a opté pour un renforcement des capacités de collecte et de corroboration des statistiques aux niveaux national, régional et international. La désagrégation croissante des données (puisqu'on peut désormais faire apparaître le genre, la situation géographique, niveau de revenu et d'autres caractéristiques) contribue à nourrir les analyses sur les questions d'équité et d'égalité. L'action continue de l'ISU dans l'affinement des définitions, tout en assurant une intégrité statistique assurant une analyse pertinente, est essentielle à l'évolution et à l'assurance de la qualité et de l'utilité des données. Il sera essentiel de soutenir la poursuite de ce travail afin d'obtenir des informations vitales sur nos indicateurs les plus cruciaux et faire en sorte que ces données soient accessibles à tous.

Dans les décennies à venir cependant, il faudra éviter tout réductionnisme dans les méthodes appliquées aux données statistiques et quantitatives. L'usage de catégories est d'une grande pertinence pour l'analyse, mais on ne saurait en faire un système figé, car les catégories sont toujours plus nuancées, complexes et floues en réalité que ce qui ressort de la quantification. Par ailleurs le travail de collecte et de corroboration des données statistiques, en particulier à grande échelle, peut s'avérer coûteux et exiger une somme de travail conséquente ; il faudra donc que les efforts de collecte s'appuient dans la mesure du possible sur des sources de données nationales existantes pour éviter les contraintes et les coûts liés à des ensembles de données existant en parallèle.

De même, il sera nécessaire d'identifier soigneusement les indicateurs pertinents, relativement aux priorités éducatives locales et aux objectifs internationaux. Plus généralement d'ailleurs, les approches statistiques se heurtent à un double écueil : il n'est pas indispensable de tout mesurer et tout ce qui est important en matière d'éducation n'est pas forcément quantifiable. En d'autres termes, il faudra faire preuve d'humilité dans la collecte et l'utilisation des statistiques et considérer que les informations obtenues sont le point de départ d'une enquête et d'une exploration plus approfondies au service des objectifs et des priorités de l'éducation. Le travail des départements de l'UNESCO, entre autres agences et chercheurs, sera donc d'insuffler une vie dans les statistiques de l'éducation, en produisant des projections lorsque cela sera possible, mais en s'appuyant aussi sur des récits pour éclairer et compléter ce qu'elles permettent d'expliquer.

Les big data et la nature changeante de la connaissance

Les progrès technologiques ont permis de proposer de nouveaux postulats sur la nature du savoir et sur la manière dont il doit être produit. Ainsi, nos technologies actuelles suscitent une série d'attentes vis-à-vis des informations (mais aussi des connaissances et des types de compréhension qu'elles génèrent) : elles doivent être vastes (extraites de multiples points de données, et non d'expériences singulières) ; accessibles, faciles à trouver et consultables ; archivables (pouvant être stockées) ; transmissibles (partageables en toute transparence) ; et individualisables (optimisées en vue d'une utilisation personnelle). Chacune de ces qualités mérite d'être examinée car elle façonne l'idée que l'on se fait de l'éducation, de ses objectifs et de ses processus, ouvrant la porte à certaines possibilités mais en refermant d'autres.

Les outils numériques ont doté les chercheurs d'une capacité sans précédent pour organiser, faire la synthèse et traiter des séries de données éducatives plus vastes que jamais. De même, la puissance des méthodes numériques, des instruments, de la collecte, du stockage et du traitement algorithmique des données a suscité un grand enthousiasme quant aux usages que l'on peut en faire pour progresser dans la compréhension, la pratique et l'efficacité des méthodes et des approches éducatives. Le traitement et la cartographie des données statistiques, la cartographie géographique, la cartographie des réseaux, la recherche de schémas et le traçage de mots-clés font par exemple partie des outils accessibles aux chercheurs, sans parler des possibilités de recherche sur les aspects de plus en plus numérisés de nos vies éducatives.

L'éloge des *big data* est omniprésent ; on l'entonne dans les amphithéâtres universitaires, les offices gouvernementaux et les sièges sociaux des entreprises, ce qui a deux conséquences. D'abord, on présuppose qu'une tendance ne peut être identifiée qu'à partir d'un grand nombre de points de données, ou d'une forte agrégation de profils, de micro-comportements, de clics, de vues ou de signaux électroniques etc. – et, dans la logique de l'analyse de données, seul le schéma est porteur de sens. Ensuite, par une présomption plus subtile, on considère les données comme la forme de connaissance la plus significative (et en particulier les données quantifiables qui sont si bien adaptées aux technologies numériques). Ainsi est née la science des données comme domaine particulier d'expertise technique, science qui, comme dans bien des domaines, exerce une influence considérable sur la création de récits et d'explications irréfutables en éducation.

Comme pour n'importe quel outil, il est essentiel que les chercheurs précisent ce que les instruments de recherche numériques sont capables de faire ou non. En fonction de l'objectif de l'enquête, le fait de disposer d'un volume plus important de données n'est pas nécessairement une garantie de qualité meilleure ou de précision plus grande. Nous préconisons donc un agenda de recherche et une culture qui soit centré sur les objectifs, et non sur les instruments. Les ordinateurs et les êtres humains ne fournissent pas les mêmes informations : les logiciels révèlent parfois des résultats stupéfiants, qui démontrent leur capacité à traiter les données à plus grande échelle et plus vite que les méthodes analogiques des humains, mais dans d'autres cas l'esprit humain peut analyser de façon beaucoup plus sophistiquée que l'IA des contextes, du sens, des valeurs et des implications.

Alors que les chercheurs en éducation exploitent l'énorme potentiel des *big data* et des outils numériques, il nous faut résister à l'engouement pour une objectivité présumée des logiciels d'analyse numérique. En particulier, nous devons évaluer en permanence les biais et les angles morts des méthodes de recherche numérique en nous plaçant du point de vue de la justice et de l'équité. Si les tendances actuelles se poursuivaient, à l'horizon 2050, une grande partie de nos connaissances risqueraient d'être transformées en formules quantitatives, algorithmiques, moléculaires, facilement archivables et rapidement partageables, mais accessibles uniquement par le biais d'appareils numériques. Nous devons nous inquiéter du fait que le champ de recherche sur l'IA, dont la croissance est exponentielle, tente de rendre ces propriétés autarciques, autonomes et indépendantes de la gestion humaine. Au cours des trente prochaines années, nous allons devoir suivre de près les risques éthiques suscités par de telles ambitions.

Des futurs éducatifs innovants

En éducation, l'innovation reflète la capacité d'expérimenter, de partager, d'élargir et d'inspirer les autres, en tout lieu et à toutes les échelles, qu'il s'agisse d'un enseignant avec un élève ou une classe, ou d'approches globales à l'échelle de l'école ou du pays. L'innovation est souvent le fruit de nombreuses collaborations et elle s'inspire des expériences et des réussites d'autres éducateurs, décideurs, chercheurs et écoles dans différents contextes.

Élaboration, emprunt et adaptation des politiques et des interventions en éducation

Il deviendra essentiel d'étendre les expériences et les innovations éducatives à de nouveaux contextes, par le partage des pratiques et des politiques. À cet égard, l'élan donné par l'apprentissage comparatif est intéressant, en ce qu'il a la faculté de « rendre étrange ce qui est familier », en faisant adopter un point de vue élargi et proposant de réexaminer les idiosyncrasies et les hypothèses que nous tenons pour acquises. De même, l'adaptation et l'emprunt doivent être considérés comme des processus d'apprentissage et d'innovation à part entière : nous pouvons tous célébrer des expériences venues d'ailleurs et nous en inspirer, conformément aux principes normatifs identifiés dans ce rapport, tout en tenant compte des contextes, des expériences et des connaissances existantes.

Des approches et des idées innovantes sont aussi produites par les acteurs du système éducatif, d'autant que des innovations entièrement imposées « de l'extérieur » sont nécessairement limitées, voire déformées, qu'il s'agisse des informations sur lesquelles elles se fondent ou des solutions qu'elles proposent. Au contraire, la production et la légitimation des connaissances éducatives peuvent emprunter des voies diverses. Ses acteurs principaux – enseignants, élèves, directeurs, écoles, etc. – participent tous à la recherche et à l'innovation ; leurs contributions aux curricula peuvent enrichir fortement leur élaboration et leur développement, puisqu'ils en sont les premiers utilisateurs et travaillent au plus près du patrimoine des « connaissances communes ». À cet égard, les gouvernements ont un rôle important à jouer, par le soutien aux enseignants et aux

écoles, pour leur permettre de participer au dialogue et à la révision des systèmes et processus d'éducation publique.

La recherche et les innovations posent souvent des questions d'échelles. Une expérience prometteuse, par exemple, parce qu'elle semble utile, peut être partagée. Cependant, les « bonnes pratiques » se concentrent généralement plus sur les résultats obtenus que sur les détails du processus ou des conditions, alors que ce sont eux qui ont conduit à ces résultats. La densification des réseaux collaboratifs et des communautés d'apprentissage – enseignants, écoles, spécialistes des littératies, décideurs, etc. – peut contribuer à la recherche et à l'application en temps réel d'informations relatives aux curricula, aux plans d'action et aux politiques dans différents contextes. Dans tous les cas, une éthique de l'humilité pourra aider à se prémunir contre les hypothèses deshistoricisées et décontextualisées qui empêchent toute innovation éducative réelle.

Les universités, les instituts de recherche et leurs partenaires sont appelés à mettre l'accent sur la recherche et l'innovation pour aider au renouvellement de l'éducation en tant que bien commun et à la co-construction d'un nouveau contrat social pour l'éducation. Toutefois, elles pourraient rendre leur action plus efficace par la promotion du dialogue, en se positionnant comme interlocuteur de ceux qui travaillent, pensent, réfléchissent au sein de l'éducation – en d'autres termes les enseignants, les élèves, les écoles, les familles, les communautés. Comme on y a insisté ailleurs, il faudra redéfinir la mission publique de l'université autour de deux axes : la production d'un patrimoine de « connaissances communes » ouvert et accessible et l'éducation de nouvelles générations de chercheurs et de professionnels, engagés à faire progresser la connaissance dans leur propre intérêt et celui de l'humanité.

Les universités, les instituts de recherche et leurs partenaires sont appelés à mettre l'accent sur la recherche et l'innovation pour aider au renouvellement de l'éducation en tant que bien commun.

Les organisations internationales ont également un rôle spécifique et utile à jouer dans l'avancement de la recherche et de l'innovation en éducation, dans le sens d'un nouveau contrat social pour l'éducation.

Le présent rapport invite l'UNESCO à créer un centre d'échange d'expériences, pour permettre le dialogue et concrétiser, chacune à sa manière, les propositions énoncées dans le rapport. Le monde se transforme à un rythme qui s'accélère et l'émergence de nouvelles connaissances exige que ce rapport soit en quelque sorte en mouvement et puisse être réécrit à chaque instant.

Évaluation, expérimentation et classement

Le cycle de vie des programmes et des politiques éducatives est nécessairement réglé par des moments de réflexion et d'évaluation. Cette dernière peut contribuer à ce que les objectifs d'un programme ou d'une politique soient effectivement mis en œuvre, elle peut inclure et décrire les résultats du programme et de la politique et, surtout, elle doit prendre en compte les résultats escomptés et les imprévus. Par exemple, si tel programme ou telle politique avantage clairement certains au détriment des autres, brisant l'égalité générale, ou bien encourage des résultats à court terme au détriment de résultats durables, leurs prémisses doivent être rapidement revues.

Conformément à l'éthique collaborative de ce rapport, l'évaluation devrait faire appel aux capacités de réflexion des acteurs du système éducatif – enseignants, élèves et écoles – non seulement pour identifier les défis, les faiblesses ou les forces d'une innovation, mais aussi pour proposer des changements, des améliorations significatives, ou encore pour rejeter cette innovation. Il faut préciser à cet égard qu'un cadre analytique clair est indispensable pour assurer la cohérence entre les objectifs de la conception, de l'évaluation et des recommandations de l'innovation.

Les tests, l'expérimentation et les contrôles aléatoires peuvent certes contribuer à valider des hypothèses, ajuster des techniques, corriger des erreurs et comprendre à quel niveau une généralisation devient abusive, mais pour isoler des variables dans des systèmes complexes, il faut une réflexion approfondie et une conception sophistiquée. Il est ici crucial de rappeler un principe éthique : en proposant un système collaboratif pour instaurer un nouveau contrat social pour l'éducation, il ne s'agit pas de procéder à une expérimentation sur les personnes. Toutes au contraire (les élèves, les enseignants, les familles) doivent être considérées comme participant pleinement à l'étude de leur propre éducation et de leur développement. Le recours à des expériences « naturelles » pour comprendre l'impact ressenti actuellement à l'égard des interventions ou des changements plus larges dans l'éducation pourra à l'avenir aussi fournir des informations, en particulier devant les transformations et les perturbations majeures qui s'annoncent. Ces types d'analyse peuvent nous permettre de mieux comprendre par avance la résilience et la réactivité de l'éducation face au changement.

Les comparaisons représentent un autre mode d'évaluation, tout aussi utile en ce qu'elles offrent d'autres points de vue pour réfléchir, améliorer ou s'inspirer, ou encore mettre en évidence des domaines prioritaires pour renforcer une enquête, une intervention ou un soutien. Malgré tout cependant, les comparaisons et plus généralement les classements sont souvent utilisés dans un esprit punitif, pour retirer un soutien financier aux milieux qui en ont le plus besoin. On rappellera à cet égard que la comparaison n'est pas très utile lorsqu'elle a pour effet de lisser l'expérience, d'homogénéiser les attentes et d'ignorer la diversité du contexte, des ressources et des facteurs historiques.

Ce genre de classement comparatif est très en vogue en ce qui concerne l'enseignement supérieur, et peut être serait-il également important d'en repenser les modalités. Il est difficile de faire des comparaisons en toute bonne foi, éthiquement si l'on peut dire et sans homogénéiser les phénomènes. Cela devient problématique lorsque des établissements d'enseignement supérieur très différents, opérant dans des contextes opposés, se sentent obligés de participer aux classements internationaux, quelle que soit leur situation spécifique. Les modèles élitistes d'universités, largement dotées en projets de recherche, généreusement financés, ont une influence excessive sur les ambitions d'autres établissements d'enseignement supérieur, souvent au détriment de la pertinence locale et de la satisfaction des besoins des étudiants locaux et de leurs communautés.

Pour autant, les établissements d'enseignement supérieur ne sauraient être tenus pour seuls responsables des classements et de l'homogénéité institutionnelle qui découle de la concurrence. Les gouvernements et la communauté politique mondiale aussi doivent se focaliser moins sur la partie des systèmes d'enseignement supérieur où se concentre l'activité de recherche, et

s'intéresser davantage aux établissements fréquentés par la majorité des étudiants. Dans quelle mesure aux établissements servent-ils l'apprentissage de leurs étudiants, leur avenir professionnel et leurs communautés ; dans quelle mesure les institutions soutiennent-elles le discours civil et la délibération politique ; comment les institutions font-elles progresser la justice environnementale, économique et sociale ? Ce sont autant de points de comparaison souvent négligés mais extrêmement précieux en termes de leçons pour tous. L'évaluation dans l'enseignement supérieur ne doit pas s'arrêter aux classements compétitifs et elle doit s'efforcer au contraire d'améliorer les capacités d'enseignement et de recherche de tous les établissements d'enseignement supérieur dans le respect de leur mission publique.

Principes de dialogue et d'action

À l'horizon de 2050, quatre priorités clés se dessinent dans le domaine de la recherche et de l'innovation pour les futurs de l'éducation :

- **La Commission appelle à la création d'un programme de recherche généralisé, mondial et collectif sur les futurs de l'éducation.** Ce programme de recherche doit se focaliser sur le droit à l'éducation pour tous, explorer les perturbations et les évolutions futures et faire progresser la compréhension et l'expérience des principes mis en avant dans la Partie II du présent rapport. Conformément à l'esprit du rapport, cet agenda de recherche doit redéfinir ses priorités à la lumière de la connaissance et de la réflexion sur les futurs de l'éducation.
- **Les connaissances, les données et les preuves pour les futurs de l'éducation devraient intégrer plusieurs sources et modes de connaissance.** Les informations apportées par des points de vue différents peuvent offrir des perspectives différentes sur une compréhension partagée de l'éducation, plutôt que s'exclure et de supplanter les unes les autres.
- **L'innovation éducative devrait refléter un éventail très élargi de possibilités existant dans divers contextes et lieux.** Les comparaisons et les expériences peuvent s'inspirer les unes les autres, mais elles doivent apporter une réponse appropriée aux réalités sociales et historiques distinctives d'un contexte donné.
- **La recherche en vue d'un nouveau contrat social pour l'éducation devrait inviter chacun à participer à sa réalisation.** Les idées ont déjà germé, notamment chez les enseignants, les élèves et dans les écoles. Des responsabilités particulières incombent aux instituts de recherche, aux gouvernements et aux organisations internationales, qui doivent participer et soutenir un agenda de recherche qui catalyse la co-construction d'un nouveau contrat social pour l'éducation.

Chapitre 9

Appel à la solidarité mondiale et à la coopération internationale



Un nouveau contrat social permettra aux jeunes de vivre dans la dignité, aux femmes d'avoir les mêmes perspectives et les mêmes chances que

les hommes, et aux personnes malades, aux groupes vulnérables et à toutes les minorités d'être protégés...

En l'espace d'une génération, tous les enfants des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire pourraient avoir accès à une éducation de qualité à tous les niveaux. C'est possible. Il ne tient qu'à nous de le décider... Pour corriger ces failles et rendre le nouveau contrat social possible, nous avons besoin d'une nouvelle donne mondiale, qui permette une plus large distribution et une répartition plus équitable du pouvoir, des richesses et des chances au niveau international.

António Guterres, Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies, Conférence Nelson Mandela, 18 juillet 2020.

Pour accélérer un nouveau contrat social pour l'éducation, la Commission appelle à un engagement renouvelé en faveur d'une collaboration mondiale pour soutenir l'éducation en tant que bien commun, fondée sur une coopération plus juste et équitable entre les acteurs étatiques et non étatiques à tous les niveaux, local, national et international.

Le principe d'une éducation vue comme un bien commun mondial est indissociable de l'exercice d'une responsabilité mondiale. Ainsi, en 2020 et 2021, une mobilisation sans précédent des communautés scientifiques a permis de développer des vaccins contre la COVID-19 avec le soutien des gouvernements, d'entités publiques et privées et de la société civile. Cet exemple

impressionnant de ce que peut faire la coopération scientifique mondiale quand l'avenir de l'humanité est en jeu a cependant été occulté par un autre défi bien plus grave, celui d'assurer une livraison équitable des vaccins entre les différents pays. On sait bien que la couverture vaccinale n'est efficace qu'à condition d'être étendue, non seulement à l'intérieur des pays mais aussi entre eux, et pourtant le nationalisme vaccinal a mis en lumière les profondes failles de notre capacité à œuvrer collectivement pour le bien commun mondial.

