

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

Une approche à quatre dimensions et systémique des compétences pour le XXI^e siècle

Cadre programmatique et conceptuel



unicef  pour chaque enfant

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



Deutsche Post DHL Group



CONSEIL NORVÉGIEN POUR LES REFUGIÉS



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

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

Courriel : menaedu@unicef.org
Site web : www.lsce-mena.org

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

Une approche à quatre dimensions et systémique des compétences pour le XXI^e siècle

Cadre programmatique et conceptuel

unicef  pour chaque enfant

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



Deutsche Post DHL Group



CONSEIL NORVÉGIEN POUR LES RÉFUGIÉS



TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ENCADRÉS, TABLEAUX ET FIGURES	iv
SIGLES ET ACRONYMES	vi
PRÉFACE ET REMERCIEMENTS	viii
RÉSUMÉ EXÉCUTIF	1
1. UNE VISION TRANSFORMATRICE DE L'ÉDUCATION POUR LE XXI^e SIÈCLE	17
1.1. L'éducation dans la région MENA	18
1.2. Vers une compréhension conceptuelle de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté	23
1.3. Proposer un Cadre conceptuel et programmatique LSCE	30
2. LE CADRE CONCEPTUEL	37
2.1. Les quatre Dimensions d'apprentissage : une vision holistique	37
2.2. Les quatre Dimensions d'apprentissage et leurs groupes de compétences de vie	41
2.3. Douze compétences de vie essentielles pour la région MENA	48
2.4. Les douze compétences de vie essentielles et les domaines thématiques	74
3. LE CADRE PROGRAMMATIQUE	81
3.1. Les approches d'enseignement et d'apprentissage	81
3.2. L'approche à voies multiples	102
3.3. Les composantes clés de l'approche systémique	117
3.4. Suivi et évaluation	122
4. SUR LE PARCOURS	131
ANNEXE 1 : LES DOUZE COMPÉTENCES DE VIE ESSENTIELLES POUR LA RÉGION MENA	135
ANNEXE 2 : PROPOSITIONS DES PAYS POUR INTÉGRER L'INITIATIVE LSCE AU NIVEAU NATIONAL	183
RÉFÉRENCES	189

LISTE DES ENCADRÉS, TABLEAUX ET FIGURES

Encadrés

Encadré 1 :	Le champ d'action des quatre Dimensions d'apprentissage	39
Encadré 2 :	Le processus en trois étapes pour l'identifications des douze compétences essentielles pour la région MENA	41
Encadré 3 :	Les principes de l'éducation centrée sur l'apprenant	85
Encadré 4 :	Les avantages du travail en petit groupe pour l'enseignement et l'apprentissage des douze compétences de vie	85
Encadré 5 :	Quelques pratiques d'enseignement sélectionnées pour le SEL	87
Encadré 6 :	L'éducation aux compétences de vie et l'égalité des sexes dans les écoles	92
Encadré 7 :	Enseigner les compétences de vie essentielles : Les objectifs d'apprentissage	94
Encadré 8 :	Les règles de base des activités de travail en groupe	95
Encadré 9 :	L'approche RULER	97
Encadré 10 :	Les voies éducatives principales pour opérationnaliser les compétences de vie	104
Encadré 11 :	L'EFTP et l'approche à voies multiples	107
Encadré 12 :	Passeport pour le succès® (<i>PTS – Passport for Success</i>) et Construire votre affaire® (<i>BYB – Build your business</i>)	109
Encadré 13 :	Importance de l'approche à voies multiples pour un meilleur engagement civique	111
Encadré 14 :	Les compétences de vie et le soutien psychosocial	112
Encadré 15 :	Intégrer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté à travers les modalités scolaires : leçons de la réforme scolaire en Tunisie	113
Encadré 16 :	La Banque d'objets d'apprentissage : une approche innovante intégrant les compétences de vie aux disciplines périscolaires	115
Encadré 17 :	L'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au sein du processus de réforme de l'éducation nationale en Tunisie	118
Encadré 18 :	Le cas de la réforme de l'EFTP au Maroc	119

Tableaux

Tableau 1 :	Les groupes de compétences de vie de la Dimension cognitive	39
Tableau 2 :	Les groupes de compétences de vie de la Dimension instrumentale	41
Tableau 3 :	Les groupes de compétences de vie de la Dimension personnelle	42
Tableau 4 :	Les groupes de compétences de vie de la Dimension sociale	43
Tableau 5 :	Pertinence de la créativité par dimensions d'apprentissage	47
Tableau 6 :	Pertinence de la pensée critique par dimensions d'apprentissage	49

Tableau 7 :	Pertinence de la résolution de problèmes par dimensions d'apprentissage	55
Tableau 8 :	Pertinence de la coopération par dimensions d'apprentissage	57
Tableau 9 :	Pertinence de la négociation par dimensions d'apprentissage	59
Tableau 10 :	Pertinence de la prise de décisions par dimensions d'apprentissage	61
Tableau 11 :	Pertinence de l'autogestion par dimensions d'apprentissage	63
Tableau 12 :	Pertinence de la résilience par dimensions d'apprentissage	65
Tableau 13 :	Pertinence de la communication par dimensions d'apprentissage	67
Tableau 14 :	Pertinence du respect de la diversité par dimensions d'apprentissage	69
Tableau 15 :	Pertinence de l'empathie par dimensions d'apprentissage	71
Tableau 16 :	Pertinence de la participation par dimensions d'apprentissage	73
Tableau 17 :	Cadre de suivi et d'évaluation au niveau de l'impact et du résultat	125
Tableau 18 :	Cadre de suivi et d'évaluation proposé pour l'approche à voies multiples et systémique	126

Figures

Figure 1 :	Le Cadre conceptuel et programmatique de l'éducation aux compétences de vie et la citoyenneté	34
Figure 2 :	Les douze compétences de vie essentielles	49
Figure 3 :	Les principes d'enseignement et d'apprentissage	91
Figure 4 :	Exemples d'outils et d'activités d'enseignement et d'apprentissage	98
Figure 5 :	Les douze compétences de vie essentielles en tant que compétences transversales et d'ordre supérieur dans la réforme scolaire en Tunisie	114

SIGLES ET ACRONYMES

BAD	Banque Africaine de Développement
BYB	Construire votre affaire (<i>Build Your Business® – BYB</i>)
C4D	Communication pour le développement (<i>Communication for Development – C4D</i>)
CASEL	Collaboration pour un apprentissage social, affectif et scolaire (<i>Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning</i>)
CBO	Organisation fondée sur la communauté (<i>community-based organization – CBO</i>)
CCCI2	Indicateurs de compétence civique composés 2 (<i>Civic Competence Composite Indicators 2 – CCCI2</i>)
CFS	Écoles « amies des enfants » (UNICEF) (<i>Child Friendly Schools – CFS</i>)
CPI-SMSP	Comité permanent inter-organisations sur la santé et le soutien psychosocial (<i>Inter-Agency Standing Committee on Mental Health and Psychological Support – IASC-MHPSS</i>)
CPF	Cadre conceptuel et programmatique (<i>Conceptual and Programmatic Framework – CPF</i>)
CVE	Combattre l'extrémisme violent (<i>countering violent extremism</i>)
DRR	Réduction des risques de catastrophes (<i>disaster risk reduction</i>)
EAU	Émirats arabes unis
ECM	Éducation à la citoyenneté mondiale
EMIS	Système d'information sur la gestion de l'éducation (<i>Education Management Information System</i>)
EPE	Éducation de la petite enfance (<i>early childhood education – ECE</i>)
EPT	Éducation pour tous
FRESH	Concentrer les ressources sur la santé à l'école (<i>Focusing Resources on Effective School Health</i>)
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
FNUAP	Fond des Nations Unies pour la population
ICCS	Étude internationale pour l'éducation civique et à la citoyenneté (<i>International Civic and Citizenship Education Study – ICCS</i>)
ISIS	État islamique en Iraq et Syrie
IT	Technologie de l'information (<i>information technology</i>)
IYF	Fondation internationale pour la jeunesse (<i>International Youth Formation</i>)
LSCE	Éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté
MENA	Moyen-Orient et Afrique du Nord
MOE	Ministère de l'éducation (<i>Ministry of Education</i>)
MOH	Ministère de la santé (<i>Ministry of Health</i>)
MOL	Ministère du travail (<i>Ministry of Labour</i>)
NEET	Non engagé dans des études, un emploi ou une formation (<i>Not in Education, Employment or Training</i>)
NESP	Plans sectoriels de l'éducation nationale (<i>National Education Sector Plans – NESP</i>)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OCEAN	Ouverture aux expériences ; attitude Consciencieuse ; Extraversion ; Amabilité et Névrosisme

ODD	Objectifs de développement durable
OIT	Organisation internationale du Travail
OFPPT	Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (<i>Maroc</i>)
OMS	Organisation mondiale de la Santé
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies sur le VIH/SIDA
PIAAC	Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (<i>Programme for International Assessment of Adult Competencies</i>)
PIB	Produit intérieur brut
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE)
PTA	Association de parents d'élèves (<i>Parent-Teacher Association – PTA</i>)
PME	Petites et moyennes entreprises
PVE	Prévenir l'extrémisme violent (<i>Prevent violent extremism</i>)
RORE	Taux de rendement de l'éducation (<i>Rates of return to education</i>)
SABER	Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation (<i>Systems Approach for Better Education results – SABER</i>)
SEL	Apprentissage social et affectif (<i>Social and Emotional Learning</i>)
SIDA	Syndrome de l'immunodéficience acquise
SFI	Société financière internationale
SGA	Système de gestion de l'apprentissage
SHN	Santé et nutrition en milieu scolaire (<i>school health and nutrition</i>)
SMC	Comité de direction de l'école (<i>school management committee</i>)
SMSP	Santé mentale et soutien psychosocial
STIM	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
STEP	Compétences vers l'employabilité et la productivité (Banque mondiale) (<i>Skills Towards Employability and Productivity – STEP</i>)
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Tendances dans les études internationales de mathématiques et de sciences (<i>Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire</i>)
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation</i>)
UNGASS	Session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies (<i>United Nations General Assembly Special Session</i>)
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNRWA	Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (<i>United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East</i>)
USAID	Agence des États-Unis pour le développement (<i>Agency for International Development</i>)
VIH	Virus d'immunodéficience humaine
VTC	Société de formation professionnelle (<i>Vocational Training Corporation</i>)
WEF	Forum économique mondial (<i>World Economic Forum</i>)
Y4R	La jeunesse pour le futur (IYF) (<i>Youth for the Future</i>)

PRÉFACE ET REMERCIEMENTS

La situation de l'apprentissage au Moyen-Orient et en Afrique du Nord demande une vision de l'éducation holistique, tout au long de la vie et fondée sur les droits, qui maximise le potentiel de tous les enfants et les jeunes de la région et les prépare mieux à donner un sens au savoir ainsi qu'à faire face aux transitions de l'enfance jusqu'à l'âge adulte, de l'éducation jusqu'au travail, et d'un développement irréflecti à une citoyenneté active et responsable. C'est ce constat qui incite l'Initiative pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté (LSCE) en région MENA, lancée en 2015 pour soutenir les pays de la région – sur les plans conceptuel, programmatique et technique – à améliorer l'apprentissage et à mieux investir cet apprentissage dans le développement personnel, social et économique.