Le nationalisme vaccinal a mis en lumière les profondes failles de notre capacité à œuvrer collectivement.

L'éducation permet aux êtres humains de développer leur inventivité et leur potentiel d'action collective, qui sont des facultés essentielles pour relever les grands défis de notre temps. Ainsi, l'avènement d'un monde prospère, juste, durable et pacifique est plus que jamais conditionné par le fait que tous les êtres humains, quelles que soient leurs origines, cultures ou conditions, reçoivent une éducation de qualité tout au long de la vie. Cette extension de l'accès à l'éducation et à l'apprentissage formels devra également s'accompagner d'un accès équitable aux connaissances et à l'information : tout le monde, partout, aura donc besoin d'accéder au numérique. À l'instar du domaine de la santé, notre survie future dépend de la satisfaction des besoins éducatifs de chaque enfant, jeune et adulte dans le monde, car cela lui permettra de participer en toute conscience et activement à la formation et à la gestion de nos futurs partagés.

Le renforcement de la coopération internationale dans le domaine de l'éducation et de son financement public, au niveau national et international, doit être fondé sur l'idée que l'éducation est un bien commun. Comme l'a rappelé récemment le Secrétaire général des Nations Unies, António Guterres, l'accès de tous les enfants et de tous les jeunes à une éducation de qualité est un pilier essentiel d'un ordre mondial plus juste et durable, et l'obligation de respecter, de protéger et de réaliser le droit à l'éducation incombe non seulement à chaque État, mais aussi à la communauté internationale.

Répondre à un ordre mondial de plus en plus précaire

La coopération internationale dans le domaine de l'éducation opère désormais au sein d'un ordre mondial plus incertain, où l'idée d'une société mondiale, réunie par le respect de valeurs universelles communes, tend à être sapée. De ce fait, les institutions mondiales chargées de définir des objectifs communs et d'organiser une action collective mondiale, comme les Nations Unies, font face à de sévères critiques et subissent de fortes contraintes budgétaires.

Les acteurs non étatiques et la société civile – les « entrepreneurs de normes » et tous ceux qui ont cherché à faire bouger les lignes, afin de promouvoir les droits humains au niveau national et international pendant le vingtième siècle – luttent déjà pour bâtir des alliances et des coalitions durables dans un ordre mondial qui se fissure. Mais dans le monde de l'après-pandémie, leur marge de manœuvre va se heurter aux réalités économiques, comme pour le financement international de leurs contrats de travail. En même temps et en face, des acteurs non étatiques illibéraux se sont constitués comme entrepreneurs de normes et ont monté leurs propres offres éducatives, utilisant en particulier des technologies numériques et des flux d'informations d'une manière qui va à l'encontre des valeurs inscrites dans la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies et précisées plus récemment dans les ODD.

Les évolutions économiques du dernier demi-siècle n'ont pas été moins profondes que les transformations politiques. Certes les progrès technologiques et scientifiques, comme en général le processus de mondialisation économique, ont contribué à accroître la richesse, à faire reculer la pauvreté ou à améliorer l'accès à l'éducation, et ce partout dans le monde. Mais on ne peut plus célébrer, comme auparavant, l'avènement d'un monde plus « plat » et ouvert. Au contraire, la croissance économique a engendré de puissantes enclaves de richesses. Le développement technologique a coïncidé avec des formes nouvelles de monopole économique et informationnel qui menacent les fondements mêmes de la démocratie libérale. Alors qu'on a longtemps cru en une relation réciproque, entre croissance économique et démocratie, la capacité d'action collective et la gouvernance démocratique ont été ces dernières décennies découplées du progrès économique, au point de subir des revers inattendus, au sein des États-nations mais aussi entre eux.

La lenteur des progrès dans le domaine de l'action climatique ou dans d'autres domaines qui exigent une coopération internationale (migrations, paix, confidentialité de l'information) témoigne des problèmes rencontrés par le consensus (ou la capacité de consensus) en ce qui concerne la préservation des biens communs mondiaux et l'élaboration de coopérations internationales nécessaires pour relever les défis actuels, notamment ceux qui pèsent de façon disproportionnée sur les pauvres.

Face à cette crise du multilatéralisme, les réformes actuelles des Nations Unies tentent d'innover. Aussi, ce chapitre suggère trois nouvelles approches : l'inclusion d'acteurs non étatiques dans la gouvernance mondiale par le biais de partenariats ; un mouvement pour abandonner les actions descendantes et adopter des actions multicentriques ; de nouvelles formes de coopération régionale, en particulier la coopération Sud-Sud et triangulaire.

De l'aide aux partenariats

La coopération internationale en éducation s'inscrit dans un ordre mondial fragile, mais doit également répondre aux défis nouveaux qu'il pose en s'adaptant. Afin de proposer une nouvelle donne mondiale pour l'éducation il faut donc que l'on repense les modalités de cette coopération. Dans le même temps, les établissements d'enseignement eux-mêmes doivent parvenir à s'accorder assez largement sur les défis actuels et de la nécessité d'une action collective, en particulier de la part des jeunes.

Historiquement, l'architecture internationale de la coopération dans l'éducation a profondément été structurée par le colonialisme et la volonté de satisfaire des intérêts économiques et géopolitiques nationaux. Elle s'est définie autour de flux descendants du Nord au Sud, qu'il s'agisse de transferts financiers ou de transferts d'idées, et l'héritage de sa structuration, qui se fait encore sentir, demeure problématique, en particulier en matière de développement et d'aide à l'éducation. Non seulement l'éducation ne reçoit qu'une très faible part de l'aide publique au développement (APD) globale, mais cette part dédiée à l'éducation est reversée de façon disproportionnée en faveur des pays à revenu intermédiaire : l'Afrique subsaharienne, région du continent qui abritera la plus grande proportion de jeunes au monde en 2050 et qui devrait, selon les projections, être le plus directement confronté aux défis environnementaux et économiques de la planète, reçoit peu d'aide.

En outre, l'APD pour l'éducation tend à privilégier l'enseignement supérieur (ainsi que les bourses d'études), en particulier dans les plus grandes économies des pays donateurs du Groupe des Sept (G7). Le soutien à l'accès universel à l'éducation pour la petite enfance et à un enseignement

Les programmes éducatifs pour prendre en charge les réfugiés et les migrants involontaires sont également sous-financés.

primaire et secondaire de qualité est insuffisant – plus largement d'ailleurs, on n'a jamais mis au point de stratégie convaincante au niveau mondial, pour éradiquer l'analphabétisme chez les enfants, alors que cet objectif a été adopté par les Nations Unies au milieu siècle dernier. Obstinement, il demeure de nombreux enfants hors de l'école et, pire, beaucoup d'enfants et de jeunes fréquentent l'école mais n'apprennent que peu. Les programmes éducatifs pour prendre en charge les réfugiés et les migrants involontaires sont également sous-financés.

L'absence de coordination entre les donateurs de l'aide à l'éducation continue de poser un problème, en particulier pour les organisations bilatérales du Nord qui dominent par l'ampleur de leur financement. Près de vingt ans après la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide, les donateurs de l'éducation continuent à cloisonner leur travail, chacun aidant de son côté et finançant des projets qui ne sont pas alignés avec les besoins des pays. Les canaux multilatéraux de l'aide au développement pour l'éducation sont sous-utilisés, et par conséquent on perd des occasions de regrouper et d'harmoniser des ressources qui pourraient mieux soutenir les projets innovants, davantage s'appuyer sur nos connaissances et mieux renforcer les capacités d'un pays.

Il existe cependant d'autres voies, neuves et pleines de promesses, en matière de coopération en éducation. Au cours des dernières décennies, la société civile s'est fortement engagée en faveur de l'éducation à l'échelle locale, nationale et internationale et de nouveaux partenariats ont vu le jour entre les gouvernements et les acteurs non étatiques. À une autre échelle, les formes de coopération au développement, triangulaires ou Sud-Sud, prennent de l'ampleur. Enfin, de puissants plaidoyers pour l'éducation ont récemment permis de rehausser sa place dans l'agenda politique mondial, et par voie de conséquence dans l'agenda des différents organes politiques.

Concernant l'avenir, trois types de biens publics mondiaux seront essentiels à l'instauration de futurs éducatifs communs, plus équitables, plus pertinents et plus durables. En premier lieu, la communauté internationale doit coopérer pour aider les gouvernements et les acteurs non étatiques à s'ajuster aux nouveaux objectifs, normes et standards communs nécessaires à la réalisation d'un nouveau contrat social pour l'éducation. Deuxièmement, la communauté internationale doit investir dans un stock aisément accessible de connaissances, recherches, données et preuves relatifs à l'éducation, en faire la promotion et assurer que les éducateurs, à tous les niveaux, puissent produire et utiliser des données probantes pour améliorer les systèmes éducatifs. Enfin, il faut élargir le financement international et plus particulièrement l'utiliser au bénéfice des populations dont le droit universel à l'éducation est le plus menacé.

Vers des objectifs, des engagements, des normes et des standards communs

Depuis la création des Nations Unies et de l'UNESCO, ainsi que l'adoption de la Déclaration universelle des droits de l'homme, au milieu du siècle dernier, la coopération internationale en éducation a joué un rôle important dans la recherche d'un consensus sur les buts et objectifs de l'éducation, et il est encore plus essentiel de délibérer sur des objectifs éducatifs communs.

Nous devons redéfinir la coopération internationale, en cessant de vouloir reproduire partout les idées et les institutions du monde industrialisé, comme c'était le cas jusqu'à présent, mais au contraire en encourageant les formes de délibération triangulaire ou Sud-Sud, car il est indispensable d'améliorer le dialogue et d'instaurer un consensus entre différents types d'acteurs de l'éducation : syndicats d'enseignants, mouvements d'étudiants, organisations de la jeunesse, société civile, fournisseurs et employeurs du secteur privé, philanthropies, gouvernements et citoyens. Par ailleurs, une coopération axée sur les futurs à long terme devra se concentrer sur la voix des enfants et des jeunes.

La pandémie de COVID-19 accroît les contraintes budgétaires, et cet état est amené à durer : il faudra donc hiérarchiser davantage nos priorités autour d'objectifs communs et veiller à ce que le financement international et national respecte ses engagements. Pour ce faire, les acteurs mondiaux doivent homogénéiser leurs agendas, en ce qui concerne la mobilisation et la collecte de fonds, et privilégier la coordination plutôt que la rivalité pour les financements bilatéraux et philanthropiques.

Pour coordonner ses objectifs et ses cadres d'action, le secteur de l'éducation peut s'inspirer de ce qui se fait dans les secteurs du climat et de la santé. Nous pouvons faire davantage pour que tous les acteurs qui s'assoient à la table de la coopération internationale définissent leurs propres objectifs, leurs engagements particuliers et les délais qui vont avec. La coopération internationale devrait ainsi s'organiser autour du principe de subsidiarité, car plus un objectif est concret et promu par des acteurs locaux, plus il peut faire l'objet de mobilisations et d'appels à la responsabilité, et plus ses promoteurs en retour seront susceptibles de s'engager à le réaliser. Par ailleurs, on peut créer des mécanismes de suivi régionaux et mondiaux plus robustes, pour que les acteurs soient tenus responsables de leurs engagements et objectifs sur la base de données relatives à leurs progrès.

Le secteur de l'éducation et les organismes concernés au niveau mondial ont eu du mal à trouver des hiérarchies entre les différentes questions thématiques et les divers problèmes sous-sectoriels, ce qui s'est souvent traduit par une pléthore de grandes déclarations de principe, par des activités superficielles et une incapacité à réaliser certains des objectifs éducatifs que nous avons à cœur d'atteindre. Mais les institutions mondiales ne doivent pas chercher à tout faire : leur travail consiste plutôt à renforcer la capacité d'action des autres. En ce sens, elles devraient surtout viser à améliorer les capacités, au niveau mondial et régional, à obtenir des consensus sur des engagements, et ensuite à assurer un suivi des actions entreprises. Par ailleurs, les acteurs mondiaux sont efficaces lorsqu'ils jouent un rôle de « courtiers », si l'on peut dire, de connaissances et de preuves, en assurant la participation d'acteurs divers à la production et à l'utilisation des connaissances. Ils peuvent enfin jouer un autre rôle important en tant que bailleurs de fonds de dernier recours pour faire face aux défis éducatifs spécifiques aux pays à revenu faible et aux situations d'urgence.

En définissant des futurs éducatifs communs, les institutions mondiales peuvent jouer un rôle essentiel en attirant notre attention sur des défis à plus long terme. Il faudrait par exemple davantage de recherches et de débats sur le rôle de l'éducation face à l'évolution du monde du travail et de l'automatisation, sur la meilleure façon de traiter les externalités liées aux frontières (en particulier dans le cadre des migrations et du changement climatique), et sur la manière de gouverner des services éducatifs de plus en plus numérisés et internationalisés.

Les institutions mondiales peuvent jouer un rôle essentiel en attirant notre attention sur des défis à plus long terme.

Nous devons bâtir ensemble un agenda commun à partir de vastes processus conjoints de participation et de décision, en jouant sur la tension qui existe entre la réflexion à long terme – gouverner pour l'avenir – et l'urgence d'intervenir dans le présent pour redresser les inégalités éducatives et les exclusions héritées du passé.

La coopération dans la production de connaissances et l'utilisation des preuves

Instinctivement, lorsqu'on réfléchit aux bienfaits mondiaux liés à l'éducation, on pense à la recherche et à l'administration de preuves : les deux permettent aux gouvernements et à leurs partenaires de résoudre les problèmes, elles leur permettent d'innover pour accélérer la transformation de l'éducation et elles sont enfin fondamentales pour renforcer la responsabilité internationale à l'égard des engagements mondiaux, régionaux et nationaux.

On a beaucoup critiqué le mauvais usage de données désincarnées, de classements et de toute une série de formes de « gouvernance par les chiffres » dans les travaux des grandes organisations internationales, de l'OCDE aux agences des Nations Unies. Ces critiques sont certes justifiées, mais nous avons aussi besoin de statistiques partagées pour gouverner les systèmes éducatifs avec équité, dans l'intérêt du bien commun. Comme l'ont démontré les secteurs de la santé et du climat, et grâce au récent plaidoyer transnational pour l'éducation, les efforts de suivi et d'évaluation des progrès peuvent renforcer la responsabilisation à l'échelle mondiale, nous permettant d'atteindre nos objectifs communs et d'impliquer différents types d'acteurs de l'éducation.

À ce jour, les acteurs mondiaux de l'éducation ne sont pas parvenus à mettre en commun et à coordonner les investissements pour maximiser la disponibilité et l'utilité des preuves et des données. Contrairement par exemple à la santé, où de grandes organisations multilatérales unissent leurs ressources pour produire des données de suivi de qualité, aucun partenariat n'existe entre les organes des Nations Unies pour soutenir l'établissement de normes communes, de statistiques et de données connexes. La réunion et la diffusion des preuves, la cartographie des lacunes dans les données et la littérature scientifique, ainsi que le renforcement des capacités dans tous ces domaines exigent que les acteurs mondiaux consentent à de nouveaux niveaux de coordination et de financement.

Il convient aussi de mieux financer et coordonner le soutien au renforcement de la capacité de générer et d'utiliser les connaissances, les données et les preuves. Les efforts internationaux dans ce domaine semblent parfois se résumer à des conversations unilatérales, ce qui est inacceptable : la coopération internationale doit servir à ouvrir l'espace pour permettre aux pays de l'hémisphère Sud de définir de nouveaux paradigmes de recherche innovants adaptés à leur situation unique. Dans le domaine de la santé, les efforts récents se sont focalisés sur la création de plates-formes de coordination, expressément pour renforcer les capacités nationales et locales et aider les pays à apprendre les uns des autres. Il est donc essentiel de trouver de nouveaux modèles d'investissement dans la coopération Sud-Sud pour résoudre les problèmes de l'éducation. Par conséquent, comme cela a été souligné au Chapitre 8, nous devons accorder une attention particulière aux épistémologies et modes de connaissance qui enrichissent la pensée et soutiennent une plus grande diversité de solutions innovantes.

Dans le domaine de l'éducation, le financement de la recherche internationale, de la collecte des renseignements probants et des données constitue un défi majeur : alors qu'environ 25 % de l'APD mondiale consacrée à la santé est destinée aux biens collectifs mondiaux (environ 7 milliards de dollars), le financement du savoir collectif, des informations et des données était estimé en 2015 à moins de 3 % de l'APD (soit 200 millions de dollars). Nous devrions imaginer de nouvelles options pour améliorer le financement mondial de la recherche, des connaissances et des preuves, par exemple à travers la création d'un fonds commun prévisible consacré à la production de connaissances et d'informations sur l'éducation, sous la tutelle d'un groupe d'agences des Nations Unies.

Financer l'éducation là où elle est menacée

Il est nécessaire de repenser fondamentalement la coopération internationale en éducation et d'abandonner la logique de dépendance vis-à-vis de l'aide, mais il faut également réévaluer le rôle et l'orientation de l'aide internationale dans le cadre des nouvelles relations entre les différents acteurs.

L'aide couvre une part de plus en plus réduite des besoins nationaux, ce qui signifie que son influence et sa pertinence sur la scène mondiale diminueront ; par ailleurs, elle a renforcé les déséquilibres de pouvoir hérités du colonialisme et n'a guère d'effet sur le renforcement du développement durable des systèmes éducatifs. Dans le même temps, nous avons besoin de financements communs pour aider les pays à revenu faible et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (en particulier ceux d'Afrique où vivra la plupart des jeunes dans les décennies à venir), car ces pays ne reçoivent que 47% de l'aide destinée aux écoles (du niveau de la maternelle au secondaire). Nous devons également prévoir l'affectation d'un financement mondial aux besoins éducatifs des populations déplacées et des migrants involontaires, dont le nombre va augmenter avec l'aggravation de la crise climatique. Enfin, nous continuerons d'avoir besoin d'un fond de réserve d'urgence pour l'éducation pour répondre aux situations de crise et d'urgence – comme la pandémie l'a suffisamment démontré – et aider à rétablir l'éducation après les catastrophes.

Entre maintenant et 2050, nous allons devoir améliorer les canaux du multilatéralisme, de manière à lever de nouvelles ressources destinées à combler les lacunes tout en renforçant la mobilisation des ressources et capacités nationales. De fait, l'harmonisation accrue de l'aide et une meilleure coordination entre les donateurs pour les plans et systèmes éducatifs nationaux demeurent à l'ordre du jour, exactement comme elles l'étaient lorsque les donateurs internationaux ont approuvé la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide en 2005.

Les voies multilatérales sont les plus favorables pour procéder à une amélioration de l'efficacité de l'aide, et aussi les plus susceptibles d'orienter cette aide vers les pays et les populations qui en ont le plus besoin, mais ils devront eux aussi améliorer leur travail qui demeure pour l'instant trop axé sur des projets, ce qui lie inutilement emprunteurs et bénéficiaires aux connaissances et aux prescriptions qu'ils génèrent et, par ailleurs, débouche généralement sur un faible bilan en termes de soutien aux capacités nationales. Dans le domaine de la santé publique, par exemple,

des propositions ont été faites récemment pour remédier à ces problèmes en découplant l'assistance technique et le soutien financier dans les agences et par des mécanismes conjoints de responsabilité au sein des organisations multilatérales.

Le rôle de l'UNESCO

Au cours des 25 dernières années, l'UNESCO a dû affronter de nombreux défis. Même si elle a conservé la responsabilité officielle de la coordination du dialogue mondial et de l'instauration de normes dans le domaine de l'éducation, ainsi que de la réalisation de l'ODD 4 pour l'éducation, elle a eu du mal à s'acquitter efficacement de ses obligations, ce qui lui a valu de sévères critiques. Il est désolant de constater que malgré son vaste mandat couvrant l'éducation, la science et la culture, son budget total reste inférieur à celui de nombreuses universités européennes et que, pour l'éducation, ce budget est infime par rapport aux sommes mobilisées par la Banque mondiale pour ses activités de renforcement des connaissances et des capacités dans ce domaine.

Pour pouvoir jouer un rôle efficace dans notre vision de futurs durables pour l'éducation, l'UNESCO va devoir repenser son approche. Le principe de subsidiarité devrait lui permettre de jouer un rôle nouveau, en tant que partenaire chargé de renforcer les institutions et les processus régionaux et nationaux. En second lieu, elle joue un rôle d'intermédiaire ou de « courtier » dans la circulation des informations et de porte-parole du système éducatif : elle plaidera en faveur de la consolidation des données et d'une responsabilité de l'institution à l'égard des citoyens. Tout en conservant son rôle singulier dans la promotion du dialogue mondial en faveur d'un nouveau contrat social pour l'éducation, l'UNESCO doit concentrer l'essentiel de ses ressources financières et humaines aux régions où le droit à l'éducation est le plus menacé – en particulier en Afrique où la grande majorité des jeunes du monde vivront et apprendront à l'horizon de 2050.

L'UNESCO devra mieux prendre conscience de son avantage comparatif au sein du complexe écosystème où évoluent les acteurs, mondiaux et régionaux, qui prennent part à la définition des normes éducatives, à la mobilisation des financements et aux connaissances. Elle devrait coopérer avec les partenaires des Nations Unies pour trouver des solutions innovantes et assurer le droit à l'éducation des migrants involontaires et des populations déplacées dont le nombre est appelé à se multiplier au cours de notre siècle grevé d'incertitudes. Elle devrait également exploiter sa présence partout dans le monde pour plaider la cause d'un accès à l'information numérique amélioré et plus équitable, car c'est un droit humain. L'UNESCO doit également apporter son soutien à l'engagement des citoyens et des membres de la société civile dans la gestion de l'éducation, afin qu'elle réponde à leurs besoins. Elle doit continuer à éclairer les Nations Unies, en montrant combien l'éducation joue un rôle essentiel dans la construction de notre avenir commun, notamment lorsqu'elle éduque à la paix, la prospérité et la durabilité.

L'UNESCO a cette capacité unique de rassembler et de mobiliser les individus ainsi que les institutions du monde entier pour façonner nos futurs communs de l'éducation. Là est sa force – c'est d'elle qu'on a besoin pour construire un contrat social pour l'éducation qui soit nouveau et

accepté par la communauté internationale, et c'est encore d'elle qu'on tirera les ressources pour s'accorder autour d'une nouvelle donne qui permette de mettre en œuvre ce contrat.

Principes de dialogue et d'action

Ce chapitre lance un appel en faveur d'une collaboration internationale renouvelée pour répondre aux besoins, aux défis et aux possibilités des futurs de l'éducation. Dans la perspective de 2050, quatre grandes priorités se dégagent en matière de coopération internationale pour les futurs de l'éducation :

- **La Commission invite toutes les parties prenantes du secteur de l'éducation à collaborer aux niveaux mondial et régional pour générer des objectifs partagés et des solutions communes aux défis de l'éducation.** L'instauration du nouveau contrat social nécessaire pour des futurs de l'éducation justes et équitables pour toute l'humanité a une pertinence particulière pour les individus dont le droit à l'éducation est le plus menacé par les défis mondiaux. La participation doit accueillir divers acteurs et partenariats non étatiques, abandonner les actions descendantes au profit d'actions multicentriques et faciliter les nouvelles formes de coopération régionale, en particulier la coopération Sud-Sud et triangulaire.
- **La coopération internationale devrait fonctionner selon un principe de subsidiarité, en soutenant et en renforçant les capacités des efforts locaux, nationaux et régionaux pour relever les défis.** Une responsabilisation accrue concernant le respect des engagements pour l'éducation et un plaidoyer coordonné en faveur de l'amélioration de l'éducation seront nécessaires pour renforcer les nouveaux engagements, normes et standards dans le domaine de l'éducation.
- **Un financement ciblé du développement international à destination des pays à revenu faible ou à revenu intermédiaire de la tranche inférieure demeure un enjeu important.** Cela concerne en particulier les pays dont l'économie et la population subissent de fortes contraintes, en particulier en Afrique. Nous devons aussi prévoir un financement qui cible les populations dont le droit à l'éducation est mis en péril par les crises et les situations d'urgence.
- **Des investissements communs dans les informations, les données et les connaissances constituent aussi un élément essentiel d'une coopération internationale efficace.** Dans ce cas également, nos efforts doivent être guidés par le principe de subsidiarité, en soulignant la nécessité d'étayer les capacités locales, nationales et régionales de production et d'utilisation des connaissances. Plus que jamais, nous devons renforcer l'apprentissage mutuel et l'échange de connaissances entre les sociétés et par-delà les frontières – à la fois dans des domaines essentiels comme la fin des inégalités dans l'éducation, la pauvreté et l'amélioration des services publics, et pour relever les défis à long terme posés par l'automatisation et la numérisation, la migration et la durabilité environnementale. Des plates-formes communes et de nouvelles sources de financement sont nécessaires pour intégrer ces deux dimensions dans les connaissances et les données mondiales, pour assurer les progrès de l'éducation.

Cet agenda mondial de solidarité et d'action doit être construit en faisant preuve de ténacité, d'audace et de cohérence, sans jamais perdre de vue l'horizon de 2050 et au-delà. Cela implique une responsabilité partagée et une coordination améliorée au sein des Nations Unies, ainsi qu'un renforcement du rôle de l'UNESCO, faute de quoi les propositions formulées dans ce rapport, à savoir la définition de l'éducation en tant que bien mondial, public et commun, et l'instauration d'un nouveau contrat social pour l'éducation, ne pourront être réalisées. En l'espace d'une génération, nous pouvons transformer les systèmes éducatifs pour les rendre véritablement inclusifs, pertinents et faire en sorte qu'ils renforcent notre capacité à relever les défis mondiaux.

Épilogue et suite

**Construire les futurs
de l'éducation ensemble**

Il est devenu urgent de travailler ensemble à la fabrique d'un nouveau contrat social pour l'éducation qui puisse répondre aux besoins futurs de l'humanité et de la planète. Ce rapport entend contribuer à ce travail, en définissant des priorités et en formulant des recommandations qui reposent sur deux principes fondamentaux : une vision élargie du droit à l'éducation tout au long de la vie, et le renforcement de l'éducation en tant que projet public et bien commun.

La proposition d'un nouveau contrat social pour l'éducation est au cœur de ce rapport. Ce contrat désigne un ensemble de compromis et de principes tacites dans lesquels la société prend racine et qui, en ce qui concerne l'éducation, détermine ses modes d'organisation concrets. Par conséquent, modifier ces idées-mères permettra de changer les systèmes éducatifs. Cet épilogue est consacré à faire le bilan des priorités et des propositions clés du rapport, que les lecteurs sont invités à promouvoir, à réinterpréter et à réinventer pour notre avenir éducatif commun.

Nouer un nouveau contrat social pour l'éducation, comme il est proposé ici, n'implique pas d'abandonner tout ce que nous avons appris collectivement et vécu dans le domaine de l'éducation, mais exige aussi d'aller au-delà d'un simple changement de cap. Ce contrat se prépare déjà depuis longtemps, grâce aux éducateurs, aux communautés, aux jeunes, aux enfants et aux familles, qui ont tous bien perçu les limites des systèmes éducatifs existants et ont été les pionniers de nouvelles approches pour y remédier. La refonte de nos systèmes exige donc un immense effort de réflexion et d'invention.

Le renouveau de l'éducation ne peut pas être le produit d'efforts isolés et dépareillés. Il faut au contraire un effort collectif et des initiatives coordonnées, pour dépasser les simples ajustements

Un nouveau contrat se prépare déjà depuis longtemps, grâce aux éducateurs, aux communautés, aux jeunes, aux enfants et aux familles, qui ont tous bien perçu les limites des systèmes éducatifs existants et ont été les pionniers de nouvelles approches pour y remédier.

des grands appareils institutionnels et structurer le grand chantier du renouvellement de l'éducation autour des expériences quotidiennes et continues menées par chacun des acteurs dans ce domaine. En d'autres termes, c'est en nous engageant activement dans le dialogue et la pratique que nous pourrons réellement renouveler l'éducation et atteindre des futurs justes, équitables et durables. Les propositions de ce rapport constituent donc une invitation à contextualiser et poursuivre un dialogue public. Elles visent à déclencher et à stimuler partout dans le monde de véritables discussions sur l'application pratique, dans des contextes précis, du contrat proposé au fil des pages qui précèdent. Ce rapport constitue donc une étape importante sur la route de l'avenir. Document appelé à évoluer, il propose un

cadre, des principes et des recommandations à explorer, à partager et à enrichir partout dans le monde. L'objectif est à terme d'orienter des politiques et des actions innovantes, capables de renouveler et de transformer l'éducation pour qu'elle prépare tous les apprenants à inventer un avenir meilleur. Le rapport n'aura de sens que si les enseignants, les élèves, les étudiants, les familles, les représentants gouvernementaux et les autres acteurs de l'éducation, dans des communautés spécifiques, s'emparent de ses idées pour les traduire ensemble en pratiques dans ces communautés.

La Commission appelle l'UNESCO à créer des moyens de délibérer, de participer et de partager des expériences en rapport avec les nombreuses idées avancées dans les chapitres qui précèdent, car le succès futur de ce document repose sur sa capacité à encourager un processus continu de réflexion et d'action. Le travail de l'éducation est un chantier toujours en expansion : les recommandations présentées plus haut partent du principe qu'elles devront régulièrement faire l'objet d'adaptations et de modifications. De fait, une des idées phares du présent rapport est que nous devons apprendre à davantage coopérer, à mesure que nous apprenons à vivre en plus grande harmonie les uns avec les autres, avec les formes de vie et les systèmes qui font la spécificité de notre planète et avec les technologies qui ouvrent rapidement de nouveaux espaces pour la prospérité humaine, même si elles présentent aussi des risques inédits.

Ce rapport part d'une idée répandue : l'éducation est importante, d'un point de vue collectif, pour faire et refaire notre monde. Elle fait l'objet d'un consensus global et c'est pour nous une conviction inattaquable, qui renforce notre engagement face à de nouveaux défis sans précédent. Dès lors, si nous voulons agir différemment, il nous faut aussi réfléchir, comprendre, écouter et imaginer différemment : de nouvelles voies s'offrent à nous pour que l'avenir soit transformé, à condition que l'on réexamine ouvertement nos façons de penser l'éducation, la connaissance et l'apprentissage.

Propositions pour un nouveau contrat social

Le présent rapport a examiné cinq dimensions dans lesquelles des changements sont nécessaires pour bâtir un nouveau contrat social pour l'éducation. Il a livré les principales propositions relatives à chacune de ces dimensions dans la Deuxième partie du rapport, ainsi que les principes devant permettre de les appliquer. Ces propositions ne sont pas exhaustives, mais nous en donnons ici un résumé sous la forme d'un cadre d'action initial, qui peut être implémenté et promu localement de manière à créer un nouvel avenir grâce à l'éducation.

Pédagogies solidaires et coopératives

La pédagogie doit s'organiser autour des principes de coopération et de solidarité, qui doivent remplacer les modes individualistes d'exclusion et de concurrence existant depuis longtemps. L'empathie, la compassion et le renforcement des capacités à travailler en commun doivent ainsi être encouragés. L'apprentissage est façonné par les relations qu'instaurent entre eux trois pôles (les enseignants, les élèves et le savoir) et ne saurait donc se limiter aux salles de classes, avec leurs normes et leurs codes de conduite. Par ailleurs, l'apprentissage met les élèves en contact avec les principes d'éthique et de soins qui sont nécessaires pour assumer la responsabilité de notre monde partagé et commun. Enfin, la pédagogie consiste à créer des rencontres transformatrices à partir de ce dont on hérite et de ce qui peut être créé.

D'ici à 2050, nous devons abandonner les formes de pédagogie, les leçons et les évaluations fondées sur une définition individualiste et compétitive de la réussite. Au contraire, il faudra donner la priorité aux principes généraux suivants :

La pédagogie consiste à créer des rencontres transformatrices à partir de ce dont on hérite et de ce qui peut être créé.

Premièrement, à l'interconnexion, l'interdépendance et la solidarité, qui sont essentielles dans une pédagogie transformatrice sur le plan individuel et collectif. Plus les enseignants apprendront à encourager la mise en place de relations pédagogiques, dans la classe et à l'extérieur, plus les écoles et les systèmes éducatifs seront poussés à intégrer ces pratiques au cadre institutionnel. Parmi celles-ci, pour n'en donner que quelques exemples, on peut compter : l'insistance sur l'expérience et le dialogue, ainsi que la valorisation des services et des actions qui ont du sens, de la recherche et de la réflexion, ou encore de la participation à des mouvements sociaux constructifs et à la vie communautaire. Les écoles et les systèmes éducatifs doivent aussi faire tomber les murs et les cloisons, d'ordre social ou géographiques, et se mettre à l'écoute des familles et des communautés : s'ouvrir également à d'autres domaines de la vie pour que de nouveaux liens et de nouvelles relations pédagogiques se nouent en dehors de la salle de classe.

Deuxièmement, à la coopération et la collaboration, qui doivent former la base de la pédagogie en tant que processus collectif et relationnel. À cet égard, les enseignants peuvent mettre en place un large éventail de stratégies, afin de renforcer la capacité des élèves à affronter de nouveaux défis par la créativité et l'innovation, individuellement et collectivement. Ces stratégies, pour en donner quelques exemples, peuvent aller de l'apprentissage entre pairs, de l'apprentissage par projet, par problème ou par enquête, des laboratoires d'étudiants, des ateliers techniques et professionnels, jusqu'à l'expression artistique et aux créations en collaboration. Dans le même sens, les institutions et les systèmes éducatifs peuvent chercher des moyens de faciliter les interactions entre les groupes d'âge, les intérêts, les secteurs sociaux, les langues et les étapes de l'apprentissage.

Troisièmement, à la solidarité, la compassion et l'empathie, qui doivent imprégner nos modes d'apprentissage. La pédagogie permet aux apprenants de dépasser leur simple expérience et de comprendre celle des autres. On peut également inviter les parents et les familles à venir partager et valoriser aux côtés de leurs enfants la diversité des expériences et le pluralisme – ce sera d'ailleurs essentiel pour désapprendre les partis pris, les préjugés et les divisions qui existent dans les environnements et les relations des élèves. Les écoles et les enseignants peuvent créer des environnements qui valorisent l'empathie et soutiennent différentes histoires, langues et cultures, parmi lesquelles en particulier des communautés autochtones et un large éventail de mouvements sociaux.

Quatrièmement, à des évaluations bien pensées, c'est-à-dire élaborées avec une grande attention aux priorités pédagogiques au sens large, ainsi qu'à l'apprentissage et au développement des élèves. Les enseignants, les écoles et les systèmes éducatifs peuvent bien sûr utiliser les évaluations pour identifier et traiter les domaines problématiques, mais elles ne doivent pas être utilisées dans le but de punir ou de trier les élèves entre les « gagnants » et les « perdants ». La politique éducative

ne doit pas non plus être indûment influencée par les classements fondés sur des examens décontextualisés, à grande échelle, qui exercent en retour – et cela a été démontré – une pression disproportionnée sur ce qui se passe dans le temps et l'espace de l'école.

Les curricula et le patrimoine des « connaissances communes »

Il faut établir une nouvelle relation entre l'éducation et les connaissances, les capacités et les valeurs qu'elle promeut. Les curricula doivent être encadrés par deux processus essentiels : l'acquisition des connaissances, qui font partie du patrimoine commun de l'humanité, et la création collective de nouvelles connaissances. À l'horizon 2050, nous ne devons plus nous en tenir aux perspectives traditionnelles, pour lesquelles les curricula forment un simple tableau de matières à apprendre, mais les réinventer, en adoptant des perspectives interdisciplinaires et interculturelles permettant aux élèves d'apprendre et de contribuer au patrimoine des « connaissances communes » de l'humanité. Les principes généraux suivants devraient être priorités :

Les curricula doivent être encadrés par deux processus essentiels : l'acquisition des connaissances, qui font partie du patrimoine commun de l'humanité, et la création collective de nouvelles connaissances.

Premièrement, les curricula devraient à la fois améliorer les aptitudes des apprenants à accéder et à contribuer au patrimoine des « connaissances communes », et être continuellement élargis pour inclure de nouvelles manières de savoir et de comprendre. La conception et la mise en œuvre de ces curricula devrait dépasser la simple transmission des faits et des informations, pour chercher à encourager plus largement, chez les apprenants, les compétences, valeurs et attitudes qui permettent de s'impliquer dans diverses formes d'acquisition, d'application et de production de connaissances.

Deuxièmement, les changements rapides de notre climat et des conditions planétaires exigent que les curricula revoient en conséquence la place donnée à l'être humain dans le monde. Alors que les évolutions planétaires irréversibles s'accroissent, l'éducation doit favoriser une prise de conscience des liens inhérents qui existent entre les différentes formes de bien être (environnemental, sociétal et économique). De ce fait, les curricula doivent puiser dans diverses formes de savoir, pour préparer les élèves et les étudiants et les communautés à s'adapter, à atténuer et à lutter contre le changement climatique, en adoptant l'idée que les humains sont inextricablement liés au monde naturel. Les programmes d'enseignement devront mettre en évidence les effets du changement climatique sur les communautés, sur le monde et, en particulier, sur les populations souvent marginalisées comme les pauvres, les minorités et les femmes. De ce point de vue, les savoirs qui figurent dans les curricula peuvent être un puissant cadre d'action, en nourrissant l'ambition, chez les enfants et les jeunes, d'œuvrer en faveur de l'atténuation du changement climatique et de la

protection de l'environnement, ayant à l'esprit les répercussions majeures qu'ils auront sur leur avenir.