Dans le cadre des objectifs de développement durable (ODD), et avec l'acquisition de compétences définie comme un objectif clé du Programme éducatif pour 2030, ce Cadre conceptuel et programmatique (CPF) est destiné à réimaginer le travail autour de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté – tout en traitant les lacunes conceptuelles et programmatiques à la fois – en vue de parvenir à un apprentissage de qualité en région MENA grâce à des programmes à plus grande échelle, pérennes et prévoyant des changements à long terme. Il s'adresse aux décideurs politiques, aux professionnels et aux experts et est destiné à servir de base pour guider les politiques, les stratégies et les programmes à travers une approche des systèmes et dans le contexte des réformes de l'éducation nationale. Le Cadre conceptuel et programmatique LSCE constitue aussi la feuille de route pour la mobilisation d'un vaste réseau de partenaires à travers les voies multiples et les modalités d'éducatons, dans la sphère sociale, sur le lieu de travail et le parcours y conduisant, en vue d'atteindre tous les enfants et les jeunes et en créant un environnement propice à un meilleur apprentissage.

L'initiative LSCE est menée par le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) en collaboration avec des partenaires aux niveaux national, régional et mondial. Elle unit la contribution active de la Ligue arabe pour l'éducation la culture et la science (ALESCO) avec les ministères de l'éducation et autres institutions nationales responsables de l'éducation dans les pays de la région MENA. Les partenaires régionaux et mondiaux comprennent : Aflatoun International, l'Institut arabe des droits de l'homme (IADH), l'université de Birzeit (BZU), le groupe Deutsche Post DHL, l'Organisation internationale du Travail (OIT), la Fondation internationale pour la jeunesse (IYF), Mercy Corps, le Conseil norvégien pour les réfugiés (CNR), Save the Children, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, les sciences et la culture (UNESCO), le Fonds des Nations Unies pour la population (FNUAP), le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR), l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine au Proche Orient (UNWRA), la Banque mondiale, et le Programme alimentaire mondial (PAM)

La production du Cadre conceptuel et programmatique LSCE est le résultat de deux années de consultations aussi bien aux niveaux nationaux que régionaux, comprenant l'engagement de plus de 600 parties prenantes telles que les représentants des institutions gouvernementales (ministères de l'éducation, de la jeunesse, des affaires sociales et du travail), des organismes de l'ONU, des groupes de réflexion et universités, des ONG, le secteur privé, et des enfants et des jeunes. Les consultations régionales clés incluent : la réunion du réseau d'éducation UNICEF MENA (MEdNet) conduite entre le 30 novembre et le 3 décembre 2015 à Amman, Jordanie ; la Consultation régionale de l'Initiative LSCE tenue du 8 au 10 novembre 2016 à Amman, Jordanie ; et la Consultation des partenaires LSCE tenue les 13 et 14 mars 2017 à Amman, Jordanie.

L'engagement sincère dans l'élaboration de ce document a été remarquable. Les responsables, partenaires, collègues et experts cités ci-dessous ont offert leurs opinions, avis, examens et ressources techniques.

- **Responsables de la région MENA : ALECSO** : Hechmi Ardhaoui ; **Algérie** : Nabil Bendeddouche, Kacem Djahlene, Mustapha Hamdi (Ministère de l'éducation nationale), Mouloud Boulaouinat (Ministère de la formation professionnelle), Mouloud Larbi, Lila Melouane (Ministère de la jeunesse et des sports) ; **Djibouti** : Said Mohamed Barkad, Mohamed Barkat Siradj (Ministère de l'éducation) ; **Égypte** : Magdy Abdel Ghany, Samir El Sharkawy, Mohamed Medhat, Randa Ahmed Hafez Shahin (Ministère de l'éducation) ; **Iran** : Seyyed Ali Hosseini, Hassan Sharbatdar, Morteza Shokoohi

(Ministère de l'éducation); **Iraq** : Muntaha Fahd Birassam, Majeed Sadeq Kadhim (Ministère de l'éducation), Kawa Omar Hamad, Saif Husam Mohamad (KRI Ministère de l'éducation) ; **Jordanie** : Wafaa Abdullat, Khawla Abu Haija, Omar Migdadi, Haifa Takrouri (Ministère de l'éducation) ; **Liban** : Samia Abu Hamad, Rania Ghossoub, Pauline Yamine (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur) ; **Libye** : Abdelgader Mohamed Abujalala, Om Khir Muftah Ali, Moftah Mohamad Elhadi, Hamad Salih Irghabeen (Ministère de l'éducation), Hussein Alalem (ancien Ministère de l'éducation) ; **Maroc** : El Amrani Moulay Abderrazzak, Hassane Aghzere, Mohamed Bâala, Malika Djebli, Mbark Mezene, Abdelmojib Mrabet (Ministère de l'éducation) ; **Oman** : Shununa Salim Alhabsi (Ministère de l'éducation) ; **État de Palestine** : Hanan Abd Al Azeem Abed, Shahenaz El Far, Ihab Yousef Shukri Inayyem (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur) ; **Soudan** : Alrofahi Abdalla, Iman Al-Saig, Elsir Elsheikh Ahmed Mukhtar, Mohammed Salim Mohammed Salim (Ministère de l'éducation) ; **Syrie** : Houda Sheikh Al Shabab, Mouthanna Khadour, Saeed Khourasani, Darem Tabaa, Lana Zakhour ; **Tunisie** : Elhem Barboura, Moez Bou Baker, Tarek Loussaief (Ministère de l'éducation), Habiba Ben Amor Triki (Ministère de la santé) ; **Yémen** : Huda Abdulslam, Ali Abdullah Alabab, Eshrak Al-Hakimi (Ministère de l'éducation), Ahmed Saif Alsawai (Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle).

- **Partenaires des organismes des Nations Unies** : Rania Bikhazi, Patrick Daru (OIT) ; Fatima Bourarach, Phinith Chanthalangsy, Dakmara-Ana Georgescu, Idris Hegazi, Yayoi Segi-Vltchek, Sobhi Tawil (UNESCO) ; Samir Anouti (FNUAP) ; Vick Ikobwa, Amanda Melville (HCR) ; Walid Al-Khatib, Frosse Dabit, Ozlem Eskiocak, Raghda Idris, Raja' Omar, Caroline Pontefract, Nilse Ryman (UNRWA) ; Maria Tsvetkova (PAM) ; Manal Quota, Simon Thacker, Sarah Wazzi (Banque mondiale).
- **Partenaires de la communauté des ONG** : Abdelbasset Ben Hassen (Institut arabe pour les droits de l'homme) ; Simon Bailey, Roeland Monasch (Aflatoun International) ; Amie Wells (Mercy Corps) ; Andrea Naletto (NRC) ; Erum Burki, Natalia Tapies (Save the Children).
- **Collègues des bureaux de pays de l'UNICEF** : Nawel Abdessemed, Kristine Peduto (Algérie) ; Ahmed Said Ahmed, Constance Kouakou (Djibouti) ; Manar Ahmed, Momo Duehring, Weaam El-Leithy, Inas Hegazi, Hana Yoshimoto (Égypte) ; Essam Ali (Bureau de la région du Golfe) ; Sara Yasan (Iran) ; Abdulwahab Al-Fadhli, AbdulRahman Al Sharjabi, Ikem Chiejine (Iraq) ; Susan Ayari, Rana Kawar, Fatima Mughrabi, Maria Paradies, Bassam Saleh (Jordanie) ; Aurelia Ardito, Katya Marino, Amal Obeid (Liban) ; Nasser Kaddoura (Libye) ; Khaled Chenguiti, Meryem Skika, Yasmine Smires (Maroc) ; Maha Damaj (Oman) ; Ibtisam Abu-Shammala, Basima Ahed-Ahmad, Maysoon Obeidi, Maida Pasic (État de Palestine) ; Buthayna Osman Abdel Hakam, Tilal Mohamed Salih (Soudan) ; Ibrahim Farah, Mohammad Kanawati, Atsuko Nishimoto, Fiaz Shah, Siham Zakaria (Syrie) ; Abdulwahab Chaoued, Julien Hautier, Amel Cheikhrouhou (Tunisie) ; AbdulRahman Al Sharjabi, Erinna Dia, Zulfikur Ali Khan (Yémen).
Collègues du bureau régional de l'UNICEF MENA : Isabella Castrogiovanni, Shoubo Jalal, Hrayr Wannis.
Collègues du siège de l'UNICEF : Dominic Richardson (Bureau de la recherche Innocenti de l'UNICEF), Gabrielle Bonnet, Mathieu Brossard, Manuel Cardoso, Blandine Ledoux, Gemma Wilson-Clark.
- **Experts** : Bryony Hoskins, Khalil Mahshi, Maria del Mar Logrono Narbona, Robert Palmer, Jorge Ubaldo Colin Pescina, Margaret Sinclair.

La rédaction technique du CPF a été coordonnée par Bassem Nasir et Karen Phillips de la **Fondation internationale pour la jeunesse** avec Osama Mimi et Marwan Tarazi de **l'Université de Birzeit**. Les chercheurs et écrivains ayant contribué à la rédaction incluent David Clarke et Anne Genin.

L'équipe éducative du Bureau régional UNICEF MENA, composée de Farida Aboudan, Vina Barahman, Alberto Biancoli, Francesco Calcagno, Magnat Kavuna, et Haogen Yao, sous la direction de Dina Craissati, a conçu, guidé, coordonné, and révisé le développement du Cadre conceptuel et programmatique LSCE.

Nous avons beaucoup progressé depuis la création de l'Initiative LSCE en 2015 aussi bien en ce qui concerne le cadrage du travail régional sur les plans conceptuel et programmatique que pour le lancement d'initiatives au niveau national. Nous poursuivons sur la voie qui s'ouvre devant nous. Elle est complexe et hérissée d'obstacles. Cependant, si nous bénéficions de la volonté politique et de l'engagement dont nos partenaires ont fait preuve jusqu'à présent, les objectifs ambitieux inscrits dans ce document ne devraient pas être hors de portée.