Troisièmement, il faut contrer la propagation rapide de la désinformation, grâce à la maîtrise de multiples savoirs (numériques, scientifiques, textuels, écologiques, mathématiques), qui permettront aux individus d'avoir accès à des informations vraies et exactes. Une participation efficace à la démocratie étant fondée sur des vérités partagées, les savoirs mentionnés précédemment sont essentiels. Pour avoir des effets concrets, ils doivent permettre et entretenir une compréhension avertie des faits, des informations et des données, mais aussi permettre de développer en chacun des réflexes, comme celui de corroborer et choisir de manière éclairée les sources nécessaires pour parvenir à des conclusions solides, ainsi que valider ses résultats et les partager de manière rigoureuse, avec exactitude. Enfin, il faut aussi que les curricula puissent s'appuyer sur une grande diversité d'approches historiques, culturelles et méthodologiques, pour que les élèves apprennent la joie qu'il y a à comprendre avec exactitude et précision, et s'engagent pour la vérité d'information.

Quatrièmement, les curricula destinés à transformer les individus et le monde doivent s'inspirer des droits humains et de la participation démocratique. Les droits humains doivent demeurer pour tous une valeur sacrée et immuable, le fondement de notre contrat social et, en tant que tel, le fondement de nos curricula également. Ceux-ci devraient insister sur les droits fondamentaux, et en particulier le droit à la dignité, ainsi que sur l'impératif de vaincre la violence et de bâtir des sociétés pacifiques. En lien avec les mouvements sociaux et les communautés locales, les curricula peuvent générer des moyens de contester, de mettre au jour et d'affronter les structures de pouvoir qui engendrent une discrimination à l'encontre de certains groupes, fondée sur le genre, l'origine ethnique, l'identité autochtone, la langue, l'orientation sexuelle, l'âge, les situations de handicap ou la citoyenneté.

Les enseignants et la profession enseignante

Par leur profession, les enseignants jouent un rôle unique et crucial dans l'élaboration du nouveau contrat social pour l'éducation : celui de coordinateur, en rassemblant différents éléments et environnements, dans le cadre d'un travail collaboratif qui permet

aux apprenants de développer leurs connaissances et leurs aptitudes.

Pour l'heure, il n'existe aucune technologie en mesure de remplacer les bons enseignants humains. D'ici à 2050, il ne faut donc plus traiter l'enseignement comme une pratique solitaire, faisant peser la responsabilité d'un apprentissage efficace sur les épaules d'un chef d'orchestre unique, mais comme une profession collaborative assurant un apprentissage de qualité par un travail d'équipe. Aussi, on mettra l'accent sur les principes suivants :

Pour l'heure, il n'existe aucune technologie en mesure de remplacer les bons enseignants humains.

Premièrement, la mission de l'enseignant doit être redéfinie, et caractérisée par la collaboration et le travail d'équipe. En effet, tous les objectifs que nous fixons à l'éducation dépassent de loin ce que l'on peut attendre d'un enseignant isolé, même le plus talentueux. Il est donc nécessaire que les enseignants collaborent avec leurs collègues, avec des spécialistes de plusieurs disciplines (par exemple, des spécialistes des savoirs littéraires, ou des bibliothécaires), avec des éducateurs spécialisés, des conseillers d'orientation, ou des travailleurs sociaux. Plus généralement, à mesure que l'humanité affrontera un nombre croissant de perturbations, le travail en collaboration deviendra une nécessité toujours plus impérieuse – et, parmi tous les travailleurs, les enseignants seront en première ligne pour aider les enfants, les jeunes et les adultes à traverser un monde en transformation permanente. Dans ce cadre, il faudra soutenir le bien-être, des relations saines et la santé mentale des enfants et des jeunes, ce qui implique également de soutenir les enseignants pour qu'ils accomplissent leur mission – à travers des salaires décents, des opportunités d'évolution de carrière, une formation continue, un développement professionnel et des cadres d'apprentissage collaboratifs.

Deuxièmement, la production de connaissances et l'inspiration de réflexions et de recherches doivent faire partie intégrante du travail enseignant. La recherche et les savoirs concernant les futurs de l'éducation commencent chez les enseignants eux-mêmes, dans leur travail. De fait, de nombreux éléments du nouveau contrat social se retrouvent dans les pédagogies innovantes que nombre d'entre eux pratiquent déjà. Aussi faut-il reconnaître et soutenir le travail de production de connaissances de ces pionniers de la pédagogie, et les aider à documenter, partager et discuter de leurs recherches et de leurs expériences avec leurs collègues éducateurs et avec les écoles, quelles que soient les manières, formelles ou informelles, dont ces échanges ont lieu. Enfin, les universités et l'enseignement supérieur peuvent inventer de nouvelles configurations institutionnelles, qui permettront de mettre en place des recherches suivies et des relations professionnelles avec les enseignants, et de soutenir, à leur niveau, leur production de connaissances.

Troisièmement, l'autonomie professionnelle des enseignants doit être maintenue et protégée. La profession enseignante nécessite de maîtriser une large palette de compétences et de veiller continuellement à son développement professionnel. Il faudra donc, au cours des prochaines décennies, veiller à développer et renforcer une formation initiale de qualité, en particulier en Afrique subsaharienne où l'augmentation du nombre de jeunes engendre une demande de scolarisation qui continue d'excéder l'offre d'enseignants qualifiés. Le développement de la carrière des nouveaux enseignants peut prendre des formes différentes (formation continue, mentorat et co-enseignement collaboratif). Enfin, le temps consacré à la préparation des leçons est une donnée qu'il faut plus largement prendre en compte, et rémunérer de façon juste et équitable. Tous ces éléments – autonomie professionnelle, statut social revalorisé et salaires décents – encourageront les éducateurs qualifiés à rester dans l'enseignement, et des personnes motivées à le rejoindre.

La participation aux débats publics, aux dialogues et aux politiques éducatives devrait également être reconnue d'emblée comme un attribut des enseignants. Les décisions concernant le fonctionnement des écoles ou des salles de classe sont trop souvent effectuées par ceux qui en sont loin, avec peu ou prou de dialogue et d'interaction. Il faut y remédier, et accueillir les enseignants comme animateurs et éclaireurs du débat public, des politiques et du dialogue sur les futurs de l'éducation. L'engagement des enseignants dans ces domaines doit être reconnu comme

un élément essentiel de leur métier ; ils ont un rôle crucial à jouer dans l'instauration d'un nouveau contrat social pour l'éducation.

Sauvegarder et transformer l'école

L'école – son potentiel et ses promesses, mais aussi ses lacunes et ses limites – demeure un milieu éducatif essentiel de la société ; elle est la pierre angulaire des écosystèmes éducatifs et sa vitalité est un témoignage éloquent de l'engagement des sociétés à l'égard de leurs enfants, de leurs

L'école est la pierre angulaire des écosystèmes éducatifs et sa vitalité est un témoignage éloquent de l'engagement des sociétés à l'égard de leurs enfants, de leurs jeunes et de l'éducation comme activité publique.

jeunes et de l'éducation comme activité publique. Mais d'ici à 2050, on ne pourra plus organiser les écoles selon le même schéma uniforme, au mépris du contexte dans lequel elles s'inscrivent : en lieu et place de l'architecture, des procédures et des modes d'organisation actuels, il faut, par une initiative publique de grande envergure, repenser les temps et les espaces de l'école afin de la sauvegarder et de la transformer. Les priorités suivantes devraient guider ce travail essentiel :

Premièrement, l'école doit être protégée en tant qu'espace qui offre aux élèves des défis et des possibilités qu'ils ne trouvent nulle part ailleurs. Le cadre scolaire, au sein duquel différents groupes de personnes apprennent les uns des autres et les uns avec les autres, doit être un environnement de coopération et de sollicitude. De la même manière, les écoles peuvent permettre aux enseignants et aux élèves d'être en interaction avec de nouvelles idées, cultures et perspectives sur le monde, dans un cadre propice et bienveillant, qui non seulement prépare les enfants et les jeunes à relever les défis de leur vie future, mais leur permet aussi de s'adapter aux transformations rapides du monde dans lequel ils vivent maintenant.

Deuxièmement, l'architecture de l'école, ses espaces, ses horaires, ses emplois du temps et ses regroupements d'élèves doivent être repensés et refondés pour renforcer la capacité de chacun à travailler ensemble. L'environnement architectural et la « conception inclusive » (*inclusive design*) ont une valeur pédagogique propre : ils influencent le fonctionnement des espaces d'apprentissage partagés. De la même manière, une culture de la collaboration doit également guider l'administration et la gestion des écoles, ainsi que les relations entre écoles, afin de mettre en place de solides réseaux d'apprentissage, de réflexion et d'innovation.

Troisièmement, les technologies numériques devraient être au service de l'école. Sous leurs formes actuelles et dans un futur immédiat, elles n'offrent pas d'outils suffisamment adéquats pour remplacer les institutions d'apprentissage formelles et physiques. Dans les prochaines décennies néanmoins, il sera utile et même essentiel, de tirer parti des outils numériques pour renforcer la créativité et les capacités de communication des élèves. En effet, le fait de maîtriser les espaces numériques peut ouvrir de nouveaux accès à la connaissance et accroître la participation de chacun dans le partage du savoir collectif et des expériences humaines. Néanmoins, toute tentative visant

à introduire l'IA et les algorithmes numériques dans les écoles doit s'accompagner d'une grande prudence et de nombreuses précautions, pour ne pas reproduire ni exacerber les stéréotypes et les systèmes d'exclusion préexistants.

Quatrièmement, les écoles doivent montrer l'exemple, en garantissant les droits humains et devenant des modèles de durabilité et de neutralité carbone. Nous devons à cet égard faire confiance aux élèves, et les charger de contribuer à l'écologisation du secteur de l'éducation. En outre, on peut s'inspirer de certains principes de conception locaux et autochtones, qui tiennent compte des conditions et des changements environnementaux. Ils nous permettraient d'anticiper ces changements, de les atténuer et de nous y adapter, afin de bâtir un avenir meilleur et d'instaurer une symbiose avec les écosystèmes dont nous ne sommes qu'une partie. Nous devons également veiller à ce que l'éducation et les autres politiques scolaires respectent et promeuvent universellement les droits humains.

Les différents temps et espaces de l'éducation

L'une de nos principales tâches sera de conduire une réflexion élargie sur les temps et les espaces de l'éducation, en y intégrant une plus grande diversité de temps, de lieux et d'étapes de la vie. Nous devons prendre conscience que la vie entière, de la naissance à la mort, et la société dans son ensemble, sont le siège unifié de l'apprentissage ; et de ce fait, nous devons relier tous les sites et toutes les opportunités culturelles, sociales et technologiques d'apprentissage, pour faire progresser l'éducation. Dit autrement, il est possible d'imaginer que nos sociétés, dans le futur, dispenseront et encourageront des apprentissages, non seulement dans les écoles comme institutions formelles, à une période définie, mais aussi dans une diversité de lieux et de temps. À l'horizon 2050, quatre principes pourront guider le dialogue et l'action nécessaires pour appliquer cette recommandation :

Il est possible d'imaginer que nos sociétés, dans le futur, dispenseront et encourageront des apprentissages, non seulement dans les écoles comme institutions formelles, à une période définie, mais aussi dans une diversité de lieux et de temps.

Premièrement, les individus doivent, à chaque étape de leur vie, bénéficier d'opportunités éducatives pertinentes et de qualité. Il reste à inventer une école, une éducation qui dure tout au long de la vie et prenne en charge tous les domaines de la vie. C'est pour cette raison qu'il faut soutenir et développer davantage l'apprentissage et l'éducation des adultes, en nous affranchissant des notions de « compétences » et de « requalification », pour embrasser toutes les possibilités transformatrices de l'éducation, à tous les stades de l'existence. L'aménagement d'une éducation tout au long de la vie doit chercher à avoir un impact en priorité sur les personnes les plus marginalisées et sur les milieux les plus fragiles, de manière à doter les apprenants des connaissances, des concepts et des compétences nécessaires pour se saisir des opportunités et faire face aux perturbations présentes et futures.

Deuxièmement, l'écosystème éducatif doit relier les lieux d'apprentissage de toutes sortes – naturels, bâtis et virtuels. La biosphère et tout ce qui la constitue, les terres, les eaux, le vivant, les minéraux, les systèmes et leurs interactions, doivent être vus comme un espace d'apprentissage vital et l'un de nos premiers éducateurs. Parallèlement, il convient d'intégrer davantage les espaces d'apprentissage numériques dans les écosystèmes éducatifs, sous des formes qui respectent les valeurs et les intérêts de l'éducation, c'est-à-dire sa nature publique, l'inclusion et une volonté générale de contribuer au bien commun. Pour ce faire, il faut mettre l'accent sur le libre accès ou recourir à des plateformes open source qui offrent une solide protection des données pour les élèves et les enseignants.

Troisièmement, le domaine de l'éducation doit faire l'objet d'un financement beaucoup plus conséquent et de réglementations protectrices de la part des autorités publiques. Il convient de renforcer la capacité des États à définir et appliquer des normes et des standards pour que les services éducatifs parviennent à être réactifs, équitables et respectueux des droits humains. À tous les niveaux – local, national, régional et mondial –, les gouvernements et les institutions publiques doivent s'engager à dialoguer et à agir autour de ces principes pour repenser nos futurs ensemble.

Quatrièmement, le droit à l'éducation devrait être élargi, car l'accent mis sur l'éducation formelle uniquement ne suffit pas à répondre à nos besoins. À l'avenir, il faut promouvoir un droit à l'éducation tout au long de la vie et dans tous les domaines, droit qui s'appuiera sur le droit à l'information, à la connectivité et à la culture.

Appels à l'action

Le rapport lance un double appel destiné à promouvoir et harmoniser les initiatives en faveur d'un nouveau contrat social pour l'éducation : un appel à créer un nouvel agenda de recherche en éducation, et un appel à une solidarité et une coopération renouvelées, pour une éducation considérée comme bien public et commun. Les principes guidant la réponse à ces deux appels sont résumés ici :

Un nouvel agenda de recherche en éducation

Les priorités mises en avant dans ce rapport visent à consolider un agenda de recherche cohérent et commun. Les enseignements, les idées et les expériences qu'un agenda d'une telle portée générera permettront de stimuler l'élaboration d'un nouveau contrat social pour l'éducation. D'ici à 2050, quatre priorités guideront la recherche et l'innovation sur les futurs de l'éducation :

Premièrement, un programme mondial de recherche collective sur les futurs de l'éducation doit se concentrer sur le droit à l'éducation pour tous tout au long de la vie, tout en anticipant les perturbations à venir et leurs implications. Par ailleurs, les recherches ne doivent pas se contenter de mesurer et de critiquer, si l'on veut qu'elles donnent lieu à un renouveau de l'éducation suivant les principes émis dans le présent rapport. En effet, ce programme de recherche devra redéfinir ses priorités à la lumière des études et des réflexions à venir, afin de nous orienter vers un nouveau contrat social pour l'éducation.

Un programme mondial de recherche collective sur les futurs de l'éducation doit se concentrer sur le droit à l'éducation pour tous tout au long de la vie.

Deuxièmement, les connaissances, les données et les informations concernant l'avenir de l'éducation doivent provenir de sources, de points de vue et de savoirs diversifiés : il faut qu'elles soient une illustration en acte d'une forme de diversité épistémique. En effet, cette diversité peut être un atout, en éclairant par des perspectives différentes, mais complémentaires, notre conception collective de l'éducation. De même, les chercheurs, les universités et les institutions de recherche doivent étudier les postulats méthodologiques et les approches visant à décoloniser, démocratiser et permettre l'exercice et la promotion des droits humains. Sous cet angle, les écoles, les enseignants, les mouvements sociaux, les mouvements de jeunes et les communautés sont autant de sources essentielles de savoir et d'informations que les chercheurs doivent reconnaître comme telles.

Troisièmement, les innovations dans le domaine de l'éducation doivent offrir à la pensée davantage de possibilités, selon les contextes, les époques et les lieux. En effet, les comparaisons et les expériences sont une source d'inspiration, lorsqu'elles sont réexaminées et réinscrites comme il convient dans les caractères socio-historiques d'une situation. Dans le même sens, les innovations

en matière d'éducation devraient s'efforcer dans certains cas de rompre avec la convergence institutionnelle qu'on observe entre les systèmes d'éducation formelle. Plus généralement, l'évaluation et la réflexion devraient guider les politiques éducatives par incrémentation, érigeant ainsi leur raffinement progressif et régulier en théorie du changement, à l'opposé de la double idée d'une stagnation, d'une part, et d'autre part de cycles infinis de changement de régime.

Quatrièmement, la recherche d'un nouveau contrat social pour l'éducation devrait être revue pour inclure davantage de personnes issues de groupes d'acteurs plus divers, y compris de ceux qui sont habituellement à l'écart des débats sur l'éducation. Les germes de ce nouveau contrat poussent déjà, notamment dans l'esprit et les initiatives des enseignants et des élèves, et il incombe désormais aux chercheurs, aux gouvernements et aux organisations internationales de soutenir et de participer à un programme de recherche qui puisse stimuler l'élaboration collective de ce contrat. L'UNESCO peut jouer ici un rôle important, en tant que forum d'échange des connaissances et centre d'innovation intellectuelle, dans le domaine de nos futurs éducatifs communs.

Renouvellement de la solidarité internationale et de la coopération mondiale

La vision ambitieuse décrite dans ce rapport ne pourra être réalisée sans une solidarité et une collaboration à tous les niveaux – de l'environnement immédiat de la salle de classe et de l'école, aux vastes engagements et cadres politiques nationaux, régionaux et mondiaux. Le présent rapport appelle à renouveler l'engagement en faveur d'une collaboration mondiale pour l'éducation comme projet public et bien commun, fondée sur une coopération plus juste et équitable entre les acteurs étatiques et non étatiques au niveau local, national et international. À l'horizon 2050, nous devrions suivre quatre principes généraux dans ces domaines :

L'action collective doit notamment privilégier les catégories d'apprenants dont le droit à l'éducation est le plus menacé par les perturbations et les transformations mondiales.

Premièrement, la Commission invite tous les acteurs de l'éducation à coopérer, au niveau mondial et régional, de manière à élaborer des solutions communes aux défis de l'éducation. Ces acteurs doivent accorder et réorienter leurs efforts pour un avenir éducatif juste et équitable pour tous, fondé sur le droit à l'éducation tout au long de la vie et l'idée que l'éducation est un projet public et un bien commun. L'action collective doit notamment privilégier les catégories d'apprenants dont le droit à l'éducation est le plus menacé par les perturbations et les transformations mondiales. Plus généralement, la collaboration mondiale devra s'attaquer dans les prochaines décennies aux déséquilibres de pouvoir, en s'appuyant sur différents acteurs et partenariats non étatiques. Sa politique d'aide, en outre, devra continuer de s'écarter des actions descendantes pour adopter une action multicentrique et de nouvelles formes de coopération régionale, en particulier la coopération Sud-Sud ou triangulaire.

Deuxièmement, la coopération internationale devra se fonder sur un principe de subsidiarité, en soutenant les capacités locales, nationales et régionales à relever les défis. Ce type de relation, ainsi que les nouveaux engagements, normes et standards de l'éducation, nécessitent de leur côté d'accroître la responsabilité des acteurs, à tous les niveaux. Ainsi, l'UNESCO devra repenser son approche du développement de l'éducation, en se positionnant principalement comme un partenaire, ayant pour mission de renforcer les institutions et les procédures au niveau régional et national ; et en se positionnant également comme un intermédiaire, produisant du savoir et défendant plusieurs causes, comme la consolidation des données en matière d'éducation ou l'exigence d'une redevabilité des systèmes éducatifs envers les citoyens.

Troisièmement, dans le cas des pays à revenu faible ou intermédiaire, et en particulier ceux dont l'économie est sous pression et dont la population est jeune, l'idée d'un financement international du développement garde toute sa pertinence. Il y a urgence à ce que la coopération internationale concentre l'essentiel des ressources financières et humaines sur les régions où le droit à l'éducation est le plus menacé – et en particulier sur l'Afrique subsaharienne, où la grande majorité de la population mondiale de jeunes vivra et recevra une éducation d'ici 2050. Ces ressources devraient également être employées dans les situations d'urgence, dont la fréquence risque de s'accroître avec l'accélération du changement climatique.

Quatrièmement, les investissements collectifs dans la production ou l'échange d'informations, de données et de connaissances font aussi partie intégrante d'une coopération internationale efficace. Au cours des prochaines décennies, nous devons renforcer l'apprentissage mutuel et l'échange de connaissances par-delà les sociétés et les frontières, en particulier dans des domaines clés comme l'élimination des inégalités et de la pauvreté, et l'amélioration des services publics, afin de relever les défis posés à long terme par l'automatisation et la numérisation, les migrations et la durabilité environnementale. L'UNESCO est une institution indispensable à ces échanges entre les pays et les régions.

Dialogue et participation

Il y a de bonnes raisons d'espérer : des changements et des innovations de grande envergure sont envisageables pour les systèmes éducatifs, l'organisation des écoles et des autres systèmes éducatifs, ainsi que les curricula et les approches pédagogiques. Tous ensemble, nous pouvons transformer l'éducation et construire un avenir juste, équitable et durable, en exploitant ce qui existe déjà et en innovant selon les besoins. De profondes traditions culturelles, riches et variées, sont à notre disposition ; la communauté humaine a le pouvoir d'agir collectivement, intelligemment et de manière créative ; et demain, nos pratiques ne manqueront pas de faire émerger de nouvelles possibilités.

Tous ensemble, nous pouvons transformer l'éducation et construire un avenir juste, équitable et durable, en exploitant ce qui existe déjà et en innovant selon les besoins.

Le dialogue proposé dans le présent rapport vise à faire participer le plus grand nombre de personnes possible. L'éducation est en effet un facteur décisif de la citoyenneté à tous les niveaux, local, national et mondial : comme elle nous concerne tous, chacun doit pouvoir participer à la construction de son avenir. Plus particulièrement, ce rapport propose que les enseignants, les universités, les gouvernements, les organisations internationales et les jeunes jouent un rôle spécifique dans l'élargissement de ce dialogue et de cette action :

- **Enseignants.** Les enseignants demeurent au cœur des futurs de l'éducation. Tout comme ils ont été indispensables dans le contrat social noué au siècle dernier, ils seront les acteurs primordiaux de celui qui concerne l'avenir de l'éducation, à titre d'organiseurs, de praticiens et de chercheurs. Il faut pour cela assurer leur autonomie et leur liberté, soutenir leur développement tout au long de leur vie professionnelle et reconnaître leur rôle dans la société, tout comme leur participation aux politiques publiques. Les enseignants, qui réunissent et rassemblent individus et groupes, sont les protagonistes essentiels des nouveaux processus de dialogue et d'innovation.
- **Universités et enseignement supérieur.** Chaque chapitre de ce rapport a adressé un appel spécifique aux universités et aux établissements d'enseignement supérieur, et chacun des aspects du nouveau contrat pour l'éducation les concerne. Leur rôle dans la création et la diffusion des connaissances est essentiel. L'avenir de l'éducation dépendra donc en grande partie du travail réalisé par les universités. Mais l'inverse est vrai aussi : l'avenir des universités dépendra en grande partie du travail effectué dans l'éducation primaire et secondaire. Par ailleurs, les universités devraient contribuer au travail effectué ailleurs dans l'éducation, en proposant des manières innovantes d'éduquer les enfants et les jeunes, y compris la petite enfance, et en s'impliquant davantage dans les pratiques d'éducation des adultes. Enfin, l'enseignement supérieur est par définition le lieu où se noue un dialogue intergénérationnel, à fort impact. L'avenir décrit dans les pages qui précèdent en dépend grandement : sans un enseignement supérieur vigoureux, autonome, crédible et innovant, il ne sera pas possible d'élaborer le contrat social pour l'éducation imaginé dans ce rapport.
- **Gouvernements.** Ce rapport a souligné le rôle irremplaçable des gouvernements, mais cela ne signifie pas que ses propositions ne s'adressent qu'aux systèmes éducatifs nationaux. Contrairement à la logique habituelle des rapports sur les réformes de l'éducation produits par les ministères, nous cherchons à encourager un éventail d'acteurs plus large à participer à la recherche, la connaissance, l'innovation, l'analyse et l'action. Le présent rapport valorise ainsi l'action des pouvoirs publics à plusieurs niveaux, non tant pour qu'ils se réforment, mais davantage pour qu'ils promeuvent une participation plus large et stimulent des innovations. Par ailleurs, les gouvernements ont aussi un rôle unique à jouer dans la préservation et la consolidation du statut public de l'éducation, en assurant un financement public adéquat et durable de l'éducation et en renforçant leurs capacités à réglementer correctement l'éducation.
- **Organisations internationales et organisations de la société civile.** Ce rapport a également souligné l'importance des organisations internationales et de la société civile, rappelant en particulier à plusieurs reprises la nature publique et de bien commun de l'éducation – cela d'abord pour insister sur la nécessité de changer de perspective et faire une place à de nouvelles voix dans la coopération pour l'éducation, à toutes les échelles (locale, nationale,

régionale et internationale) et dans tous les secteurs. Il faut que ces organisations se mobilisent, afin de poursuivre le dialogue proposé, en y apportant leurs connaissances, leur expertise et leur capacité de mobilisation spécifiques. Ce rôle particulier tient aussi à la place que ces organisations occupent auprès des personnes victimes de discrimination en raison de leurs idées, de leur genre, de leur race ou de leur origine ethnique, de leur culture, de leurs croyances religieuses ou de leur identité sexuelle : elles ont la capacité de les faire entendre, de les rendre visible et de soutenir leur droit à l'éducation.

- **Jeunes et enfants.** Enfin, il est incontestable que les jeunes doivent participer à ce dialogue qui les concerne en premier lieu. L'avenir, pour eux, doit regorger de possibilités et non apparaître comme un fardeau. Dialoguer avec eux ne consiste pas seulement à les écouter et les consulter, mais à les mobiliser et les accompagner dans le façonnement d'un avenir qui leur appartient déjà. Les exemples récents de mobilisation des jeunes et des enfants, notamment dans la lutte contre le changement climatique, contre la discrimination raciale, contre le patriarcat et les normes restrictives de genre, pour la diversité des cultures et l'autodétermination des populations autochtones, sont autant de voies intéressantes pour l'avenir. En effet, les jeunes à la tête de ces mouvements n'ont pas demandé la permission d'agir, mais ont répondu avec un sens de l'urgence et une grande clarté morale aux questions qui étouffent ou paralysent souvent les adultes. Aussi ont-ils un rôle fondamental à jouer dans la création de notre avenir et de leur avenir. L'aspect le plus important de la suite à donner à ce rapport a trait à la capacité d'engager les jeunes dans la création d'un nouveau contrat social pour l'éducation.

Partout dans le monde, des enseignants, des communautés, des organisations et des gouvernements ont déjà lancé de nombreuses initiatives prometteuses pour transformer l'éducation. D'innombrables exemples nous montrent que les connaissances peuvent être créées en commun et partagées publiquement, d'autres éclairent la manière dont l'éducation peut créer du sens, responsabiliser et émanciper, preuve, s'il en était besoin, que l'on peut encore organiser l'apprentissage avec plus d'efficacité et dans l'intérêt du bien commun. Il faut encourager ces pratiques car elles tracent la voie d'un avenir porteur d'espoir.

Le travail de qualité accompli dans le monde doit être mieux connu et la Commission recommande que l'UNESCO devienne un élément moteur, ainsi qu'un centre d'échange de pratiques prometteuses et de mise en œuvre innovante des principes énoncés dans ce rapport.

Invitation à poursuivre

Ce rapport est un appel à mener un dialogue collectif sur les futurs que nous voulons, et sur le rôle de l'éducation pour y parvenir. Les idées qu'il avance, reflètent un moment particulier de ce XXI^e siècle et sont le fruit de deux ans de consultation. Elles se terminent par une invitation à poursuivre conversations, collaborations et partenariats qui seront en fin de compte bien plus décisifs que ce rapport pour l'avenir de l'éducation.

Ce rapport déploie un certain regard sur les défis et les espoirs qui devraient fonder les initiatives en matière d'éducation, et met en avant des idées afin de les réaliser ; il insiste également sur le fait que le nouveau contrat social pour l'éducation, qu'il prône, ne se fera pas seul. Pour qu'il prenne forme et qu'il ait un impact, il doit être traduit en programmes, ressources, en procédures qui transformeront les activités et les expériences quotidiennes des élèves et des enseignants.

L'éducation est un réseau complexe de relations, qui relie un grand nombre d'individus et de groupes : élèves, étudiants, enseignants, familles, administrateurs de l'éducation et dirigeants à plusieurs niveaux de gouvernement ; secteur public aussi bien que société civile ; et communautés, provinces, nations, régions jusqu'au monde entier. Aussi, les transformations de la culture éducative sont l'effet de processus complexes et élaborés à plusieurs voix. De nombreux groupes font valoir leurs intérêts et leurs idées, qui sont ensuite confrontées à d'autres idées, le tout nourrissant un dialogue enrichissant. Si l'on veut que les principes, les propositions et les stratégies évoquées dans ce rapport deviennent réalité, alors il faut adopter une approche coopérative. C'est grâce à un tel travail de co-construction des idées (qui concernera la manière dont on enseigne ou apprend et le but que l'on fixe à ces activités) que nous parviendrons à une forme de transparence, à l'implication et au soutien de tous les acteurs qui sont les conditions nécessaires pour transformer en effet l'éducation. Celle-ci en effet ne peut changer que si les conditions du changement sont bien envisagées, qu'elles sont acceptées et enfin mises en œuvre.

Chacun d'entre nous a le pouvoir d'améliorer la communauté dans laquelle il vit. Nous pouvons en effet tous participer aux échanges – ce qui est particulièrement vrai à une époque où les technologies de communication, par leur omniprésence, donnent à tout un chacun les moyens de se connecter et de s'organiser pour atteindre des objectifs ambitieux. L'accès à la technologie et à Internet rend ainsi possible une collaboration sans précédent entre les enseignants, les institutions éducatives et les communautés pour saisir les opportunités et trouver des solutions aux défis.

L'ombre de la pandémie de COVID-19 a plané sur ce rapport, pendant une bonne partie de sa préparation et à l'occasion de sa publication. Cet événement mondial a comme réveillé les consciences, et rappelé l'importance d'une collaboration large et d'une co-construction. Nous n'avons pas encore pleinement pris la mesure des dommages provoqués par la COVID-19 sur l'éducation, mais nous savons déjà que des décennies de progrès risquent d'être anéanties. Nous savons également que les populations les plus pauvres et marginalisées ont subi le plus durement les conséquences de la pandémie. Et le cortège des morts et des disparus, combiné à la réalité de l'accélération du changement climatique, a joué le rôle d'un rappel tragique : sur cette planète, nos destins sont tous liés. Inversement, l'invention des vaccins contre la COVID-19 nous a donné un aperçu, par sa rapidité et son étendue, de ce que nous sommes capables de réaliser lorsque nous joignons nos efforts et nos connaissances, à la recherche d'une solution. On ne peut qu'espérer que cette récente prise de conscience donnera de l'élan au présent rapport, pour enfin bâtir ensemble des futurs audacieux et prometteurs pour l'éducation.

En ces temps d'urgences, mais où tout semble possible, les idées exposées dans ce rapport nous aident à repenser notre avenir collectif et à bâtir un nouveau contrat social pour l'éducation. Invitation à réfléchir et à agir ensemble pour le futur, ce rapport est donc un point de départ, le début d'un processus de dialogue et de travail collectif. Tout comme l'éducation, il ne saurait se dire achevé, mais, grâce au travail des éducateurs du monde entier et de tous ceux qui travaillent à leurs côtés, il pourra, dès maintenant, commencer à devenir réalité.

Références

Références sélectionnées

Rapports indépendants

Les rapports suivants ont été reçus en réponse à un appel ouvert à organiser des séminaires et des groupes de travail destinés à identifier les principaux défis et opportunités et fournir des contributions et des recommandations à la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation. Quelque 200 autres organisations ont également fourni des rapports à l'initiative Les futurs de l'éducation de l'UNESCO émanant de groupes de discussion et ces partenaires sont énumérés dans la section relative aux contributeurs à la Consultation mondiale ci-dessous.

- Arab Campaign for Education for All. 2020. *Summary report on the Futures of Education in the Arab States: Building the future (2020-2050)*. Ramallah, Arab Campaign for Education for All. <http://www.teachercc.org/articles/view/379>
- Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education. 2021. *From the margins to the center: Youth informing the futures of education*. Manila, Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education. http://www.aspbae.org/userfiles/2021/Futures_of_Education_Report.pdf.
- Barber, P., Bertet, M., Choi, J., Czerwitzki, K., Njobati, F. F., Grau I Callizo, I., Hambrock, H., Herveau, J., Kastner, A., Laabs, J., Manalo, A., Mesa, J., Mutabazi, S., Muthigani, A., Richard, P., Scheunpflug, A., Sendler-Koschel, B., White, M., and Wodon, Q. 2020. *Christian schools and the futures of education: a contribution to UNESCO's Futures of Education Commission by the International Office of Catholic Education and the Global Pedagogical Network – Joining in Reformation*. International Office of Catholic Education and Global Pedagogical Network – Joining in Reformation. <http://oieinternational.com/wp-content/uploads/2020/12/OIEC-GPENR-contribution.pdf>
- Bridge 47. 2020. The role of education in addressing future challenges. Bridge 47. https://www.bridge47.org/sites/default/files/2020-12/bridge47_-_report_to_unesco_foe_international_commission_final.pdf
- Éducation, Recherches et Actualités. 2021. *L'Éducation du futur - L'enseignement supérieur : défis et paradoxes*. Beirut et Paris, Université Saint Joseph et Université Gustave Eiffel. <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/larecherche>
- Equipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation 2030. 2021. *L'avenir de l'enseignement : Document de référence préparé pour l'initiative Les futurs de l'éducation*. Paris, UNESCO <https://teachertaskforce.org/fr/plate-forme-de-connaissances/lavenir-de-lenseignement-document-de-reference-prepare-pour>
- Emmaüs International. 2020. *Rapport à l'attention de la commission internationale de l'initiative de l'UNESCO : « Les futurs de l'éducation : apprendre à devenir »*. Montreuil, France, Emmaüs International. https://emmaus-international.org/images/actualites/2020/10/EMMAS_INTERNATIONAL_-_Contribution_Les_futurs_de_lducation__juillet_2020_003.pdf
- Garcés, C. E. 2020. *Aportación para la Comisión Internacional*. Madrid.
- International Council for Adult Education (ICAE). 2020. *Adult Learning and Education (ALE) – Because the future cannot wait*. International Council for Adult Education. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2020-10/ICAE%20-%20Futures%20of%20ALE%20FINAL.pdf>

- International Union for Conservation of Nature (IUCN) Commission on Education and Communication (CEC). 2021. *Visions and Recommendations for the Futures of Education*. Gland, Switzerland, International Union for Conservation of Nature. https://www.iucn.org/sites/dev/files/content/documents/cec_report_to_unesco_foe_-_6.5.pdf
- Mouvement International ATD Quart Monde. 2020. *Contribution du Mouvement International ATD Quart Monde aux Futurs de l'Éducation*. Pierrelaye, France, Mouvement ATD Quart Monde – Agir Tous pour la Dignité. <https://nextcloud.atd-quartmonde.org/index.php/s/DzMMci4yqP6dkPA>
- Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica. 2020. *Los futuros de la educación - Contribuciones de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica*. Buenos Aires, Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica. <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2020/09/Los-futuros-de-la-educaci%C3%B3n-Contribuciones-de-la-Red-Regional-por-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva-de-Latinoam%C3%A9rica.pdf>
- Schulte, D., Cendon, E. and Makoe, M. 2020. *Re-Visioning the Future of Teaching and Learning in Higher Education: Report on Focus Group Discussions for the UNESCO Futures of Education Initiative*. University of the Future Network. https://unifuture.network/wp-content/uploads/sites/2/2020/08/20200722_UFN_UNESCO-report_fin.pdf
- SDG-Education 2030 Steering Committee. 2020. *Contribution to the Futures of Education*. Paris, UNESCO. <https://sdg4education2030.org/sites/default/files/2020-07/Futures%20of%20Education%20SDG-Ed2030%20SC%20contribution%20July%202020.pdf>
- Sefton-Green, J., Erstad, O. and Nelligan, P. 2021. *Educational Futures Across Generations*. Centre for Research for Educational Impact (REDI) at Deakin University and Department of Education at the University of Oslo. https://www.deakin.edu.au/__data/assets/pdf_file/0005/2298551/Educational-Futures-Across-Generations.pdf
- Seguy, F. 2021. *Penser l'avenir de l'éducation en contexte de pandémie*. Port-au-Prince, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378392>
- UNESCO. 2020. *Les futurs humanistes de l'apprentissage : Perspectives des Chaires et des réseaux UNITWIN*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372578/PDF/372578fre.pdf.multi>
- UNESCO Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2020. *Adopter une culture de l'apprentissage tout au long de la vie: une contribution à l'initiative Les futurs de l'éducation*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375417>
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC). 2021. *Thinking Higher and Beyond: Perspectives on the Futures of Higher Education to 2050*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. https://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2021/05/Thinking-Higher-and-Beyond_EN-Format_FINAL.pdf
- UNESCO. 2021. *Caribbean Futures of Education-Final Report*. Kingston, UNESCO. <https://en.unesco.org/caribbean-futures-of-education>
- UNESCO's Collective Consultation of NGOs on Education 2030. 2021. *The role of Civil Society Organisations in 2050 and beyond*. Paris, UNESCO's Collective Consultation of NGOs on Education 2030. https://en.unesco.org/system/files/the_role_of_csos_in_2050_and_beyond.pdf
- Unescocat and Fòrum Futurs de l'educació. 2020. *How to Get to the Future of Education: Lessons Learned from the Escola Nova 21 Alliance in Catalonia*. Unescocat-Center for UNESCO of Catalonia. <https://catesco.org/wp-content/uploads/2020/10/Unescocat-contribution-to-Futures-of-Education.pdf>
- Wong, S., Kwok, V., Kwong, T. and Lau, R. 2020. *Individuality, Accessibility, and Inclusivity: Applied Education and Lifelong Learning in Revolutionising Education for the 21st Century*. Our Hong Kong Foundation. https://ourhkfoundation.org.hk/sites/default/files/media/pdf/UNESCO_submission_13102020.pdf

- World Council on Intercultural and Global Competence. 2021. *Contribution from the World Council on Intercultural and Global Competence to the UNESCO Futures of Education Initiative*. https://iccglobal.org/wp-content/uploads/World-Council-Futures-of-Education-Learning-to-Become-Initiative_.pdf
- Yidan Prize Foundation. 2021. Perspectives from the Yidan Prize Foundation Council of Luminaries on the Futures of Education.