RÉSUMÉ EXÉCUTIF

1 UNE VISION TRANSFORMATRICE DE L'ÉDUCATION POUR LE XXI^e SIÈCLE

2 LE CADRE CONCEPTUEL

3 LE CADRE PROGRAMMATIQUE

4 SUR LE PARCOURS

ANNEXES

- 1 Les douze compétences de vie essentielles pour la région MENA
- 2 Propositions des pays pour intégrer l'Initiative LSCE au niveau national

RÉFÉRENCES



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Le cadre conceptuel



4.1 Les quatre dimensions d'apprentissage : une vision transformatrice de l'éducation pour le XXI^e siècle

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

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

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

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

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

4.2 Les 12 compétences de vie essentielles pour la région MENA

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

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

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

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

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

4.3 Les 12 compétences de vie essentielles et les domaines thématiques

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

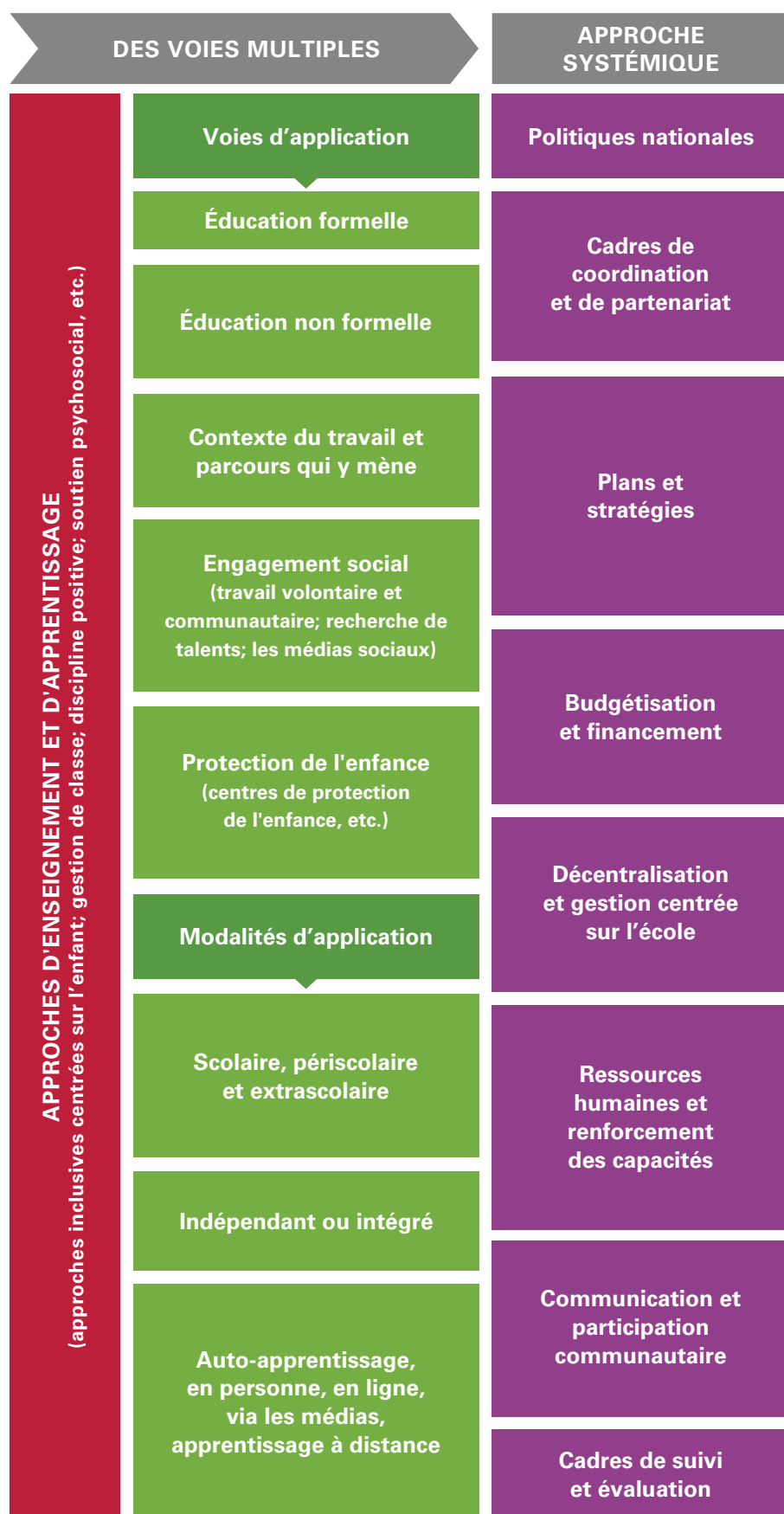
d'urgence, une éducation civique, en arts, en culture, en sports, etc. Les domaines thématiques sont souvent confondus avec les compétences de vie. Toutefois, ils ont besoin d'être vus comme des secteurs à étayer au moyen de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté de manière à soutenir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

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

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



5. Le cadre programmatique



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

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

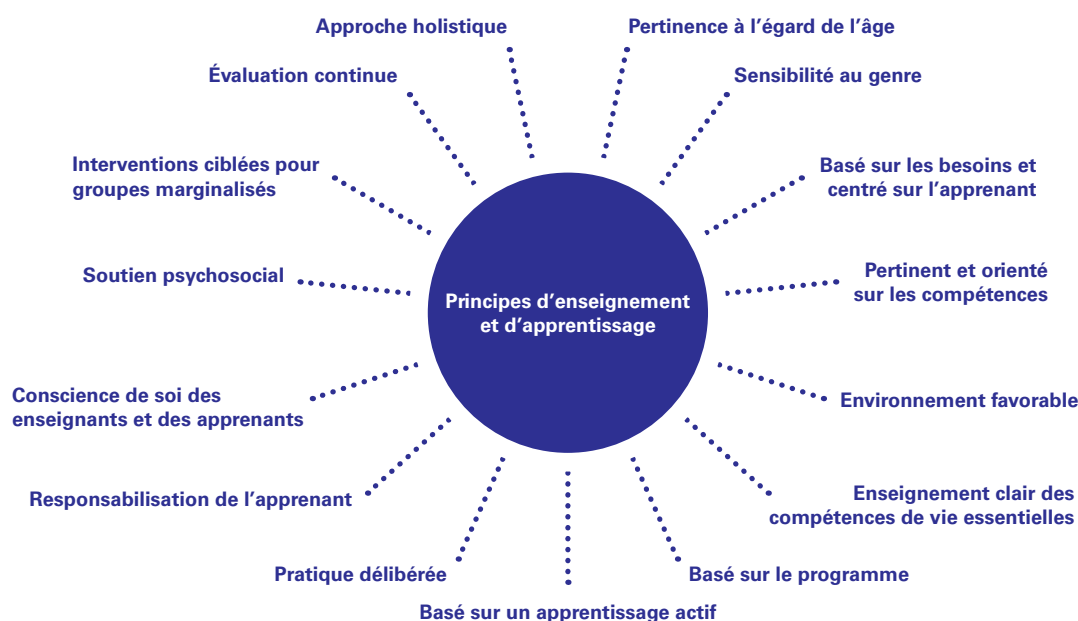
L'expérience de **méthodes éducatives actives** réussies montre qu'équiper et soutenir les enseignants pour leur permettre d'utiliser des méthodes d'apprentissage actives peut changer de façon notable l'acquis de résultats et renforcer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Cela implique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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

5.3 Une approche systémique

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

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

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

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

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

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

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

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

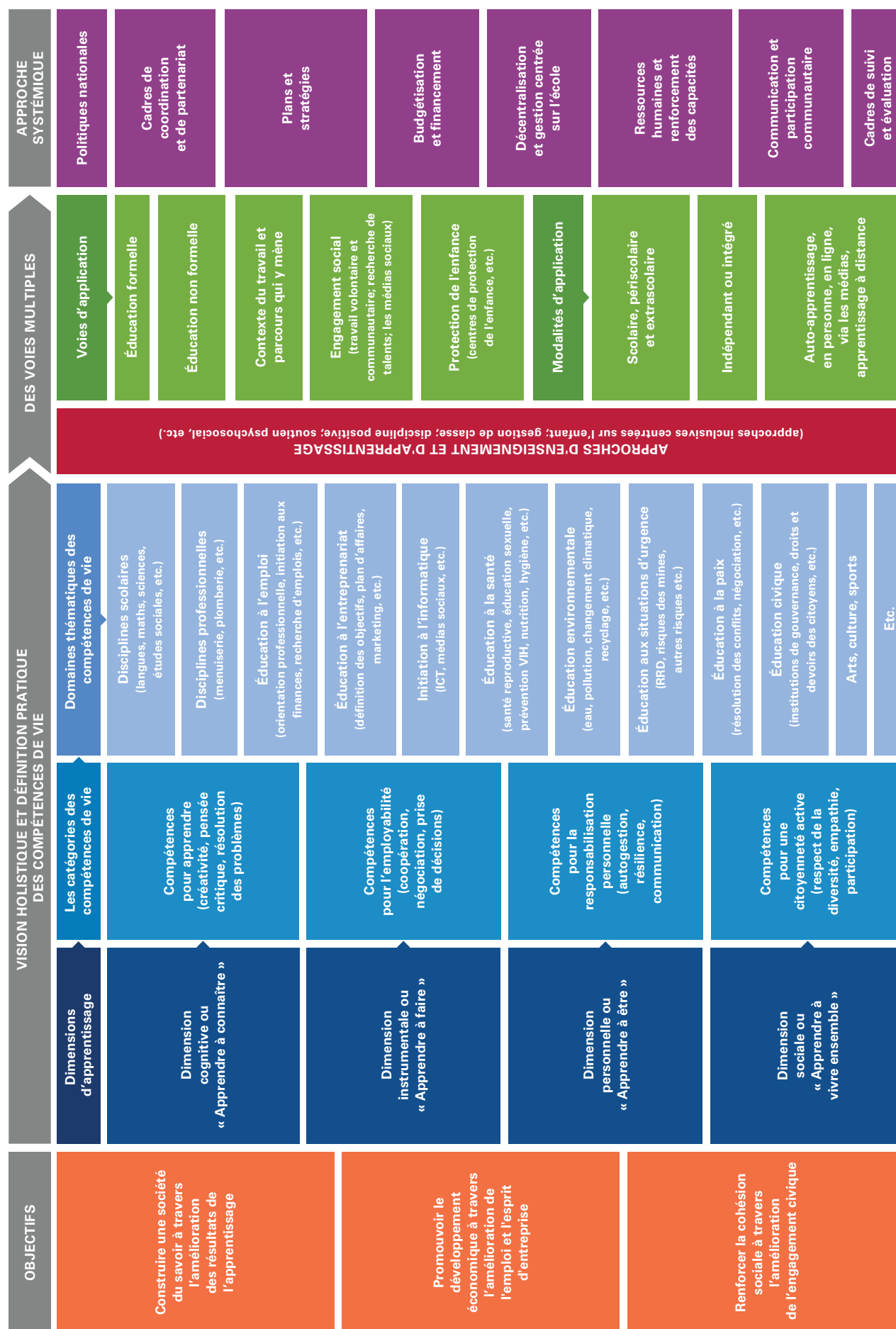
6. Sur le parcours* : opérationnalisation des 12 compétences de vie essentielles au niveau du pays

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

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

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

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



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

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

7. Explorer le Cadre conceptuel et programmatique

Il est structuré dans les quatre chapitres suivants :