Documents de référence

Les documents de référence suivants ont été commandés par l'UNESCO à titre de contribution sur les questions clés posées par la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation.

- Assié-Lumumba, N. T. 2020. *Gender, knowledge production, and transformative policy in Africa*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374154>
- Buchanan J., Allais S., Anderson M., Calvo R. A., Peter S. and Pietsch T. 2020. *The futures of work: what education can and can't do*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374435>
- Common Worlds Research Collective. 2020. Apprendre à devenir avec le monde : l'éducation pour la survie future. *Recherche et Prospective en éducation, Réflexions thématiques* 28. Paris, UNESCO
- Corson, J. 2020. *Visibly ungoverned: strategies for welcoming diverse forms of knowledge*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374085>
- Couture, J. C., Grøttvik, R. and Sellar, S. 2020. *A profession learning to become: the promise of collaboration between teacher organizations and academia*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374156>
- Damus, O. 2020. *Les futurs de l'éducation au carrefour des épistémologies du Nord et du Sud*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374047>
- Desjardins, R., Torres, C. A. and Wiksten, S. 2020. *Social contract pedagogy: a dialogical and deliberative model for Global Citizenship Education*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374879>
- D'Souza, E. 2020. *Education for future work and economic security in India*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374880>
- Facer, K. 2021. *Futures in education: towards an ethical practice*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375792>
- Facer, K. 2021. Ce n'est pas (juste) une question d'emplois : l'éducation pour le bien-être économique. *Recherche et Prospective en éducation, Réflexions thématiques* 29. Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376150_fre/PDF/376150fre.pdf.multi
- Facer, K. and Selwyn, N. 2021. *Digital technology and the futures of education – towards 'non-stupid' optimism*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071>

- Gautam, S. and Shyangtan, S. 2020. *From suffering to surviving, surviving to living: education for harmony with nature and humanity*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374086>
- Grigera, J. 2020. *Futures of Work in Latin America: between technological innovation and crisis*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374436>
- Hager, P. and Beckett, D. 2020. *We're all in this together: new principles of co-present group learning*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374089>
- Haste, H. and Chopra, V. 2020. *The futures of education for participation in 2050: educating for managing uncertainty and ambiguity*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374441>
- Hoppers, C. 2020. *Knowledge production, access and governance: a song from the south*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374033>
- Howard, P., Corbett, M., Burke-Saulnier, A. and Young, D. 2020. *Education futures: conservation and change*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374087>
- Inayatullah, S. 2020. Co-création d'un avenir pour l'éducation : contradictions entre l'avenir qui se profile et le passé emmuré. *Recherche et Prospective en éducation, Réflexions thématiques 27*. Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373581_fre/PDF/373581fre.pdf.multi
- Labate, H. 2020. *Knowledge access and distribution: the future(s) of what we used to call 'curriculum'*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374153>
- Lambrechts, W. 2020. *Learning 'for' and 'in' the future: on the role of resilience and empowerment in education*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374088>
- Mengisteab, K. 2020. *Education and participation in African contexts*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374155>
- Moore, S.J. and Nesterova, Y. 2020. *Indigenous knowledges and ways of knowing for a sustainable living*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374046>
- Saeed, T. 2020. *Reimagining education: student movements and the possibility of a Critical Pedagogy and Feminist Praxis*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374157>
- Schweisfurth, M. 2020. *Future pedagogies: reconciling multifaceted realities and shared visions*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374077>
- Smart, A., Sinclair, M., Benavot, A., Bernard, J., Chabbott, C., Russell, S. G. and Williams, J. 2020. *Learning for uncertain futures: The role of textbooks, curriculum, and pedagogy*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374078>

Références

- Sriprakash, A., Nally, D., Myers, K., and Ramos-Pinto, P. 2020. *Learning with the past: racism, education and reparative futures*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374045>
- Stitzlein, S. M. 2020. *Using civic participation and civic reasoning to shape our future and education*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374034>
- Vasavi, A.R. 2020. *Rethinking mass higher education: towards community integrated learning centres*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374442>
- Wagner, D., Castillo, N. and Zahra, F.T. 2020. *Global learning equity and education: looking ahead*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375000>
- Ydesen, C., Acosta, F., Milner, A.L., Ruan, Y., Aderet-German, T., Gomez Caride, E. and Hansen, I. S. 2020. *Inclusion in testing times: implications for citizenship and participation*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374084>
- En outre, un jeu a été développé pour l'initiative Les futurs de l'éducation. Il permet de réfléchir à des systèmes d'apprentissage alternatifs et d'explorer leurs implications pour différents groupes.
- Keats, J. and Candy, S. 2020. *Accession: Building an intergenerational library*. Jeu développé pour l'initiative Les futurs de l'éducation.

Contributions de la consultation mondiale

Les documents qui suivent ont été commandés pour faire la synthèse des perspectives ressortant des différents canaux de consultation développés pour l'initiative.

- Jacobs, R. and French, C. 2021. *Women, robots and a sustainable generation: Reading artworks envisioning education in 2050 and beyond*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375578/PDF/375578eng.pdf.multi>
- Melchor, Y. 2021. *Analysis report of the online consultation modality: Your ideas on the futures of education*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378271/PDF/378271eng.pdf.multi>
- TakingITGlobal. 2021. *Focus group discussion analysis: Perspectives from the UNESCO Associated School Network's community of students, teachers and parents*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378054>
- UNESCO. 2021. *Education in 2050: Social media campaign analysis for UNESCO's Futures of Education report*. Paris, UNESCO.
- Moeller, K., Agaba, S., Hook, T., Jiang, S., Otting, J., Sedighi, M. and Wyss, N. 2021. *Focus group discussions analysis: September 2019 - November 2020*. Document commandé pour le rapport de l'UNESCO Les futurs de l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375579/PDF/375579eng.pdf.multi>

Publications de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation

Au cours de l'élaboration du présent rapport, la Commission a publié plusieurs bulletins intermédiaires sur ses travaux en cours afin de recueillir des commentaires et des suggestions. En outre, la Commission a proposé des recommandations sur les perturbations éducatives provoquées par la crise de COVID-19.

Commission internationale sur Les futurs de l'éducation. 2020. *Note de cadrage sur Les futurs de l'éducation*. UNESCO, Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_fre

Commission internationale sur Les futurs de l'éducation. 2020. *Protéger et transformer l'éducation pour nos futurs communs : déclaration commune de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation*. UNESCO, Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373380_fre

Commission internationale sur Les futurs de l'éducation. 2020. *L'éducation dans un monde post-Covid : neuf idées pour l'action publique*. UNESCO, Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_fre

Commission internationale sur Les futurs de l'éducation. 2021. *Rapport d'étape de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation*. UNESCO, Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_fre

Commission internationale sur Les futurs de l'éducation

Mandat

La Commission internationale sur Les futurs de l'éducation a pour mandat de mener une réflexion collective sur la façon dont l'éducation devrait être repensée dans un monde marqué par l'accroissement des incertitudes, de la complexité ainsi de la précarité. Elle présentera ses analyses et ses recommandations sous la forme d'un rapport qui servira de programme de concertation politique et d'action à plusieurs niveaux. Ce rapport, qui sera résolument tourné vers l'avenir, avec le regard tourné vers 2050 et au-delà, proposera des perspectives et des stratégies à adopter en matière de politiques et de pratiques éducatives. En tant que partie intégrante du processus d'élaboration du rapport et de collaboration avec les parties prenantes concernées du monde entier, la Commission examine la meilleure façon de maximiser l'impact durable du rapport au-delà de sa publication.

La Commission devra prendre en considération les récents basculements géopolitiques, l'accélération de la dégradation de l'environnement et du changement climatique, l'évolution des modèles de la mobilité humaine, et le rythme exponentiel de l'innovation scientifique et technologique. Dans le même temps, le rapport devra étudier les différents futurs possibles résultant de cette rupture technologique, sociale, économique et environnementale, et déterminer en quoi l'éducation pourrait influencer ces différents futurs – et être influencée par eux.

La Commission examinera dans son rapport l'attachement déjà ancien de l'UNESCO à une approche pluraliste, intégrée et humaniste de l'éducation et du savoir, considérés comme des biens publics. La Commission est invitée à remettre en question et à réévaluer les principes fondateurs établis dans les précédents rapports mondiaux de l'UNESCO. En résumé, la Commission s'emploiera à repenser le rôle de l'éducation, de l'apprentissage et du savoir, à la lumière des immenses défis et perspectives que pourraient présenter les différents futurs prédits, possibles et préférés.

Membres

S.E. Sahle-Work Zewde

Présidente, République fédérale démocratique d'Éthiopie

Présidente de la Commission internationale sur les futurs de l'éducation

S.E. Sahle-Work Zewde a été élue le 25 octobre 2018 cinquième Présidente de la République fédérale démocratique d'Éthiopie, la première femme à occuper ce poste. Après son entrée au ministère des Affaires étrangères d'Éthiopie en 1988, elle a été ambassadrice d'Éthiopie au Sénégal avec accréditation au Cap Vert, en Gambie, en Guinée, en Guinée-Bissau et au Mali ; elle a été ambassadrice à Djibouti et Représentante permanente auprès de l'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD) ; elle a été ambassadrice en France avec accréditation au Maroc et en Tunisie, ainsi que Représentante permanente auprès de l'UNESCO ; elle a été Représentante permanente auprès de l'Union africaine et Directrice générale des affaires africaines.

S.E. Sahle-Work Zewde a rejoint les Nations Unies en 2009, en tant que Représentante spéciale du Secrétaire général et Chef du Bureau intégré des Nations Unies pour la consolidation de la paix en République Centrafricaine. En 2011, elle a été nommée première Directrice générale de l'Office des Nations Unies à Nairobi, avec rang de Secrétaire général adjoint. En juin 2018, elle a été nommée par le Secrétaire général António Guterres comme Représentante spécial du Secrétaire général auprès de l'Union africaine (UA) et Chef du Bureau des Nations Unies auprès de l'UA. Elle est la première femme à occuper ces fonctions à l'ONU.

António Nóvoa

Professeur à l'Institut d'éducation de l'Université de Lisbonne, Portugal

Président du comité de recherche et de rédaction de la Commission internationale sur les futurs de l'éducation

António Nóvoa est président d'honneur de l'Université de Lisbonne. Il en a été président entre 2006 et 2013. Professeur d'éducation, il est titulaire de doctorats de l'Université de Genève et de l'Université Paris IV-Sorbonne. Il a reçu le titre de Docteur Honoris Causa de différentes universités. Il a dirigé des séminaires et donné des conférences dans plus de 40 pays ; il est également l'auteur de plus de 200 ouvrages universitaires. A. Nóvoa est actuellement ambassadeur du Portugal auprès de l'UNESCO.

Masanori Aoyagi

Professeur émérite, Université de Tokyo, Japon

Masanori Aoyagi est né à Dalian, en Chine, en 1944. En tant que chercheur de premier plan en histoire de l'art grec et romain antique, Masanori Aoyagi a effectué des fouilles dans les ruines de la Méditerranée pendant plus de 40 ans. Diplômé de la Faculté des Lettres de l'Université de Tokyo en 1967, il a étudié l'histoire de l'art classique et l'archéologie à l'Université de Rome de 1969 à 1972. Il est titulaire d'un doctorat en littérature. Il a été par le passé Commissaire de l'Agence des affaires culturelles ; il occupe actuellement les postes de président de l'Institut archéologique de Kashihara, dans la préfecture de Nara, ainsi que de président du conseil d'administration de l'Université d'art de Tama.

Arjun Appadurai

Professeur émérite de média, culture et communication à l'Université de New York et professeur Max Weber Global au Bard Graduate Center de New York, États-Unis

Arjun Appadurai est professeur émérite de média, culture et de communication à l'Université de New York et professeur Max Weber Global Professor au Bard Graduate Center de New York. Il est l'un des principaux analystes de la dynamique culturelle de la mondialisation. Ses travaux portent sur la diversité, la migration, la violence et les villes. Son dernier livre (avec Neta Alexander) est *Failure* (Polity Press, 2019).

Patrick Awuah

Fondateur et Président, Université Ashesi, Ghana

Patrick Awuah est le fondateur et président de l'Université Ashesi au Ghana, qui vise à propulser une renaissance africaine en formant une nouvelle génération de leaders éthiques et entrepreneuriaux. Sous la direction de Patrick Awuah, Ashesi associe un noyau multidisciplinaire rigoureux à des formations à fort impact en affaires, en informatique, en management de systèmes d'information et en ingénierie. Patrick est boursier MacArthur et détenteur du prix WISE pour l'éducation. En 2015, Patrick a été nommé comme l'un des 50 plus grands leaders mondiaux par le magazine Fortune.

Abdel Basset Ben Hassen

Président, Institut arabe pour les Droits de l'homme, Tunisie

Abdelbasset Ben Hassen est le président de l'Institut arabe des Droits de l'homme basé en Tunisie. Fort de ses trois décennies d'expertise dans le domaine de l'éducation aux droits de l'homme, Abdelbasset Ben Hassen a travaillé au développement et à la mise en œuvre de programmes sur les droits humains et à la réforme de l'éducation dans la région du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord. Il a écrit sur les droits humains, l'éducation aux droits humains et la culture ; il a également été membre du comité de rédaction de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits humains.

Cristovam Buarque

Professeur émérite, Université de Brasilia, Brésil

Cristovam Buarque a obtenu son doctorat à l'Université de la Sorbonne avant de travailler à la Banque interaméricaine de développement à Washington DC pendant six ans. Il est professeur émérite et ancien recteur de l'Université de Brasília. Au Brésil, il a été ministre de l'Éducation, gouverneur du district fédéral et sénateur de la République. Cristovam Buarque est un pionnier dans les travaux autour du concept de transferts monétaires conditionnels liés à l'éducation et il a publié de nombreux articles sur l'avenir de l'enseignement de base et supérieur, à la fois sur l'amélioration de l'accès et sur l'innovation pédagogique.

Elisa Guerra

Enseignante et fondatrice, Colegio Valle de Filadelfia, Mexique

Elisa Guerra est enseignante et fondatrice du Colegio Valle de Filadelfia au Mexique, ainsi que directrice pour l'Amérique latine des Instituts pour la réalisation du potentiel humain. Elle a reçu le prix « Meilleure éducatrice en Amérique latine » 2015 de la Banque interaméricaine de développement et de la Fundación ALAS; elle a également été finaliste du Prix mondial des enseignants. Elle est titulaire de deux maîtrises de l'Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) et de la Harvard Graduate School of Education. Elle est l'auteure de 26 livres et manuels et se passionne pour l'éducation préscolaire, la citoyenneté mondiale et un enseignement innovant.

Badr Jafar

CEO, Crescent Entreprises, Émirats arabes unis

Badr Jafar est PDG de Crescent Enterprises et président de Crescent Petroleum. Badr a fondé la Pearl Initiative, une organisation du secteur privé à but non lucratif qui s'engage à promouvoir une culture d'entreprise de transparence et de responsabilité, en coopération avec le Bureau des partenariats des Nations Unies. Badr siège aux conseils consultatifs du Sharjah Entrepreneurship Centre et de Gaza Sky Geeks. Il est engagé dans un certain nombre d'établissements d'enseignement supérieur, en tant que membre du conseil consultatif de la Cambridge University Judge Business School, du MIT Legatum Centre for Development and Entrepreneurship, de l'Université américaine de Beyrouth et de l'Université américaine de Sharjah. Badr est le mécène fondateur du Centre for Strategic Philanthropy de l'Université de Cambridge.

Doh-Yeon Kim

Professeur émérite de l'Université nationale de Séoul, ancien ministre de l'Éducation, de la Science et de la Technologie, République de Corée

Doh-Yeon Kim a travaillé comme professeur au Département de génie des matériaux de l'Université nationale de Séoul. Il a ensuite été président de l'Université d'Ulsan et de POSTECH. Le professeur Kim a également été ministre de l'Éducation, de la Science et de la Technologie et président du Comité national des sciences et de la technologie du Gouvernement de la République de Corée. Il s'intéresse aux changements qui se produiront dans l'éducation et l'enseignement du fait des progrès des technologies de l'information et de la communication.

Justin Yifu Lin

Doyen, Professeur, Institut de nouvelle économie structurelle, Université de Pékin, Chine

Justin Yifu Lin est doyen de l'Institut de nouvelle économie structurelle, doyen de l'Institut de coopération et de développement Sud-Sud et professeur et doyen honoraire de l'École nationale de développement de l'Université de Pékin. Auparavant, il a été vice-président principal et économiste en chef de la Banque mondiale, ainsi que directeur fondateur du Centre chinois de recherche économique à l'Université de Pékin. Il est l'auteur de nombreux ouvrages sur l'économie et le développement.