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

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

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

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



1 UNE VISION TRANSFORMATRICE DE L'ÉDUCATION POUR LE XXI^e SIÈCLE

2 LE CADRE CONCEPTUEL

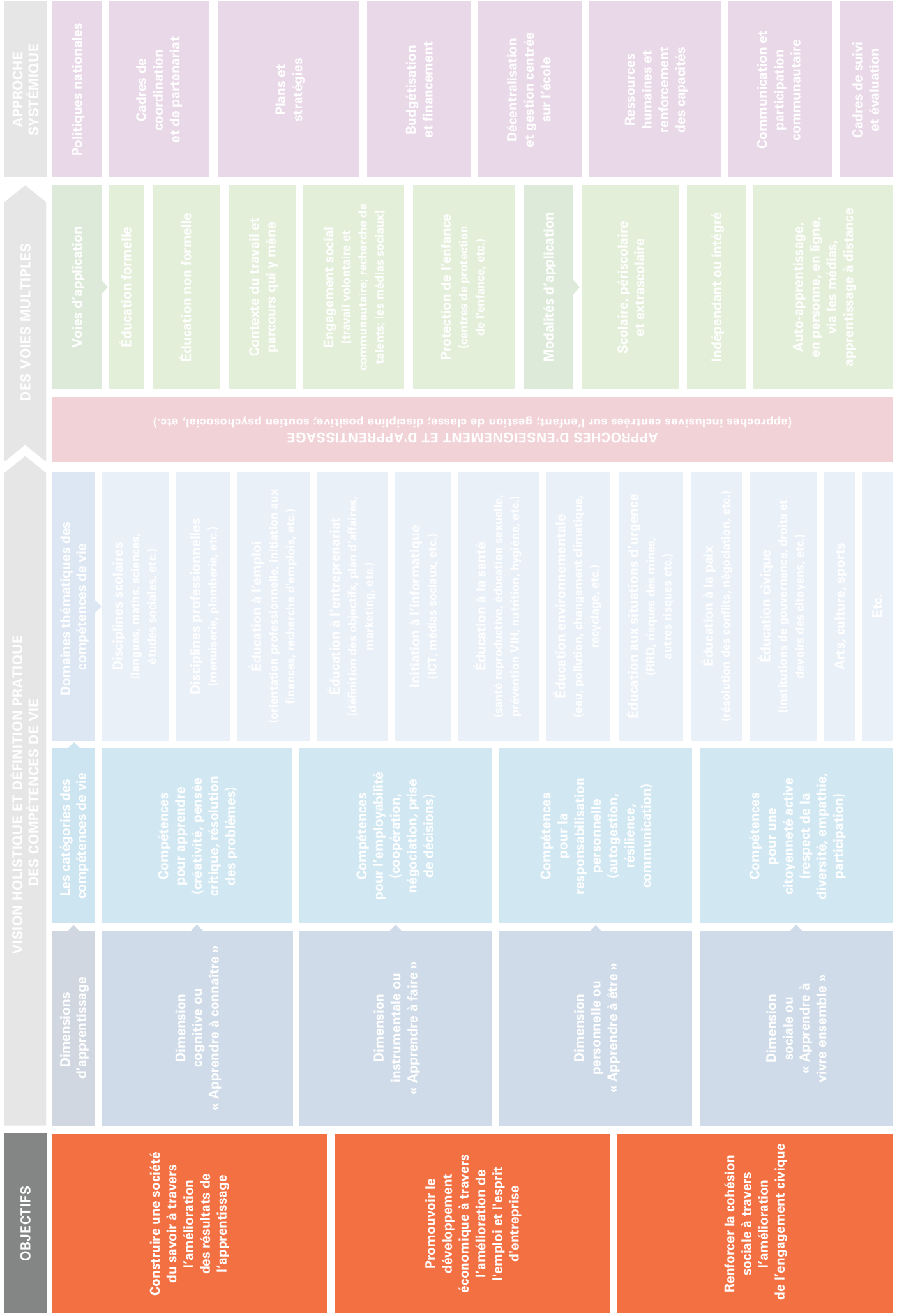
3 LE CADRE PROGRAMMATIQUE

4 SUR LE PARCOURS

ANNEXES

- 1 Les douze compétences de vie essentielles pour la région MENA
- 2 Propositions des pays pour intégrer l'Initiative LSCE au niveau national

RÉFÉRENCES



Le Cadre conceptuel et programmatique présent (CPF), développé dans l'Initiative pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté (LSCE) au Moyen-Orient et en Afrique du Nord (MENA), propose une vision transformatrice et fondée sur les droits, réimaginant l'éducation au-delà du domaine économique utilitariste. Cette vision est principalement cadrée en termes de l'impact positif qu'elle peut avoir sur le développement humain (Tawil et Cougoureux, 2013). L'apprentissage de qualité, soutenu et obtenu au moyen de l'éducation aux compétences de vie et à l'éducation à la citoyenneté (recadrée et réunie en un concept dans ce document), est promu afin de répondre aux problèmes auxquels font face les enfants, les jeunes et tous les apprenants dans un environnement marqué par les exigences du XXI^e siècle et la défaillance des systèmes éducatifs de la région MENA, ainsi que par la violence grandissante spécifique à la région (Banque mondiale, 2008 ; PNUD, 2016).

L'objectif de ce document est de fournir une conceptualisation renouvelée de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté ainsi qu'une approche systémique de leur pratique dans le contexte de la région MENA. Cette vision repose sur **quatre principes essentiels** :

- **Une approche holistique de l'éducation.** La vision est soutenue par une approche holistique de l'éducation – considérant l'apprenant dans sa globalité en reconnaissant la multi-dimensionnalité de l'éducation, qui intervient à la fois dans les domaines cognitifs individuels et sociaux, en particulier en ce qui concerne le développement personnel, la cohésion sociale et le développement durable. L'éducation de qualité, dans ce cadre, est envisagée comme une éducation qui encourage des individus autonomes qui sont capables d'apprendre de manière efficace et d'assumer leurs responsabilités sociales tout en réussissant dans le contexte de leur lieu de travail.
- **Une approche humaniste et fondée sur les droits.** En relation avec ce qui a été mentionné ci-dessus, une éducation de qualité n'est pas neutre sur le plan des valeurs et doit avoir un effet transformateur. L'éducation de qualité doit reposer sur un socle éthique solide, qui permet de reconnaître que l'éducation favorise la dignité humaine, avant la performance économique, et promeut les valeurs fondées sur les droits de l'homme.

- **Un cycle d'apprentissage tout au long de la vie.** L'acquisition des compétences de vie est comprise comme un investissement cumulatif à partir d'un jeune âge, au cours de l'adolescence et tout au long de la vie d'adulte. Elle se construit sur l'hypothèse selon laquelle, à tout âge, tout individu est un apprenant dans une société qui offre de multiples opportunités d'apprendre et de réaliser son potentiel tout au long de la vie, une société qui dépasse donc les distinctions traditionnelles entre une éducation initiale et une éducation continue.
- **Une approche à voies multiples et systémique.** L'éducation de qualité peut être efficace pour favoriser l'apprentissage et la responsabilisation de l'individu, et pour un environnement permettant l'interconnexion sociale. Si l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté se fait à travers de multiples voies d'apprentissage, de l'éducation formelle à des contextes informels et sur le lieu de travail, elle peut atteindre tous les individus. En conséquence, comme on le verra ci-dessous, l'apprentissage de qualité à travers l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté ne peut être soutenu que s'il est intégré dans les systèmes éducatifs.

Avec ses propositions holistiques et fondées sur les droits, qui conceptualisent l'éducation de qualité en tant que droit de l'homme fondamental permettant d'autres droits et en tant que moteur de développement, ce cadre conceptuel et programmatique est aligné avec le, et représente une contribution au, nouveau paradigme ancré dans le **Programme éducatif pour 2030**. Le Programme éducatif pour 2030 se caractérise par une vision humaniste de l'éducation et du développement fondée sur les principes des droits de l'homme et la dignité, la justice sociale, la paix, l'inclusion et la protection, ainsi que sur la diversité culturelle, linguistique et ethnique, et une responsabilité et des obligations partagées (UNESCO, 2016). La vision fondée sur les valeurs soutient aussi l'Initiative pour la citoyenneté mondiale (GCE), qui approfondit l'autonomisation de tous les apprenants, enfants, jeunes et adultes « pour assumer des rôles actifs afin de faire face aux défis mondiaux, et les surmonter pour devenir des contributeurs proactifs à un monde plus paisible, tolérant, inclusif et sûr ». (UNESCO, 2017).

Cette **perspective multidimensionnelle** (Salama, 2015) est encapsulée dans l'objectif 4 de développement durable (ODD 4) : « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Elle est reprise et renforcée simultanément par les cinq ODD associés qui sont concernés par une vue globale du rôle de l'éducation en faveur de la santé publique, en particulier la planification familiale et l'égalité des sexes en matière de santé sexuelle et procréative (ODD 3.7 et 5.6) ; en faveur d'un travail décent et de la croissance économique en réduisant la proportion de jeunes non scolarisés et sans emploi ni formation (ODD 8.6) ; et en faveur d'un développement durable et d'un style de vie en harmonie avec la nature, ainsi que de l'adaptation aux changements climatiques et de l'atténuation de leurs effets (ODD 12.8 et 13.3).

Une des premières initiatives menées pour définir une telle vision holistique et fondée sur des principes est le **rapport Delors**, un document de référence clé pour la conceptualisation d'un nouveau modèle d'éducation et d'apprentissage dans le monde entier (Tawil et Cougoureux, 2013) et le Cadre conceptuel et programmatique s'en inspire. Le rapport Delors propose quatre « piliers d'apprentissage » : « Apprendre à connaître », « Apprendre à faire », « Apprendre à être », « Apprendre à vivre ensemble » (UNESCO, 1996), qui à leur tour contribuent à des résultats sociaux d'ordre supérieur : société du savoir, développement économique et cohésion sociale. Ces résultats sociaux d'ordre supérieur peuvent être atteints si les individus sont équipés, dès un jeune âge, d'une gamme spécifique de compétences et d'une éducation vers une meilleure citoyenneté, leur permettant d'apprendre, de travailler, de se prendre en charge de manière autonome, et d'être des citoyens actifs et responsables.

Ce chapitre souligne les problèmes que le Cadre conceptuel et programmatique LSCE cherche à résoudre au moyen de la vision, de l'éducation holistique et fondée sur les droits, proposée. Il expose ensuite le champ conceptuel autour de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, et offre une nouvelle façon de comprendre, en s'appuyant sur les points forts et en comblant les lacunes des cadres existants. Enfin, ce chapitre présente les contours du Cadre conceptuel et programmatique LSCE proposé, fondés sur des éléments constitutifs conceptuels et programmatiques ainsi que sur une théorie du changement d'ordre supérieur.

1.1 L'éducation en région MENA

Les enfants, jeunes et tous les apprenants de la région MENA se trouvent face à trois défis sans précédents : l'apprentissage, l'emploi et la cohésion

sociale. Ces défis appellent une réforme qui devrait maximiser le potentiel humain de tous les enfants et mieux les équiper pour faire face aux transitions, de l'enfance à l'âge adulte, de l'éducation au travail, et d'un développement irréflecti à une citoyenneté active et responsable. Dans la région, trop d'enfants sont encore non scolarisés et en risque de décrochage, et les systèmes éducatifs de la région MENA sont mis à rude épreuve. La croissance ne se traduit pas en création d'emplois, et le taux de chômage chez les jeunes est en train de croître de manière exponentielle alors que les systèmes éducatifs ne procurent pas aux jeunes, en particulier aux jeunes filles, les compétences nécessaires pour entrer dans le monde du travail et y réussir. De plus, les enfants et les jeunes sont confrontés à la violence, aux conflits et à l'extrémisme sans disposer des outils qui leur permettraient de réagir positivement et de rebondir.

Des systèmes éducatifs aux résultats insuffisants

Selon un consensus général, les systèmes éducatifs de la région MENA échouent largement à fournir les résultats nécessaires pour faire progresser le développement personnel et social, tandis que l'expansion des opportunités d'éducation dans la région ne s'est toujours pas traduite en croissance économique (Banque mondiale, 2008 ; Banque mondiale, 2014). Les réformes éducatives en cours dans la région MENA ont certainement produit des résultats positifs au cours des 15 dernières années, tels que l'amélioration de l'accès à l'éducation de base et la fin de la disparité entre les sexes. Une réforme complète de l'éducation, cependant, reste un « parcours non encore achevé » (Banque mondiale, 2008) et le déficit de compétences n'a toujours pas été abordé de manière systématique, qualitative et concernée.