Evgueny Morozov

Écrivain

Evgeny Morozov est un écrivain et penseur sur les implications sociales et politiques des technologies de l'information. Il est l'auteur de *The Net Delusion* (2011) et *To Save Everything, Click Here* (2013). Il est titulaire d'un doctorat en histoire des sciences de l'Université de Harvard et a été chercheur invité aux universités de Georgetown et de Stanford. Il est également le fondateur de The Syllabus, un projet médiatique qui vise à rendre les connaissances d'ordre académique plus accessibles au grand public.

Karen Mundy

Directrice de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIEP) et professeure (en congé), Université de Toronto – Institut pour l'étude de l'éducation de l'Ontario, Canada

Karen Mundy est la nouvelle directrice de l'Institut de planification de l'éducation de l'UNESCO et professeure de politique et de leadership en matière d'éducation à l'Université de Toronto. Elle est l'une des principales expertes en éducation dans les pays en développement et ancienne Cheffe responsable technique du Partenariat mondial pour l'éducation. Elle a occupé les postes de présidente de la recherche au Canada, de doyenne associée de la recherche et de l'innovation et de présidente de la Société d'éducation comparée et internationale. Elle est l'auteure de 6 livres et de dizaines d'articles, de chapitres d'ouvrages et de documents d'orientation traitant de la réforme de l'éducation, des politiques et de la société civile.

Fernando M. Reimers

Professeur, Harvard Graduate School of Education, États-Unis

Fernando M. Reimers est professeur de pratique éducative internationale Fondation Ford et directeur de la Global Education Innovation Initiative à la Harvard Graduate School of Education. Expert dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale, son travail consiste à comprendre comment éduquer les enfants et les jeunes afin qu'ils puissent s'épanouir au XXI^e siècle. Il a écrit et édité, ou co-édité, 40 livres universitaires et publié plus de 100 articles et chapitres d'ouvrages consacrés à la pertinence de l'éducation pour un monde en mutation. Il a également développé, avec ses équipes d'étudiants, plusieurs programmes d'enseignement basés sur des projets, alignés sur les objectifs de développement durable des Nations Unies. Ces programmes sont utilisés dans les écoles du monde entier.

Tarcila Rivera Zea

Présidente, Centre CHIRAPAQ pour les cultures autochtones du Pérou

Tarcila Rivera Zea est l'une des militantes autochtones les plus reconnues au Pérou et dans le monde. Depuis plus de 40 ans, elle défend les droits des autochtones par l'intermédiaire du CHIRAPAQ, le Centre pour les cultures autochtones du Pérou, une association qui promeut l'affirmation de l'identité culturelle et l'éducation des femmes et des jeunes leaders autochtones. Elle est également impliquée dans le Réseau continental des femmes autochtones des Amériques (ECMIA) et le Forum international des femmes autochtones (FIMI).

Serigne Mbaye Thiam

Ministre de l'Eau et de l'Assainissement, Sénégal

Serigne Mbaye Thiam est diplômé de l'École supérieure de Commerce et d'Administration des Entreprises de Rouen. Au Sénégal, il a assumé les fonctions de Porte-parole du gouvernement, de ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ainsi que de Ministre de l'Éducation nationale et il a été député. De mai 2018 à septembre 2021, il a été Vice-Président du conseil d'administration du Partenariat mondial pour l'éducation. Actuellement, M. Thiam est Ministre sénégalais de l'Eau et de l'Assainissement.

Vaira Viķe-Freiberga

Ancien Présidente de la Lettonie, actuellement coprésidente du Centre international Nizami Ganjavi, Bakou, Azerbaïdjan

Vaira Viķe-Freiberga a été Présidente de la Lettonie de 1999 à 2007 et présidente de la World Leadership Alliance / Club de Madrid. Elle a été Envoyée spéciale pour la réforme de l'ONU et de nombreux groupes de haut niveau pour l'Union européenne. Elle est l'auteur de 17 livres et de plus de 200 articles et elle est membre honoraire du Wolfson College de l'Université d'Oxford.

Maha Yahya

Directrice, Centre Carnegie Malcolm H. Kerr pour le Moyen-Orient, Liban

Maha Yahya est directrice du Carnegie Middle East Center, basé au Liban, où ses travaux portent principalement sur la violence politique, les politiques identitaires, les inégalités, la citoyenneté et la crise des réfugiés. Elle est titulaire d'un doctorat du Massachusetts Institute of Technology et de la Architectural Association de Londres. Elle siège à un certain nombre de conseils consultatifs et elle est membre mondial de la Commission trilatérale. Elle est coprésidente du conseil consultatif international de l'Institut Asfari pour la société civile et la citoyenneté à l'Université américaine de Beyrouth, ainsi que membre du conseil d'administration de l'association Ana Aqra.

Initiative Les futurs de l'éducation

Conseil consultatif

Le Conseil consultatif est chargé de fournir des orientations stratégiques à l'UNESCO sur l'ensemble de l'initiative Les futurs de l'éducation.

M. Tariq Al Gurg

Directeur général, Dubai Cares

M. Refat Sabbah

Président, Campagne mondiale pour l'éducation

Mme Alice P. Albright

Directrice générale, Partenariat mondial pour l'éducation

M. Jeffrey D Sachs

Directeur, Centre pour le développement durable, Université Columbia

M. Gordon Brown

Envoyé spécial des Nations Unies pour l'éducation mondiale

Mme Cecilia Scharp

Directrice Générale Adjointe, Agence suédoise de développement et coopération internationale

Mme Annette Dixon

Vice-présidente pour le développement humain, Groupe de la Banque mondiale

M. Andreas Schleicher

Directeur de la Direction de l'éducation et des compétences, OCDE

Mme Henrietta Fore

Directrice exécutive, UNICEF

Mme Alette Van Leur

Directrice, Département des politiques sectorielles, Organisation Internationale du Travail

Mme Susan Hopgood

Présidente, Internationale de l'éducation

Mme Hilligje van't Land

Secrétaire Générale, Association internationale des universités

M. Carlos Moedas

Commissaire 2014-2019, Commission européenne, Recherche, Science et Innovation

Mme Yume Yamaguchi

Directrice, Institut pour l'étude avancée de la durabilité, Université des Nations Unies

M. Matías Rodríguez Inciarte

Président de Santander Universidades et Vice-président d'Universia

Contributeurs à la consultation mondiale

Organisations et réseaux

Cette liste regroupe les ONG et organisations de la société civile, les entités gouvernementales, les instituts universitaires et organismes de recherche, le secteur privé, les organisations et réseaux de jeunes et d'étudiants, ainsi que les Commissions nationales auprès de l'UNESCO qui ont contribué à la conversation mondiale sur Les futurs de l'éducation (2019-2021) dans le cadre de groupes de discussion, rapports thématiques, webinaires ou autres activités. La liste actualisée des organisations qui ont participé à l'initiative Les futurs de l'éducation est disponible sur le site Web.

| | |
|---|--|
| Abhivyakti Media for Development | Association des Parents Adventistes pour le Développement de l'Education (APADE) |
| Academic and Career Development Initiative Cameroon | Association for Sustainable Development Alternatives (ASDA) |
| Accademia delle Arti e delle Nuove Tecnologie di Roma | Association internationale des étudiants en sciences économiques et commerciales (AIESEC) |
| Adream Foundation | Association Internationale des Professeurs et maîtres de Conférences des Universités – IAUPL |
| African Library and Information Associations and Institutions (AfLIA) | Association internationale des universités (AIU) |
| Agastya International Foundation | Association Montessori International of the United States (AMI/USA) |
| Agency for Cultural Diplomacy (ACD) | Association Montessori Internationale (AMI), Russie |
| Allama Iqbal Open University | Association Montessori Internationale (AMI), Afrique subsaharienne |
| Amala | Association Montessori Internationale (AMI), Royaume-Uni |
| American Psychological Association (APA) at the United Nations | Association Montessori de Thaïlande |
| Amity University | Association Nigérienne des Éducateurs pour le Développement (ANED) |
| Arab Campaign for Education for All | Athabasca University |
| Arab Institute for Human Rights | AzCorp Entertainment |
| Aristotle University of Thessaloniki | Bangladesh National Commission for UNESCO |
| Arizona State University | Bangladesh Youth Forum |
| Ashoka | Beijing Normal University |
| Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education (ASPBAE) | Bilingualism Matters |
| Asociación Montessori Española | |
| Assemblée mondiale de la jeunesse | |

- Bilingualism Matters, Siena Branch, University for Foreigners of Siena
- biNu
- Board of European Students of Technology
- Brainwiz
- Bridge 47
- Cameroon International Model United Nations
- Canadian Commission for UNESCO (CCU)
- Catalyst 2030
- Center for Education Development and Skill Acquisition Initiative
- Center for Engaged Foresight
- Center for Intercultural Dialogue
- Centre Catholique International de Coopération avec l'UNESCO (CCIC)
- Centre for Comparative and International Research in Education (CIRE)
- Centre for Research for Educational Impact (REDI) at Deakin University
- Centre for Youth and Development Malawi
- Centre international pour l'innovation dans l'enseignement supérieur sous les auspices de l'UNESCO (UNESCO-ICHEI)
- Centro de Estudios em Educação Superior, Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS)
- Centro de Investigación Científica, Académica y Posgrados, México
- Centro de Investigación y Acción Educativa Social - CIASES
- Centro Regional de Profesores del Este - Maldonado
- Centro Regional de Profesores del Suroeste - Colonia
- Chartered College of Teaching
- Cinglevue
- Civil Society Education Partnerships, Timor Leste
- Climate Commission for UK Higher and Further Education
- Climate Smart Agriculture Youth Network (CSAYN)
- Coalition for Educational Development, Sri Lanka
- Consultation collective des ONG
- Columbia University's Teachers College
- Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO
- Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO
- Comité directeur ODD-Éducation 2030
- Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie
- Commission de l'éducation et de la communication de l'UICN
- Commission nationale algérienne pour l'éducation, la science et la culture
- Commission nationale angolaise pour l'UNESCO
- Commission nationale haïtienne de coopération avec l'UNESCO
- Commission nationale Lao pour l'UNESCO
- Commission nationale libanaise pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)
- Commission nationale malgache pour l'UNESCO
- Commission nationale rwandaise pour l'UNESCO
- Commission nationale suisse pour l'UNESCO
- Communauté européenne pour l'éducation démocratique
- Comparative and International Education Society (CIES)
- Comparative Education Society of Asia (CESA)
- Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Uruguay
- DAP Graduate School of Public and Development Management
- Délégation permanente de la Suisse auprès de l'UNESCO et de la Francophonie
- Department of General and Preschool Education, Ministry of Education, Azerbaijan
- Developmental Action Without Borders - NABA/A
- Dhurakij Pundit University

Références

- Direction de la Coopération internationale de la Confédération suisse (DDC)
- Diálogo Interamericano
- Dream a Dream
- DWV International (Germany)
- E-Net Philippines
- e²: educational ecosystems
- ED Wales
- EDUCAFIN Mentoring Program
- Education for all Somalia
- Education for an Interdependent World
- Éducation, Recherches et Actualités (EDRAC)
- Education+
- Educational Futures Network (EFN), School of Education, University of Bristol
- Educational Resource Development Centre Nepal (ERDCN)
- Eidos Global
- Emmaüs International
- Emploi et Développement social Canada (EDSC)
- Epiphany Labs
- Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030
- Erasmus Student Network
- ESD Japan Youth
- European Dental Students' Association (EDSA)
- European Parents' Association (EPA)
- European Student Network
- European Students' Union
- Forum européen de la jeunesse
- Expert Advisory Board for Transformative Education of the Austrian Commission for UNESCO
- Finnish Development NGOs – Fingo
- Finnish National Board of Education
- Firenze Fiera
- Forum européen de la jeunesse
- Foundation For Youth Employment Uganda
- Franklin University
- Fundação Calouste Gulbenkian
- Fundación Mustakis
- Fundación Santillana
- Galileo Teacher Training Program (GTTP)
- General Direction of Planning, Ministry of Education of Bolivia
- GeoPoll
- German Commission for UNESCO
- Girls Not Brides AR
- Giving Hope to the Hopeless Association (GHTHA)
- Global Campaign for Education
- Global Changemakers
- Global Edtech Impact Alliance
- Global Education Policy Network
- Global Hands-On Universe (GHO�)
- Global Pedagogical Network - Joining in Reformation (GPENreformation)
- Global University Network for Innovation (GUNI)
- Global Young Greens
- Grow Waitaha - Ōtautahi (Christchurch)
- Hellenic Association for the Promotion of Rhetoric in Education
- HundrED
- Indonesian National Commission for UNESCO
- Initiative Droit à l'éducation
- Initiative for Article 12 UNCRC (InArt12)
- Innovazing Vision
- Institute for Research on Population and Social Policies, National Research Council of Italy
- Institute of Education, University of Lisbon
- Instituto de Formación Docente - Rocha
- Instituto Politécnico de Beja & Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHT)

- International Centre for UNESCO ASPnet (ICUA), China
- International Council for Adult Education (ICAE)
- International Council for Open and Distance Education (ICDE)
- International Development Education Association Scotland (IDEAS)
- International Model United Nations
- International Pharmaceutical Students' Federation (IPSF)
- International Society for Education through Art (InSEA)
- International Youth Council
- Internationale de l'Éducation
- INTI International University and Colleges
- Isa Viswa Prajnana Trust
- Istituto Comprensivo Statale "Perna - Alighieri" of Avellino
- Istituto Professionale di Stato per i Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera "R. Virtuoso" of Salerno
- Karanga: The Global Alliance for Social Emotional Learning and Life Skills
- Kidskintha
- Korean National Commission for UNESCO
- Latvian National Commission for UNESCO
- Learning through Landscapes
- Lebanese University (LU)
- Maker's Asylum
- Me2Glosses, Thessaloniki branch of Bilingualism Matters
- Millennium Project
- Ministère de l'éducation nationale, Haïti
- Ministère de l'éducation, RDP Lao
- Ministère de l'éducation, Rwanda
- Ministero dell'Istruzione (Ministry of Education, Italy)
- Ministry of Education and Science of Republic of Latvia
- Ministry of Education of Quebec
- Ministry of Education, Belarus
- Ministry of Education, Bhutan
- Ministry of Education, Ecuador
- Ministry of Education, Research and Religious Affairs, Greece
- Ministry of Education, Romania
- Ministry of Foreign Affairs, Portugal
- Ministry of National Education, Indonesia
- Montessori Association of Thailand
- Montessori México
- Mouvement International ATD Quart Monde
- National Campaign for Education, Nepal
- National Commission of the Democratic People's Republic of Korea for UNESCO
- National Commission of the People's Republic of China for UNESCO
- National Institute of Educational Planning and Administration, India
- National Youth Council of India
- National Youth Council of Malta
- National Youth Council of Namibia
- Neo-bienêtre
- Network for International Policies and Cooperation in Education and Training (NORRAG)
- Network of Education Policy Centers
- Networking to Integrate SDG Target 4.7 and SEL Skills into Educational Materials (NISSEM)
- North American Montessori Teachers Association
- Northwestern University
- Oceane Group
- Office International de l'Enseignement Catholique (OIEC)
- Office of the Secretary General's Envoy on Youth (United Nations)
- Officina Educazione Futuri initiative
- Okayama University

Références

Omuta City Board of Education, Japan

One Family Foundation

Organisation Internationale pour le droit à l'éducation (OIDEI)

Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (OMEP)

Our Hong Kong Foundation

Out of the Books ASBL

People for Education

Permanent Delegation of the Kingdom of Saudi Arabia to UNESCO

Permanent Delegation of Viet Nam to UNESCO

Peruvian National Commission of Cooperation for UNESCO

Peruvian National Commission of Cooperation for UNESCO

Philippine Futures Thinking Society

Philippine Society for Public Administration

Polish National Commission for UNESCO

Portland Education

Portuguese National Commission for UNESCO

Portuguese Network of Communities of Learning (Rede CAP)

Prince's Trust International

ProFuturo

Protection Approaches

Proyecto Sinergias ED

Red Regional por la Educación Inclusiva

Regional Center for Educational Planning (RCEP)

ReSource at Burren College of Art

RET International

Rete Dialogues Nazionale

Réussir l'égalité Femmes-Hommes

Saint Petersburg State University

Santander Universidades

Scholas Occurrentes

Sciences Po Campus de Poitiers

ShapingEDU, Arizona State University

Slovene NGO Platform for Development, Global Education and Humanitarian Aid (SLOGA)

Society for Intercultural Education, Training, and Research (SIETAR)

Southeast Asia ESD Teacher Educators Network (SEA-ESD Network)

Strategy and Innovation for Development Initiative

Study Hall Educational Foundation

Subcommittee on Migrant and Refugee Children of the NGO Committee on Migration

SW Creative Education Hub, Bath Spa University

Swedish Association for Distance Education (SADE)

Swedish Association for Distance Learning Hårnösand

Swedish National Commission for UNESCO

Sweduction

Te Pū Tiaki Mana Taonga | Association of educators beyond the classroom

Teach For Liberia

Thammasat University

The Arab Network for Popular Education/The Ecumenical Project for Popular Education – The Lebanese Coalition for Education for All

The Dialogue

The Edge Foundation

The George Washington University

The Goi Peace Foundation

The Hamdan Foundation

The Innovation Institute, Australia

The International Institute for Higher Education Research & Capacity Building (IIHEd), O.P. Jindal Global University

The Millennium Project

The Ministry of Education of the People's Republic of China

The Montessori Society AMI (UK), United Kingdom

Tybed
 UN Association of Norway
 UNESCO National Commission of the Philippines
 Unescocat, Fòrum Futurs de l'Educació
 United Nations Association of the United States of America
 United Nations University Institute for the Advanced Study of Sustainability (UNU-IAS)
 Universidad Católica de Córdoba
 Universidad Nacional de Tres de Febrero
 Universidad Tres de Febrero
 Université de Cergy
 Université Laval
 University of Bristol
 University of Dundee
 University of Edinburgh
 University of Latvia
 University of Leeds
 University of Maryland, College Park
 University of Oslo
 University of Piraeus
 University of Salerno
 University of the Future Network
 University of Tlemcen
 VIA University College
 Vietnam Association for Education for All
 Vilnius University Students' Representation
 Visionary Education
 Vote for Schools & Protection Approaches
 World Council on Intercultural and Global Competence
 World Family Organization (South Africa and Europe region)
 World Futures Studies Federation (WFSF)
 World Heutagogy Group, London Knowledge Lab
 Yale University
 York University
 Young Diplomats Society (YDS)
 Youth Agro-Marine Development Association (YAMDA)
 Youth Entrepreneurs Corporation, Democratic Republic of the Congo (YEC-DRC),
 Zero Water Day Partnership

Écoles

Les écoles suivantes ont organisé des débats et des groupes de discussion avec des élèves, des enseignants et/ou des parents dans le cadre de l'initiative Les futurs de l'éducation. Notez que bon nombre des écoles ci-dessous font partie du Réseau des écoles associées de l'UNESCO (réSEAU).