Trop d'enfants et de jeunes sont ou déscolarisés ou en risque de décrochage. Dans la région MENA, bien que des progrès remarquables aient été faits pour la scolarisation au niveau du primaire, des difficultés considérables persistent au niveau du pré-primaire et du premier cycle du secondaire, où les progrès ont été plus lents. Il en résulte qu'un total de 22 millions d'enfants étaient non scolarisés ou en risque de décrochage en 2015 (UNICEF, 2014 ; UNICEF, 2016b).

Le manque d'accès à l'éducation pré-primaire, en particulier pour les enfants pauvres, représente une importante occasion manquée pour le développement des compétences. L'éducation pré-primaire joue un rôle clé pour aider les enfants à acquérir les compétences personnelles et interpersonnelles nécessaires au développement cognitif, émotionnel et social. Mais les responsables et les membres de la communauté n'ont pas suffisamment conscience de l'importance d'une éducation pré-primaire de qualité pour le développement de l'enfant et de l'impact positif que cette éducation peut avoir plus tard sur leur vie.

Pendant l'année scolaire 2014-2015, dans la région MENA, plus de cinq millions d'enfants âgés de 5 ans n'étaient pas scolarisés (UNICEF, 2014).

Au niveau du premier cycle du secondaire, une grande partie des enfants restent encore non scolarisés, soit parce qu'ils ne l'ont jamais été, soit parce qu'ils ont décroché avant de terminer le niveau primaire. Dans cinq des 15 pays de la région MENA, au moins un enfant sur quatre en âge d'être dans le premier cycle du secondaire étaient non scolarisés¹, avec le plus haut taux à Djibouti, au Soudan et au Yémen. Le nombre important d'enfants qui ont décroché représente une perte massive de potentiel humain qui contribue au contingent croissant de travailleurs non spécialisés. Faute d'achever le cycle élémentaire, les enfants manquent des compétences fondamentales en matière de lecture, d'écriture et de calcul, et sont incapables de développer complètement leurs compétences à quelque niveau sophistiqué que ce soit.

De plus en plus de jeunes de la région ne sont pas engagés dans des études, un emploi ou une formation (NEET). Les estimations montrent que les jeunes (âgés de 15 à 29 ans) en situation de NEET représentent près de 40 pour cent en Égypte, 29 pour cent en Jordanie, 36 pour cent dans l'État de Palestine et 32 pour cent en Tunisie (EFT – éducation et formation techniques -, 2015). Ce phénomène est dû, entre autres raisons, au nombre élevé d'enfants et de jeunes abandonnant leur scolarité prématurément, ainsi qu'aux normes sociales restreignant la mobilité et l'accès au travail, en particulier pour les jeunes femmes (Rosso et al., 2012).

La faible proportion de jeunes optant pour une éducation et une formation techniques et professionnelles (EFTP), et la ségrégation prévalant entre les sexes, sont des facteurs qui compliquent la transition vers le marché du travail. L'inscription en EFTP est souvent utilisée par les jeunes non pas comme une préparation au marché du travail mais comme une voie alternative pour avoir accès à l'université. Les jeunes, en particulier les diplômés, préfèrent fortement obtenir un travail dans le secteur public, pour la sécurité de l'emploi et les avantages sociaux qui l'accompagnent, bien que nombre d'entre eux jugent ce travail improductif et insatisfaisant (Rosso et al., 2012).

Plusieurs initiatives ont cherché à améliorer la qualité des programmes de l'EFTP dans la région. Cependant les résultats sont compromis par un accès limité, une faible qualité des prestations et des systèmes d'évaluation inadaptés. En conséquence, les programmes EFTP ne sont pas propices à l'acquisition des compétences pertinentes pour permettre une réussite significative dans la vie.

Le développement des programmes a bénéficié d'une attention particulière de la part de la plupart des pays, et il existe une tendance générale à favoriser des approches fondées sur la compétence. Néanmoins, ces initiatives tendent à se développer au coup par coup et ne sont pas intégrées dans un programme de réforme plus vaste (EFT et Banque mondiale, 2005).

De grandes inégalités fondées sur les revenus prévalent encore, à la fois dans l'accès à l'éducation et dans les acquis d'apprentissage. Les décisions prises pour l'éducation sont toujours guidées par les normes sociales, qui sont des obstacles majeurs à l'éducation, en particulier pour les enfants et les filles (UNICEF, 2014). Le mariage précoce est un important facteur de décrochage chez les jeunes filles, spécialement à Djibouti, en Égypte, en Iraq, en Jordanie, au Soudan et au Yémen. D'un autre côté, les taux élevés de garçons qui décrochent au niveau du premier cycle du secondaire en Algérie, au Koweït, au Liban, au Maroc, en Palestine et en Tunisie sont attribués à leur manque de motivation, à l'incertitude concernant des perspectives d'emploi futur et à un souhait de migrer pour de meilleures opportunités (UNICEF, 2014). En revanche, l'éducation est hautement appréciée par les filles qui voient en elle le seul moyen disponible de promotion sociale et leur motivation a tendance à être bien plus forte que celle des garçons.

La mauvaise qualité des résultats de l'éducation reste une caractéristique clé dans la région. Les pays de la région MENA obtiennent des résultats faibles dans les tests internationaux sur les acquis, tels que le Programme international de l'OCDE pour le suivi des activités des élèves (PISA) et l'étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), qui montrent que les compétences de base ne sont pas apprises (Banque mondiale, 2013 ; Steer et al., 2014 ; Mullis et al., 2014 ; Mullis et al., 2016). Les résultats récemment publiés du TIMSS 2015 montrent que les pays de la région MENA restent peu performants : en mathématiques dans les classes de 8^{ème} année, aucun des 11 pays participants de la région MENA n'a atteint la moyenne de points de 500. Dans la région MENA, les Émirats arabes unis (EAU) arrivent en tête (465) mais sont seulement au 23^e rang sur les 39 pays participant au plan mondial. Dix des 15 pays classés les plus mal classés sont des pays de la région MENA, avec l'Arabie saoudite en dernière place avec 368 (Mullis et al., 2016).

Le faible niveau de performance lors des évaluations d'apprentissage internationales standardisées reflète les approches traditionnelles existantes d'enseignement et d'apprentissage, qui persistent au détriment de pédagogies centrées sur l'élève. Cela est encore amplifié par de mauvaises méthodes

¹ Données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) recueillies en mars 2017 (<http://data.uis.unesco.org/>)

d'évaluation. Plusieurs pays de la région MENA ont adopté des réformes visant à améliorer les approches d'enseignement et d'apprentissage, et à progresser vers un apprentissage centré sur l'élève ainsi que des programmes axés sur les compétences et la pensée critique. En dépit de ces efforts cependant, on ne constate pas de changement significatif par rapport aux modèles traditionnels d'enseignement et d'apprentissage (Gamar, 2013 ; Banque mondiale, 2013). Les systèmes d'éducation actuels se concentrent plus sur des cours magistraux et la mémorisation au détriment de la pensée critique, de la créativité, des compétences de vie et des arts. En classe, les élèves continuent essentiellement de copier ce qui est écrit au tableau, d'écouter les enseignants et de prendre des notes. Le travail de groupe, la pensée créative et l'apprentissage proactif sont rares. L'enseignement frontal, au cours duquel l'enseignant est placé face aux élèves, reste la méthode d'enseignement dominante, même dans les pays qui ont introduit des approches d'enseignement et d'apprentissage centrées sur l'enfant.

Ces approches traditionnelles sont davantage encore renforcées par des examens à enjeux élevés qui requièrent une mémorisation par cœur. Les modalités d'évaluation orientent la conduite de l'enseignement et de l'apprentissage. Bien que la majorité des pays de la région MENA aient procédé à des évaluations nationales, celles-ci sont encore essentiellement fondées sur le programme scolaire et orientées sur un sujet donné, et ne se focalisent pas sur l'acquisition de compétences (UNESCO, 2015a).

Le nombre croissant de conflits et de crises dans la région MENA a un impact négatif sur les résultats de l'éducation. En 2014, près de 41 pour cent des populations déplacées du monde vivaient dans la région arabe, avec 98 pour cent en provenance d'Iraq, du Liban, de Palestine, de Somalie, du Soudan, de Syrie et du Yémen (PNUD, 2016). Une partie importante de ces groupes vulnérables sont des enfants. Près de 11 millions d'enfants de la région, dont plus de cinq millions d'enfants syriens ou iraqiens, ne sont pas scolarisés en raison de l'instabilité, de l'agitation politique ou de conflits (UNICEF, 2014 ; No Lost Generation – pas de génération perdue -, 2016). En Syrie, la perte économique totale due aux élèves décrochant de l'éducation élémentaire en 2011 est estimée atteindre 10,7 milliards de dollars US, l'équivalent d'environ 18 pour cent du PIB syrien en 2010 (UNICEF, 2016a).

Les réfugiés et les enfants déplacés à l'intérieur de leur pays font face à des difficultés éducatives spécifiques. Ces obstacles comprennent le coût de la scolarisation, l'insécurité, la langue d'instruction, les procédures bureaucratiques et le manque de

documents légaux permettant l'inscription à l'école (UNICEF, 2014 ; UNHCR, 2016). Compte tenu de la propagation de la violence, des millions d'enfants et de jeunes risquent de devenir une « génération perdue », privée des connaissances et des compétences nécessaires pour réussir à l'âge adulte et mettant davantage encore en péril la cohésion sociale des pays de la région MENA.

Une relation difficile : l'éducation et le développement de l'économie

Le taux élevé de chômage chez les jeunes. La région MENA a connu une croissance massive de sa population et fait face à une « vague de jeunesse », plus de la moitié de sa population étant âgée de moins de 25 ans et 2,8 millions de jeunes entrant sur le marché du travail chaque année (Forum économique mondial, 2014). Le taux de chômage chez les jeunes de la région MENA est le plus élevé du monde, atteignant 39 pour cent, ce qui est plus du double de la moyenne mondiale (14 pour cent) en 2016, et est particulièrement élevé en Libye (48 pour cent), en Palestine (41 pour cent), et en Tunisie (36 pour cent)². Le nombre de chômeurs de longue durée augmente également, les périodes de chômage dépassant un an pour plus de la moitié des jeunes dans certains pays arabes (PNUD, 2016).

Le manque de création d'emplois et un environnement économique anémique. Le marché du travail n'a pas pu absorber le flot de jeunes en situation de décrochage scolaire et de diplômés. Le développement des compétences utiles au marché du travail est un problème crucial. Ni l'éducation de base ou postérieure à l'éducation de base, y compris l'EFTP (éducation et formation techniques et professionnelles), telles qu'elles sont actuellement mises en œuvre, n'offrent l'éducation aux compétences de vie dont ont besoin les jeunes pour améliorer leur employabilité et réussir sur le marché du travail. La région manque de dynamisme économique, qui est associé au manque de compétition, de responsabilisation, et de transparence (Tzannatos et al., 2014). Les économies se sont retrouvées piégées dans un équilibre de faible valeur ajoutée, faible productivité et bas salaires. Résultat, les économies de la région MENA ne créent pas suffisamment d'emplois, et ceux qui sont créés ne répondent pas aux aspirations croissantes de la classe moyenne éduquée. Ceci laisse entendre que les contraintes de la demande du marché du travail, y compris pour les compétences de vie, sont plus importantes que les facteurs d'offre de compétences, et qu'améliorer la qualité de l'offre sera nécessaire mais pas suffisant pour améliorer les perspectives d'emploi pour les jeunes (Tzannatos et al., 2014).

² Données provenant de la base de données de OITSTAT, source de statistiques de l'Organisation internationale du Travail (OIT), recueillies en août 2017 (www.ilo.org/ilostat).

La création d'emplois ayant été généralement insuffisante, la population active a augmenté plus rapidement que l'offre d'emplois dans certains pays, par exemple en Égypte et en Tunisie (BAfD, 2012). Ceci est le résultat de la pression démographique, de la croissance de la population et de la « vague de jeunesse », un phénomène régulier dans la région MENA (Assaad et Roudi-Fahimi, 2007). D'un autre côté cela représente une possibilité de dividende démographique si ce réservoir de capital humain peut être mis au service de l'économie. Le manque de création d'emplois affecte particulièrement les jeunes et les diplômés de l'université dans un contexte économique qui s'appuie, dans une large mesure, sur une main d'œuvre à faible niveau de qualification. De nombreux diplômés choisissent de ne pas travailler en espérant obtenir plus tard un emploi de statut élevé dans la fonction publique. De plus, l'immense quantité de formalités qu'implique la création d'une entreprise, et en particulier les conditions qui prévalent dans le secteur financier, n'encourage pas le travail indépendant et le développement des petites ou moyennes entreprises (PME), en dépit des expériences positives concernant leur impact sur l'entrée et l'employabilité dans le marché du travail (Rosso et al., 2012).

Corrélation entre éducation et emploi. La corrélation inverse entre l'éducation et l'emploi dans les pays méditerranéens de la région est particulièrement préoccupante (Rosso et al., 2012). Les taux de chômage tendent à augmenter avec le niveau d'éducation, en particulier pour les femmes, et sont plus élevés chez les femmes diplômées de l'université. Le nombre grandissant de « chômeurs éduqués » suggère des liens faibles entre l'éducation et le système de formation, et le marché du travail. L'expansion de l'éducation supérieure n'assure pas de meilleures perspectives sur le marché de l'emploi et, dans certains cas, encourage les jeunes dotés d'une formation et ne trouvant pas d'emploi approprié dans leur pays natal à émigrer.

Les taux de rendement de l'éducation (RORE) sont particulièrement bas dans les pays arabes. Une année de scolarité supplémentaire augmente le revenu d'environ 5,4 pour cent comparé à la moyenne mondiale de 7 pour cent, et le diminue considérablement lorsque les jeunes atteignent des niveaux supérieurs d'éducation (Tzannatos et al., 2016). Bien que le taux de rendement économique de l'éducation soit relativement élevé pour l'éducation de base (9,4 pour cent avec une moyenne mondiale de 10,3 pour cent), il est faible pour une éducation postérieure à l'éducation de base, avec des taux inférieurs de moitié à la moyenne mondiale (3,5 pour cent contre la moyenne mondiale de 6,9 pour cent pour l'éducation secondaire, et 8,9 pour cent contre la moyenne mondiale de 16,9 pour cent pour l'enseignement supérieur) (Tzannatos et al., 2016). Il est intéressant de noter que les taux de rendement économique de l'éducation sont supérieurs pour

les femmes (presque 8 pour cent contre 5 pour cent pour les hommes). L'emploi, cependant, n'apporte de bonification que lorsqu'une femme travaille dans le secteur de la fonction publique ; si les femmes travaillent en indépendant ou dans le secteur privé, un taux plus élevé de rendement de l'éducation (RORE) ne s'applique pas.

L'inadéquation des compétences. Les systèmes éducatifs nationaux ne réussissent pas à équiper les élèves des compétences demandées par le marché du travail (Rosso et al., 2012). L'inadéquation des compétences est le résultat de l'échec du système éducatif à favoriser l'employabilité, et une conséquence directe de la piètre qualité de l'éducation de base et du manque d'opportunités de bénéficier d'un enseignement et d'une formation techniques et professionnels de haute qualité. Les entrepreneurs en Algérie, en Égypte, en Jordanie, au Liban, et au Maroc citent régulièrement le manque de compétences appropriées de la main d'œuvre comme un obstacle majeur au développement des entreprises (EFT, 2015), ce qui empêche la création d'emplois. Par exemple, il existe une demande non satisfaite de compétences de vie (comme, le travail en équipe, les aptitudes de communication et sociales, l'adaptabilité, les langues, l'analyse et la synthèse, la pensée critique et la discipline de travail) et de compétences en techniques de l'information et de la communication. Il est clair également qu'il faut promouvoir le développement des méthodes de recherche de travail.

La pertinence limitée des programmes éducatifs, ainsi que le manque d'intérêt des entreprises elles-mêmes pour développer les compétences des jeunes, éclaire davantage ce qui a été mentionné ci-dessus. En effet, deux facteurs ont besoin d'être mieux reflétés dans les programmes des systèmes d'éducation et de formation : en premier lieu, l'évolution du marché du travail, et en second lieu l'évolution des compétences requises par le marché du travail, les compétences de vie devenant de plus en plus importantes pour que les jeunes accèdent à l'emploi et le gardent (Sissons and Jones, 2012). Fait aggravant pour l'inadéquation des compétences, les entreprises accordent un faible degré de priorité aux compétences par rapport à d'autres contraintes commerciales pour le développement et les investissements. Seulement 25 pour cent des entreprises de la région MENA offrent une formation, comparé à 57 pour cent en Asie de l'Est et 53 pour cent en Amérique latine (Almeida and Aterido, 2010).

Ambivalence de la nouvelle économie et des nouvelles technologies en région MENA.

L'inadéquation des compétences entre les résultats de l'éducation et les besoins du marché dans la région est encore exacerbée par le changement profond et systémique vers les technologies de l'information et les nouvelles technologies – la Quatrième révolution Industrielle (Schwab, 2016) –

qui altèrent de manière fondamentale la relation avec le monde du travail et les sociétés dans lesquelles elles sont intégrées. D'un côté, les jeunes et les apprenants de la région ne sont pas préparés à « l'ère de l'information » par le système éducatif formel, ni en ce qui concerne les compétences techniques ni en ce qui concerne la gestion, la sélection, l'interprétation de manière critique de l'information produite et l'interaction, qui sont toutes des compétences requises au XXI^e siècle (Ananiadou et Claro, 2009). D'un autre côté cependant, les technologies de l'information représentent une double opportunité pour les apprenants de la région MENA. Pour faire face à l'automatisation croissante, les travailleurs qualifiés, équipés à la fois de compétences en technologies numériques et de capacités critiques d'un ordre supérieur, sont en demande pour maîtriser des problèmes complexes et pour communiquer avec les autres au sein de contextes hautement collaboratifs. En second lieu, l'éducation basée sur la technologie, si elle est utilisée de manière appropriée et bien intégrée dans diverses voies d'apprentissage, peut apporter de nouvelles solutions d'enseignement aux systèmes éducatifs défectueux tout en favorisant la culture numérique (Jalbout and Farah, 2016).

L'inégalité des sexes. Les femmes font face à des difficultés spécifiques sur le marché du travail de la région MENA, où leur taux de participation est le plus bas au monde. En 2016, 46 pour cent des jeunes femmes de la région MENA et 25 pour cent des jeunes hommes ne faisaient pas partie de la main d'œuvre³. Cela peut refléter les obstacles que les jeunes femmes rencontrent en entrant sur le marché du travail, telle que la discrimination sexuelle de la part des employeurs ou des recruteurs. L'intériorisation des normes sociales en vigueur peut aussi empêcher les jeunes femmes de s'engager dans une éducation de longue durée, une formation ou des activités de recherche d'emploi dans le secteur privé (Mansuy and Werquin, 2015). Le statut marital joue aussi un rôle majeur dans la situation d'emploi. Être une femme augmente considérablement la probabilité d'être écartée de la main d'œuvre lorsque l'activité économique se ralentit, et cela est encore plus prononcé pour les femmes mariées. Équiper les jeunes demandeuses d'emploi des compétences adéquates, telles que le renforcement de la confiance et l'établissement d'objectifs, ainsi que d'attentes appropriées est crucial pour faciliter l'entrée des femmes dans le monde du travail.

L'érosion de la cohésion sociale

Les faibles rendements sociaux de l'éducation, ainsi que l'appropriation et l'utilisation abusive du système éducatif par des idéologies extrémistes violentes comptent parmi les trois facteurs majeurs

contribuant à l'érosion de la cohésion sociale et des droits de l'homme dans la région MENA. Les recherches basées sur les résultats des années 2011 à 2013 de l'Enquête mondiale sur les valeurs, qui mesure les niveaux d'émancipation politique, soulignent que, comparée au reste du monde, la population de la région MENA « a une moindre préférence pour la démocratie (avec un écart de 11 pour cent), est moins active civiquement (avec un écart de 8 pour cent), est plus respectueuse de l'autorité (par 11 pour cent), valorise plus le système patriarcal (par 30 pour cent), et a tendance à être plus conservatrice sur le plan religieux (par 18 pour cent) » (Diwan, 2016). Les lacunes structurelles des systèmes éducatifs, des programmes scolaires dépassés, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage et des pratiques qui ne favorisent pas le développement des compétences et l'engagement nécessaires à une citoyenneté critique sont parmi les facteurs qui aident à expliquer les faibles rendements sociaux de l'éducation en région MENA (Faour, 2013).

Conflits et extrémisme violent. Les faibles rendements sociaux de l'éducation sont aggravés par les conflits et l'extrémisme violents omniprésents dans la région MENA, ce qui a un impact négatif sur les expériences éducatives de millions d'enfants, compromettant leur avenir ainsi que celui de la région et au-delà. La région est la proie de conflits en Iraq, en Libye, au Soudan, en Syrie et au Yémen ; l'Etat islamique en Iraq et au Levant (ISIL) maintient son bastion alors que des millions de jeunes réfugiés dans la région ont un accès très limité à une éducation de qualité et à un avenir sûr et prospère (Lynch, 2016). Dans ce contexte, l'éducation est de plus en plus utilisée comme un élément de radicalisation, avec la propagation de systèmes de croyances extrêmes altérant les expériences éducatives des enfants et des jeunes. Comme le souligne la documentation sur l'éducation en situations d'urgence, l'éducation a le potentiel d'atténuer ou bien d'exacerber les conflits et la fragilité : les écoles et les salles de classes peuvent devenir des espaces de cohésion sociale ou bien consolider les iniquités et les racines structurelles des conflits (INEE, Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence, 2011).

Dans des contextes non conflictuels, les systèmes d'éducation formelle font actuellement peu pour empêcher les gens de rejoindre les groupes extrémistes car ils n'équipent pas les élèves des compétences de pensée critique et sociales nécessaires (Davies, 2009). Dans la région MENA cela s'ajoute au rôle ambivalent de l'éducation et est corroboré par l'analyse concernant les antécédents scolaires des combattants étrangers qui ont rejoint l'ISIL : 69 pour cent des recrues déclarent avoir au

³ Données provenant de la base de données de OITSTAT, source de statistiques de l'Organisation internationale du travail (OIT), recueillies en août 2017 (www.ilo.org/ilostat).

moins suivi quelques classes du secondaire, 15 pour cent déclarent avoir quitté l'école avant d'aller au-delà de l'éducation de base, et moins de 2 pour cent déclarent être analphabètes. Les recrues de la région MENA ainsi que de l'Asie du Sud et de l'Asie de l'Est semblent être significativement plus éduquées que ce qui est typique dans leur région (Banque mondiale, 2016).