Algérie

Collège d'enseignement moyen Ahmed Zazoua
 Djidjel
 École des frères Samet Blida
 École privée El Awael Annaba
 École privée la Citadelle Savoir Alger

Allemagne

Albert-Schweitzer-Schule Hofgeismar
 Edith-Stein-Schule Ravensburg & Aulendorf
 Freie Waldorfschule Karlsruhe
 Gesamtschule Bremen Mitte

Références

Gewerbliche und Hauswirtschaftlich-
Sozialpflegerische Schulen Emmendingen

Heinrich-Hertz-Schule Hamburg

Illtal-Gymnasium Illingen

Limesschule Idstein

Max-Planck-Gymnasium Berlin

Ostendorfer-Gymnasium Neumarkt

Sophie-Scholl-Schule Berlin

Städtische Realschule Heinsberg „Im Klevchen“

Warndt-Gymnasium Völklingen

Angola

Alda Lara Polytechnic Secondary Institute

Centre for Professional Education

Gregório Semedo College

Industrial Polytechnic Institute of Kilamba Kiaxi No.
8056 "Nova Vida"

Jacimar College

Lyceum Ngola Kiluanji No. 1145

Lyceum No. 8054 - PUNIV "Nova Vida"

Medium Industrial Institute of Luanda

Medium Technical Institute of Hotel Management
and Tourism No. 2009

Middle Economics Institute of Luanda

Middle Institute of Administration and Management
n° 8055 "Nova Vida" (IMAG-Nova Vida)

Mutu Ya Kevela Secondary School

Primary School José Martí No. 1136

Primary School No. 1134 - ex 1050

Public School No. 1140 (ex 1058) - 1° de Maio

Public School No. 1222 (ex-1107) - Bairro Azul

Secondary School Juventude em Luta n° 1057 - ex
2033

Training School for Health Technicians of Luanda

Azerbaïdjan

Baku European Lyceum

Modern Educational Complex

School #220 named after Arastun Mahmudov

School-Lyceum # 6 named after T. Ismayiov

Bangladesh

Abudharr Ghifari College, Dhaka

Adamjee Cantonment College

Azimpur Govt. Girls School & College, Dhaka

Bangladesh International School and College,
Mohakhali, Dhaka

Cambrian School & College, Dhaka

Dhaka Commerce College, Dhaka

Dhaka Residential Model College

Engineering University School & College, Dhaka

Govt. Bangla College, Mirpur, Dhaka

Govt. Bhiku Memorial College, Manikganj

Govt. Laboratory High School, Dhaka

Madaripur Govt. College, Madaripur

Munshiganj Govt. Women's College, Munshiganj

Udayan Uchcha Madhyamik Bidyalaya, Dhaka

Bélarus

Gymnasium No. 1 named after F.Skorina, Minsk

Minsk Gymnasium #12

State Educational Establishment "Gymnasium No.
33, Minsk"

State Educational Establishment "Grodno City
Gymnasium"

State Educational establishment "Secondary School
No. 201 Minsk"

State Educational Establishment "Labour Red Banner
Order Gymnasium No.50 of the city Minsk"

State Educational Institution "Snov Secondary
School"

State Educational Establishment "Minsk Gymnasium 12"

Gymnasium No. 2 Orsha

Canada

University of Toronto Schools

Chine

Hainan Middle School

Ledong Huangliu High School of No. 2 High School of East China Normal University

Qingdao No.2 High School

Shanghai High School

Shanghai Song Qingling School

The Experimental High School Attached to Beijing Normal University

The High School Affiliated to Renmin University of China

Colombie

Corporación Educativa Minuto de Dios

Costa Rica

Colegio Ambientalista de Pejibaye

Colegio de Cedros

Colegio de Santa Ana

Colegio Humanístico Costarricense - Campus Nicoya

Colegio Yurusti

CTP de Orosi/Instituto de Alajuela

CTP de Turrubares

CTP Don Bosco

Escuela Carmen Lyra

Escuela Carolina Dent Alvarado

Escuela Central de Tres Ríos

Escuela de Palomo

Escuela Infantil NP San José

Escuela INVU Las Cañas

Escuela José Cubero Muñoz

Escuela José Ricardo Orlich Zamora

Escuela Juan Flores Umaña

Escuela La Fuente

Escuela La Gran Samaria

Escuela Líder Daytonia Talamanca

Escuela Líder Sector Norte

Escuela Naciones Unidas

Escuela San Francisco

Escuela Tomás Jefferson

Escuela y Colegio Científico CATIE

Golden Valley School

Instituto de Formación de Docentes de Universidad Nacional (UNA)

Liceo de Aserrí

Liceo de Limón - Mario Bourne

Saint Anthony School

Saint Gregory School

Saint Jude School

West College

Danemark

Aalborg Handelsskole

Aalborg Katedralskole

Aarhus Statsgymnasium

Absalons Skole

Alminde-VIUF Fællesskole

Allsundgymnasiet

Askov Efterskole

Asmildkloster Landbrugsskole

Aurehoej Gymnasium

Baaring Boerneunivers

Bagsværd Kostskole Og Gymnasium

Références

Bredagerskolen
 Business College Syd
 Campus Jelling, UCL
 CELF
 Christianshavns Gymnasium
 Egaa Gymnasium
 Egtved Skole
 Eltang Skole og Børnehave
 Endrupskolen
 Espergærde Gymnasium & HF
 EUC Nord
 EUC Nordvest
 EUC Syd
 Faxehus Efterskole
 Gammel Hellerup Gymnasium
 Gefion Gymnasium
 Gladsaxe Gymnasium
 Haderslev Katedralskole
 Han Herred Efterskole
 Helsingør skole - Skolen i Bymidten
 HF & VUC Fyn
 Holluf Pile Skole
 IBC Int. Business College
 Ingrid Jespersens Gymnasieskole
 Jelling Friskole
 Jueslsminde Skole
 Kold College
 Langelands Efterskole
 Learnmark
 Lillebæltskolen
 Lindbjergskolen
 Mercantec
 Naestved Gymnasium of HF
 NEXT
 Niels Brock Int. Gymnasium
 Nivaa Skole
 Noerre Gymnasium
 Nykøbing Katedralskole
 Odense Katedralskole
 Oelsted Skole
 Paderup Gymnasium
 Pedersborg Skole
 Professionshøjskolen UCN
 Professionshøjskolen VIA
 Randers Social- og Sundhedsudd.
 Rantzausminde Skole
 Ranum Efterskole
 Ranum Skole
 Roedkilde Gymnasium
 Roskilde Gymnasium
 Roskilde Tekniske Skole
 Skovbrynet Skole
 Sønderkov-Skolen
 Sortedamskolen
 SOSU Esbjerg
 SOSU Nord
 SOSU Syd
 Store Magleby Skole
 Strandskolen
 Tech College
 Tietgen Business
 Toender Handelsskole
 Tradium
 U/Nord
 Vesthimmerlands Gymnasium
 Viden Djurs
 VUC Storstroem
 ZBC

Espagne

Colegio Los Abetos
 Colegio Público de Hurchillo
 Colegio Sagrada Familia (Zaragoza)
 Colegio Trabenco
 IES Salvador Victoria (Monreal del Campo. Teruel)

États-Unis d'Amérique

Gunnison Middle School

Finlande

Alppilan lukio
 Björneborgs svenska samskola
 Etäkoulu Kulkuri
 Haapajärven lukio
 Haapajärven yläaste
 Helsingin kielilukio
 Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu
 Iisalmen lyseo
 Jyväskylän kristillinen opisto
 Jyväskylän Lyseon lukio
 Jyväskylän normaalikoulu
 K. J. Ståhlbergin koulu
 Kaitaan lukio
 Kellon koulu
 Kempeleen Kirkonkylän koulu
 Kilpisen yhtenäiskoulu
 Laanilan lukio
 Lapinlahden lukio ja kuvataidelukio
 Lyseonpuiston lukio
 Mäkelänrinteen lukio
 Oriveden lukio
 Oulun normaalikoulu
 Oulun normaalikoulu (yläkoulu)
 Oulun Suomalaisen Yhteiskoulun Lukio

Putaan koulu
 Rauman normaalikoulu
 Saimaan ammattiopisto Sampo
 Suomalais-venäläinen koulu
 Tampereen yliopiston normaalikoulu
 Tikkanen koulu
 Tuusulan lukio
 Vaasan lyseon lukio

Grèce

1st Junior High School of Serres
 1st Senior High School of Ierapetra
 2nd Gerakas Senior High School
 2nd Junior High School of Geraka
 2nd Senior High School of Chania
 2nd Senior High School of Serres
 2nd Vocational Senior High School of Rethymno
 4th Junior High School of Maroussi
 4th Senior High School of Serres
 5th Junior High School of Agia Paraskevi
 American College Pierce
 Aristoteleio Junior High School of Serres
 Doukas Junior High School
 Experimental Junior High School of Rethymno
 Experimental Primary School of Serres
 Junior High School Athens College
 Junior High School of Koimisis, Serres
 Junior High School Psychiko College
 Music School of Serres
 Protypo Junior High School
 Protypo Junior High School of Anavryta
 Ralleio Junior High School of Piraeus
 Senior High School of Pentapoli, Serres
 Zagorianakos Junior High School

Guatemala

Cooperativa Agro Industrial Nuevo Amanecer

Haïti

Collège Cotubanama

Collège de Côte-Plage

Indonésie

SMP Labshool Kebayoran

Italie

ITCTS Vittorio Emanuele, Bergamo

Japon

Amagi Junior High School

Amanohara Elementary School

Ginsui Elementary School

Hakko Junior High School

Hayamadai Elementary School

Hayame Elementary School

Hirabaru Elementary School

Kamiuchi Elementary School

Kunugi Junior High School

Kuranaga Elementary School

Matsubara Junior High School

Meiji Elementary School

Miike Elementary School

Minato Elementary School

Miyanojara Junior High School

Nakatomo Elementary School

Omuta Chuo Elementary School

Omuta Special Education School with special care

Shirakawa Elementary School

Tachibana Junior High School

Taisho Elementary School

Takatori Elementary School

Takuho Junior High School

Takuma Junior High School

Tamagawa Elementary School

Tegama Elementary School

Tenryo Elementary School

Yoshino Elementary School

Liban

Ahliah School

Al Kawthar Secondary School

Al Manar Modern School - Ras el Metn

Central College Jounieh

Collège de la Sainte Famille Française - Fanar

Collège des Soeurs des Saints Coeurs - Bauchrieh

Collège Notre Dame de Jamhour

Collège Protestant Français Montana - Dik el Mehdi

Collège Saint Grégoire - Beirut

Etablissement Sainte Anne de Besançon - Beirut

Greenfield College Beirut

Hajj Bahaa Eddine Hariri School - Saida

Imam Sadr Foundation-Rehab Al Zahraa School

Institut Moderne du Liban-Collège Père Michel
Khalifé - Fanar

International College - Beirut

Les écoles de l'Association islamique
philanthropique d'Amlieh

Les écoles de l'Ordre Libanais Maronite (OLM)

Makassed Ali Ben Taleb School - Beirut

Our Lady of Annunciation - Rmaich

Rafic Hariri High School Saida

Sagesse High School Ain Saadeh

Madagascar

CEG Ambohimanarina
 CEG Antanimena
 CEG Nanisana
 Collège privé ESSOR
 Collège privé La Columba Ambatomainty
 Collège privé Le Pétunia
 Collège privé Palais des Princes
 Ecole privée Pinocchio
 EPP Ambatomanoïna Lovasoa
 EPP Ambohidroa 1
 EPP Beravina
 Lycée Andrianampoinimerina Sabotsy Namehana
 Lycée Horace François Antalaha
 Lycée J.J. RABEARIVÉLO
 Lycée Miarinarivo Itasy
 Lycée Nanisana
 Lycée Naverson Fianarantsoa
 Lycée privé La Chanterelle Sabotsy Namehana
 Lycée privé Les Petits Chérubins
 Lycée Talatamaty

Mexique

Colegio Valle de Filadelfia
 Instituto Alpes San Javier
 PrepaTec Eugenio Garza Sada

Norvège

Steinerskolen i Tønsberg

Pakistan

Karachi Grammar School

Pérou

Colegio Peruano Alemán Max Uhle
 Institución Educativa Jorge Basadre, Junín
 Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Junín

Portugal

Agrupamento de Escolas D. Dinis, Quarteira
 Agrupamento de Escolas da Batalha
 Agrupamento de Escolas Sé, Lamego
 Colégio Diocesano Nossa Senhora da Apresentação, Calvão
 Escola EB/123 Bartolomeu Perestrelo, Funchal, Madeira
 Escola Profissional do Montijo
 Escola Secundária Aurélia de Sousa, Porto
 Escola Secundária Filipa de Vilhena, Porto
 Escola Secundária Jaime Moniz, Funchal, Madeira
 Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada
 Externato Frei Luís de Sousa, Almada
 Instituto Duarte de Lemos, Águeda

République démocratique populaire Lao

Collège Sisattanak
 Collège Sisavad
 École primaire Nahaidiao
 École primaire Phonpapao
 École primaire Phonphanao
 École primaire Phonthan
 École primaire Sokpalouang
 École secondaire Champasak
 École secondaire Phiavat
 Lycée Chanthabouly
 Lycée Vientiane-Hochiminh

Références

Vientiane Secondary School

République de Corée

Chiak Elementary School

Chungnam Foreign Language High School

Chungryol Girls' High School

Daykey High School

Dongil Girls' High School

Hyoyang High School

Incheon International High School

Incheon Yeongjong High School

Jeonbuk Foreign Language High School

Jeonju Shinheung High School

Jeonnam Foreign Language High School

Kyungpook National University Attached
Elementary School

Masan Girls' High School

Munsan Sueok High School

Namsung Girls' High School

Osong High School

Sejong Global High School

Shin Nam High School

Shinseong Girls' High School

The Attached Elementary School of Gongju National
University of Education

Wonhwa Girls' High School

Yangcheong High School

Yeongjujeil High School

Royaume-Uni

Strathallan School

Rwanda

APADE Kicukiro

Collège Christ Roi de Nyanza

College Christ Roi/Nyanza

Collège de Gisenyi

College de Gisenyi (Inyemeramihigo)

College Saint André

Collège Saint André

Ecole Primaire Saint Joseph

Ecole Primaire Saint Joseph/Kicukiro

Ecole Primaire SOS

Ecole Primaire SOS Kacyiru

Ecole Technique SOS

Ecole Technique SOS Kigali

FAWE Girls School Kigali

FAWE Girls School Kigali

Groupe Scolaire Sainte Bernadette Save

Groupe Scolaire Maie Reine Rwaza

Groupe Scolaire Notre Dame de Lourdes/Byimana

Groupe Scolaire Nyanza/Kicukiro

GS Marie Reine Rwaza

GS Notre Dame de Lourdes Byimana

GS Nyanza/Kicukiro

GS Sainte Bernadette/Save

Lycée de Kigali

Lycée de Kigali

Lycée Notre Dame de Citeaux

Lycée Notre Dame de Cîteaux

Teacher Training College Muhanga

TTC Muhanga

Slovénie

Gimnazija Celje Center, Celje

Gimnazija Nova Gorica, Nova Gorica

Gimnazija Ptuj

IV. OŠ Celje

OŠ 16. december Mojstrana

- OŠ Alojza Gradnika Dobovo
OŠ Bratov Polančičev, Maribor
OŠ Cirila Kosmača Piran
OŠ Cvetka Golarja Škofja Loka
OŠ dr. Jožeta Pučnika, Črešnjevci, Slovenska Bistrica
OŠ Dušana Flisa Hoče
OŠ Franceta Bevka Tolmin
OŠ Griže, Griže
OŠ in vrtec Sveta Trojica
OŠ Janka Padežnik Maribor
OŠ Kapela
OŠ Kobilje
- OŠ Ledina Ljubljana
OŠ Pesnica
OŠ Poljane, Poljane nad Škofjo Loko
OŠ Selnica ob Dravi
OŠ Sveta Trojica
OŠ Toneta Čufarja Jesenice
Škofja Loka High School
Šolski center Lava, Celje
Šolski center Ptuj, Ekonomska šola
Srednja gradbena šola in gimnazija Maribor
Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor
Srednja zdravstvena šola Celje



unesco

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

REPENSER NOS FUTURS ENSEMBLE

Un nouveau contrat social pour l'éducation

Devant la menace qui pèse sur les futurs communs de l'humanité et de la planète Terre, il est devenu urgent d'entreprendre une action commune pour changer de cap et repenser nos futurs. Reconnue de longue date comme une puissante force au service de transformations positives, l'éducation est investie d'une mission nouvelle, urgente et essentielle. Le présent rapport, le fruit d'un travail de deux années, s'est inspiré d'un processus de consultation mondiale qui a mobilisé près d'un million de personnes et il est présenté maintenant par la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation. Il invite les gouvernements, les institutions, les organisations et les citoyens à travers le monde à élaborer un nouveau contrat social pour l'éducation qui nous aidera à construire, ensemble et pour tous, des futurs pacifiques, justes et durables. Il débute par un état des lieux de l'éducation, entre promesses passées et avenir incertain, plaide pour un renouvellement de l'éducation dans cinq dimensions : pédagogie, programmes d'enseignement, enseignement, écoles et apprentissage dans tous les domaines de la vie, et il s'achève par des propositions pour un nouveau contrat social pour l'éducation, lançant un appel à la recherche, à la solidarité mondiale et à la coopération internationale. Ce rapport qui intéressera les apprenants, les éducateurs, les gestionnaires et les planificateurs des systèmes éducatifs, les chercheurs, les gouvernements et la société civile, propose un examen approfondi des technologies numériques, du changement climatique, du recul démocratique, de la polarisation sociétale et de l'avenir incertain du travail. Il a pour but non seulement d'ouvrir à tous la conversation sur l'éducation et de susciter la réflexion, mais aussi d'inciter chacun d'entre nous à agir, son argument central étant que grâce à des millions d'actes individuels et collectifs de courage, de leadership, de résistance, de créativité et d'intérêt pour autrui, nous pourrions changer de cap et transformer l'éducation pour favoriser l'avènement de futurs justes, équitables et durables.



Les futurs de l'éducation

UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris, France

 futuresofeducation@unesco.org

 <https://fr.unesco.org/futuresofeducation>

 @UNESCO_fr