La violence contre les enfants doit aussi être combattue car elle joue un rôle majeur dans l'érosion de la cohésion sociale et représente un problème multiforme à plusieurs niveaux différents : personnel communautaire et sociétal (OMS, 2016). Donner aux enfants et aux adolescents les compétences de vie et compétences sociales nécessaires pour leur permettre d'affronter et de gérer les risques et difficultés sans faire usage de violence est crucial pour réduire la violence dans les écoles et les communautés.

1.2 Vers une compréhension conceptuelle de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté

Pour remédier à ce diagnostic plutôt grave de l'éducation et des systèmes éducatifs en région MENA, le Cadre conceptuel et programmatique présenté ici **redéfinit et repense les concepts de « compétences de vie » et « d'éducation à la citoyenneté » en reliant les deux**. La valeur ajoutée caractéristique de cette approche est de poser comme principe que, si l'on intègre la complémentarité et l'interaction profondément dynamiques entre l'apprentissage des compétences de vie et l'éducation à la citoyenneté, de manière complète et universelle, aux systèmes éducatifs à travers de multiples voies d'apprentissage, on peut aider les apprenants, et donc les citoyens, à devenir plus autonomes et favoriser ainsi la création d'un environnement qui permettra de surmonter les difficultés d'apprentissage, d'emploi et de cohésion sociale.

L'apprentissage des compétences de vie et l'éducation à la citoyenneté sont tous deux des composantes essentielles du même concept. L'éducation à la citoyenneté est l'élément fondateur qui relie la dimension fondée sur les droits à la nature plus « instrumentale » des compétences et compétences de vie. L'éducation à la citoyenneté soutient l'approche holistique et globale de l'éducation en créant les conditions nécessaires pour donner de l'autonomie aux apprenants dès un jeune âge, en leur permettant de prendre des décisions appropriées qui soient avantageuses pour eux-mêmes, leur communauté et leur société.

L'apprentissage des compétences de vie et l'éducation à la citoyenneté font partie du paysage éducatif et s'il y a un accord général sur leur importance et leur pertinence, en particulier pour la région MENA, deux obstacles à leur application demeurent, et le Cadre conceptuel et programmatique cherche à les surmonter :

- **Un fossé conceptuel** : il y a un manque de clarté conceptuelle, à la fois dans la documentation sur le sujet et dans les stratégies internationales et nationales, concernant ce qu'entraînent les compétences de vie et l'éducation à la citoyenneté, leur portée, et en quoi elles concernent l'acquisition du savoir, les aptitudes, et les comportements socialement désirables. De multiples perspectives sur les compétences et les compétences de vie résultent en une pléthore de terminologies et de taxonomies, ainsi que de cadres partiels, montrant le manque de consensus parfois, mais aussi de nombreux chevauchements.
- **Un fossé programmatique** : de plus, il manque encore une approche clairement définie, holistique et systémique programmatique pour intégrer pleinement l'apprentissage des compétences de vie et l'éducation à la citoyenneté dans les systèmes éducatifs nationaux afin d'atteindre tous les apprenants. Plusieurs initiatives isolées se concentrent sur différentes approches et voies, mais n'offrent pas une vue globale de la pluri-dimensionnalité de l'éducation, ou ne présentent pas la perspective sur le cycle d'apprentissage tout au long de la vie, et s'adressent seulement à des apprenants spécifiques, essentiellement les jeunes adolescents.

Revisiter le concept de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, tout en présentant une « feuille de route » qui soit holistique, claire et pertinente à l'égard du contexte régional du XXI^e siècle décrit plus haut, est d'une importance capitale dans le contexte fragile de la région MENA. **En adoptant une approche holistique et en clarifiant la terminologie** – en définissant les « compétences de vie » par rapport à d'autres concepts, en particulier les « compétences » ou les « aptitudes » techniques, et en réaffirmant que « l'éducation à la citoyenneté » fondée sur les droits est plus pertinente que « l'éducation civique » axée sur la gouvernance, la suite du présent rapport explique pourquoi ces choix conceptuels sont des points de départ appropriés pour un apprentissage de qualité universelle qui permettra d'améliorer les résultats de l'éducation, l'emploi, l'entrepreneuriat, et l'engagement civique. La section suivante de ce chapitre aborde le manque programmatique.

Multiple cadres basés sur les compétences, diverses interprétations

Le développement du Cadre conceptuel et programmatique a inclus une vaste cartographie et un examen profond nationaux, régionaux et mondiaux des taxonomies et cadres relatifs à la définition et à l'usage des termes focalisés sur les « compétences » (compétences de vies, savoir-faire, compétences du XXI^e siècle, compétences générales, compétences fondamentales, etc.)

Manque de clarté. L'Évaluation mondiale du programme de préparation à la vie active de 2012 a estimé que l'on avait peu progressé sur la clarification des contenus ou des approches destinés à répondre aux besoins et aux intérêts des apprenants. Elle soulignait le « besoin de davantage de clarté au sujet des limites entre les différentes catégories de compétences, ainsi qu'une meilleure compréhension de leurs interrelations et développement, de manière à créer une interprétation commune » (UNICEF, 2012). Ce manque de clarté se trouve souvent entre les compétences de vie et le contenu des disciplines à travers lesquelles elles peuvent être facilitées. Les cadres existants ne font souvent pas la distinction entre les domaines de connaissance, les compétences, les attitudes et les comportements, empêchant ainsi le développement de dispositifs rigoureux de suivi et d'évaluation (UNICEF, 2012).

Les efforts entrepris pour la conceptualisation et la clarification des termes ont été initiés en 2016 à travers le projet *Skills for a Changing World* (Compétences pour un monde en évolution)-, qui est mis en œuvre par le Centre pour l'éducation universelle à Brookings Institution et la Fondation LEGO. Les données récoltées par Brookings soulignent le besoin d'un accord sur l'interprétation des compétences aussi bien au niveau mondial qu'au niveau national, qui est lié à l'incapacité des systèmes éducatifs nationaux de relever les défis du XXI^e siècle (Care et al., 2017)

Approches partielles. Le manque de clarté autour des multiples définitions est de plus tributaire de l'absence d'une approche holistique des « compétences » qui aborde les aspects cognitifs, instrumentaux, personnels et sociaux de l'apprentissage et de leur interaction. Les quatre « piliers de l'apprentissage » proposés dans le rapport Delors (« Apprendre à connaître », « Apprendre à faire », « Apprendre à être », et « Apprendre à vivre ensemble ») (UNESCO, 1996) ne sont pas considérés de manière intégrée et synergique, particulièrement en relation avec les aspects personnels et sociaux de l'autonomisation, des droits et des valeurs (« Apprendre à être », et « Apprendre à vivre ensemble »), qui ne sont pas formulés de manière notable et systématique dans les taxonomies et cadres existant sur les compétences. Les difficultés de l'éducation, de

l'emploi et de la cohésion sociale mentionnées ci-dessus ne peuvent pas être traitées de façon isolée et, dans le contexte de la région MENA, elles ont besoin d'une vision transformatrice sous-jacente qui autonomise les individus et renforce la citoyenneté.

Absence d'une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Alors que les études montrent les avantages de commencer l'éducation aux compétences de vie avec des apprenants de la petite enfance, d'où le besoin de l'intégrer au sein des systèmes éducatifs nationaux dès le plus jeune âge, la plupart des cadres de compétences existants et le développement des compétences de vie se focalisent sur les jeunes. De plus, la plupart de ces cadres se concentrent particulièrement sur les contextes non formels, et mettent l'accent sur les compétences dont les jeunes ont besoin pour s'épanouir (USAID, 2013). En fait, les compétences de vie sont apparues comme une réponse internationale permettant d'aider les jeunes au début des années 1990 lorsque 10 compétences de vie essentielles ont été identifiées comme constituant le socle du bien-être mental et d'interactions et comportements sains (OMS, 1993). La liste comprend des compétences cognitives et intra- et interpersonnelles. L'approche de l'OMS a reçu un vaste soutien et reste fondamentale pour la santé et la nutrition scolaires (OMS, 2010). De plus, en ce qui a trait au monde du travail, les compétences de vie visent aussi les jeunes et concernent les transitions école-travail, le succès de la main d'œuvre, l'employabilité et l'entrepreneuriat. Un certain nombre de pays ont pris des mesures pour intégrer les compétences de vie au programme scolaire national dans des matières sélectionnées au niveau de l'enseignement secondaire (Birungi et al., 2015).

L'accent sur l'apprentissage. En tant que moyen de favoriser l'apprentissage, les compétences de vie ont été incluses au sein du cadre pour les écoles « amies des enfants » qui bénéficient de l'aide de l'UNICEF, avant tout pour encourager le principe de l'éducation axée sur l'enfant (UNICEF, 2009). Les compétences de vie ont aussi été intégrées dans un grand nombre d'autres domaines, notamment l'éducation pendant et après les situations d'urgence, la réduction des risques de catastrophes (DRR), les programmes éducatifs de sensibilisation aux risques pour l'environnement et aux risques posés par les mines. *The Global Framework for Measuring Learning* (le cadre mondial pour calculer les prestations d'études), (*Learning Metrics Task Force, 2013*), fournit une liste pertinente de compétences pour l'apprentissage, l'accent étant mis sur des compétences de pensée d'ordre supérieur telles que la résolution de problèmes, la prise de décisions, la persévérance, la pensée créative, etc. De telles compétences sont définies comme « essentielles » par rapport aux contextes conflictuels et d'urgences et tous les domaines d'apprentissages identifiés par le *Learning Metrics Task Force* – le groupe de travail

sur les mesures d'apprentissage. L'identification des compétences contribuant à l'apprentissage et à la réussite scolaire est aussi soutenu par le développement de cadres de mesures, tels que l'OCDE PISA et le Cadre analytique (OCDE, 2013a) et autres.

Les cadres suivants mettent aussi l'accent sur l'apprentissage avec certains aspects liés à l'employabilité et l'engagement social : *Canadians for 21st Century Learning* – les Canadiens pour l'apprentissage au XXI^e siècle – (C21 Framework), Les Compétences clé pour l'apprentissage et la formation tout au long de la vie : un cadre de référence européen (Commission européenne, 2006), *Framework for 21st Century Competencies and Student Outcomes of Singapore* – Cadre pour les compétences et résultats des élèves de Singapour pour le XXI^e siècle – (Ministère de l'éducation singapourien, 2016), et le *Partnership for 21st Century Skills* – Partenariat pour les compétences du XXI^e siècle – (Partnership for 21st Century Skills, 2008). Le Partenariat pour les compétences du XXI^e siècle, en particulier fournit un cadre global qui conceptualise différents types de compétences importantes pour la réussite au cours de l'éducation et dans la force de travail, identifiant la pensée critique, la résolution de problèmes, la collaboration et la coopération comme les compétences les plus essentielles. Ces compétences sont réparties en trois domaines : (i) les « compétences d'apprentissage et d'innovation » telles que la créativité, la pensée critique, la communication et la collaboration ; (ii) les « compétences d'information médiatique et de technologie » incluant l'information, les médias et les technologies de l'information et de la communication (TIC) ; et (iii) les « compétences de vie et de carrière » telles que la flexibilité, l'adaptabilité, la prise d'initiatives, l'auto-direction, les compétences sociales et transculturelles, la productivité, l'aptitude à rendre des comptes, le leadership et la responsabilité (Partenariat pour les compétences du XXI^e siècle, 2008).

L'accent sur le travail et l'employabilité. Avec le temps il y a eu un accroissement notable des cadres mondiaux basés sur les compétences avec un fort accent sur l'employabilité. Le terme générique de « compétences » est principalement utilisé en ce qui concerne le monde du travail pour se référer à des aptitudes spécifiques, incluant les compétences techniques et professionnelles pour l'employabilité ainsi que la réussite et la performance au travail. Appelées aussi « compétences générales » dans ce contexte, les compétences de vie sont orientées vers les Dimensions cognitives de « Apprendre » et « Faire » (Lippman et al., 2015 ; Cinque, 2016).

Des exemples de taxonomies mondiales pour le développement de la main d'œuvre peuvent être trouvées dans « Compétences du XXI^e siècle » identifiées au sein du cadre du Forum économique

mondial, où est fournie une liste de 10 compétences nécessaires pour soutenir la « Quatrième révolution industrielle » (c'est-à-dire, la résolution de problèmes complexes, la pensée critique, la créativité, la gestion de personnes, la coordination avec les autres, l'intelligence émotionnelle, l'orientation vers le service, la négociation, et la flexibilité cognitive) (Forum économique mondial, 2016). Cette liste s'appuie davantage sur la prévision des efforts dans le domaine du développement de compétences aux niveaux régionaux et locaux, entrepris par l'OIT à travers le Programme sur les compétences et l'employabilité (Brewer and Comyn, 2015 ; Brewer, 2013), et à travers les initiatives menées par la Banque mondiale sur l'Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation (SABER) et Augmenter les compétences (Banque mondiale, 2010a). D'autres cadres, incluant de longues listes focalisées sur les compétences pour le travail et l'employabilité, sont fournies par d'autres organisations internationales telles que USAID, Child Trends, FHI 306 (Lippman et al., 2015), à travers le projet mondial Workforce Connections (USAID, 2013), et l'OCDE à travers sa stratégie en matière de compétences pour « de meilleurs compétences, de meilleurs emplois, de meilleures vies » (OCDE, 2012a).

L'accent sur le développement personnel. L'accent sur le développement personnel est essentiel dans l'apprentissage social et affectif (SEL), qui représente une variante de l'éducation aux compétences de vie focalisée sur les aptitudes, également mis en œuvre dans les écoles. La Collaboration pour un apprentissage social, affectif et scolaire (CASEL) définit l'apprentissage social et affectif (SEL) comme « le processus à travers lequel les enfants et les adultes acquièrent et appliquent le savoir, les attitudes et les compétences nécessaires pour comprendre et gérer les émotions, définir et atteindre des objectifs positifs, ressentir de l'empathie pour les autres et la leur montrer, conserver des relations positives et prendre des décisions responsables », et identifie cinq ensembles interdépendants de groupes de compétences cognitives, affectives et comportementales : conscience de soi, autogestion, conscience sociale, compétences relationnelles et prise de décisions responsables (Payton et al., 2008).

L'examen de l'apprentissage social et affectif programmé de la maternelle à la huitième année d'études aux États-Unis montre un éventail d'effets positifs chez les élèves en contraste avec ceux des groupes témoins (Payton et al., 2008), incluant des compétences sociales et affectives augmentées en situation de test ; plus d'attitudes positives envers eux-mêmes et les autres ; plus de comportements sociaux positifs ; moins de problèmes de conduite ; et des performances scolaires nettement supérieures. De plus, les interventions ont été couronnées de succès aussi bien dans des contextes urbains que ruraux ainsi qu'avec différents types d'écoles et

de groupes d'élèves. Les trois variables identifiées comme permettant de réussir étaient la politique, le leadership, et le développement professionnel des enseignants et administrateurs. Toutefois, alors que les évaluations se sont focalisées à la place sur les multiples comportements liés à l'apprentissage social et affectif et leurs effets (Gutman et Schoon, 2013), on manque de connaissances sur les compétences spécifiques qui sont enseignées dans les programmes d'apprentissage social et affectif (SEL).

« Skills » ou « compétences » ? Une question de vision, objectif et contexte

Les données recueillies soulignent que les cadres d'éducation et de formation aussi bien mondiaux que régionaux utilisent fréquemment « compétences » et « habileté » de manière interchangeable. En anglais, *skill* est un mot courant utilisé pour signifier « une habileté et capacité acquise au moyen d'un effort délibéré, systématique et soutenu destiné à mener à bien des activités complexes avec aisance et de manière adaptée »⁴. Il intègre la signification de faire quelque chose de façon compétente ou correcte ; une habileté ou une aptitude.

Bien que le terme *competency* puisse avoir globalement la même signification dans le langage courant, il ajoute un sens plus nuancé et technique se référant à « un ensemble d'habiletés, d'engagements, de savoir et de compétences s'y reliant qui permettent à une personne d'agir efficacement dans un emploi ou une situation »⁵. Il est couramment employé dans le domaine d'élaboration de programmes éducatifs et compris comme l'intégration de connaissance, compétences et attitudes (Rychen et Tiana, 2004 ; UNESCO, 2016). Dans un contexte plus étroit, les *compétences* sont considérées comme « diverses et étendues » et incluent des catégories aussi variées que « compétences essentielles, contenu de savoir, compétences cognitives, compétences générales et compétences professionnelles » qui permettent aux individus de « faire face à une demande complexe ou de mener à bien une activité ou une tâche complexe avec succès ou efficacité dans un certain contexte » (UNESCO, 2017). Le terme *competency* est aussi adopté dans le contexte spécifique de PISA et de la mesure des résultats d'apprentissage, où les *compétences* sont définies comme « la capacité à faire face à des demandes complexes, en faisant appel à ses ressources psychosociales et en les mobilisant (incluant compétences et attitudes) » (OCDE, 2005).

Une *competency* est aussi mesurable, car c'est une habileté plus spécifique qui peut être observée en exécutant une action dans un contexte donné et

qui peut produire une série de résultats (OIT, 2004). Les *compétences* sont particulièrement utiles pour élaborer un programme éducatif et spécifier les résultats d'apprentissage mesurables. Appliqué à l'origine à l'enseignement et la formation techniques et professionnels, le concept de *competency* et l'identification de compétences – *compétences* – essentielles ou clé est devenu courant dans les programmes nationaux de l'éducation de base depuis les années 1990. La flexibilité dans l'utilisation de différentes notions de *compétences* a contribué à une diversité dans leur application lors de l'élaboration de programmes éducatifs (Halasz and Michel, 2011). Les perceptions des *compétences* clés sont aussi étroitement associées aux contextes historiques et culturels des programmes scolaires nationaux.

Dans le contexte de la région MENA, une cartographie des initiatives montre qu'il y a **une confusion entre ces deux sens de compétence : *competency* et *skill*** (UNICEF, 2017a). Dans la plupart des pays, les intervenants utilisent ces deux mots de manière interchangeable sans nécessairement et toujours les considérer comme synonymes. Certains utilisent le terme Kifa'at (كفاءات) pour signifier *competency* tandis que d'autres utilisent Maharat (مهارات) pour signifier *skill*. En général, et selon les conclusions tirées au niveau mondial, personne ne s'accorde sur ce qui distingue les deux termes anglais. Certains intervenants définissent les *compétences* comme des capacités générales à acquérir ou appliquer des connaissances en association avec des *skills*, attitudes et valeurs ; tandis que les *skills* sont perçues comme des composantes de *compétences* ou des *sub-compétences* (sous-compétences) et comme des habiletés permettant d'exécuter des tâches spécifiques avec une approche plus mécanique. De plus, les intervenants de la région MENA utilisent l'expression *key competencies* (compétences clés) comme des *skills* génériques qui méritent une distinction particulière en raison de leur signification et de leur applicabilité à divers domaines éducatifs, professionnels et sociaux. Enfin, les adjectifs « essentiel », « générique » « critique » et « clé » sont parfois utilisés comme synonymes sous-entendant les compétences les plus importantes que les apprenants devraient acquérir.

Taxonomie des « compétences de vie » au sein d'une approche holistique

Les compétences de vie, compétences d'ordre supérieur, psychosociales transversales et transférables. Ce Cadre conceptuel et programmatique part d'une catégorisation d'ordre supérieur des compétences de vie comme éléments fondamentaux, permettant aux

⁴ Définition du Business Dictionary online <http://www.businessdictionary.com/definition/competence.html>

⁵ Ibid.

individus de développer à la fois des attitudes et des comportements pour faire face à la vie quotidienne, au-delà de la simple somme des habiletés nécessaires à la réussite au travail ou à l'école. Les compétences de vie ne sont pas simplement des composantes ou des sous-éléments de *competencies*, mais plutôt des composantes essentielles qui, lorsqu'elles sont favorisées et cultivées chez un individu à partir d'un jeune âge et dans toutes les situations éducatives, soutiennent les habiletés de cette personne à être et à agir de manière analytique, tout en tenant compte du contexte, et en étant capable de peser les conséquences de ses choix.

Au cœur de cette conceptualisation des compétences de vie se trouve l'assertion de l'importance fondamentale des compétences psychosociales, dans l'éducation en particulier et pour la réussite dans la vie de manière plus générale. La vision développée ici est construite sur l'expérience de l'éducation aux compétences de vie d'un point de vue global et l'évaluation universelle de la programmation des compétences de vie (UNICEF, 2012). Les compétences de vie ont été définies comme les « capacités nécessaires à un comportement adaptatif et positif permettant aux individus de faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne » (OMS, 1997), et plus précisément, « renvoient à un vaste ensemble de compétences psychosociales et interpersonnelles qui peuvent aider les gens à prendre des décisions en connaissance de cause, à communiquer de manière effective et à développer les compétences d'adaptation et d'autogestion qui peuvent aider à mener une vie saine et productive » (OMS, 2003 ; UNICEF, 2011).

Parce que les compétences de vie sont interconnectées et intersectorielles, elles sont caractérisées comme transférables ou transversales, les termes étant utilisés de manière interchangeable (UNESCO, 2015b). Tout d'abord, chacune d'elles est une prémisses au développement des autres et aide à favoriser des attitudes et des comportements chez les individus. Ensuite, elles sont considérées comme importantes dans la situation dans laquelle elles sont développées et cultivées en premier lieu, tout en étant aussi de première nécessité dans les autres situations de vie, des situations relatives à la famille, à l'école, au travail, à la migration, au déplacement forcé, etc. (Perlman-Robinson et Greubel, 2013). En tant que telles, elles sont les principes fondamentaux de tous les aspects de la vie qui aident un individu à s'adapter, à faire face et à réagir aux changements et aux événements inattendus dans ces différents domaines.

En conséquence, alors que le concept des compétences de vie est souvent associé au domaine de l'éducation à la santé en raison de son émergence au début des années 1990 comme une réponse internationale à l'amélioration de la santé des jeunes

(ONUSIDA, 2017 ; UNESCO 209), le champ des compétences de vie s'est élargi de manière significative pour devenir « une composante essentielle de l'éducation de qualité et pertinente », et elles sont à présent supposées équiper les enfants et les jeunes pour leur permettre d'atténuer la sévérité des problèmes et des risques dans leurs vies, et permettre leur participation productive à la société (UNICEF, 2012). Il en découle que « l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté », telle qu'elle est proposée dans ce cadre conceptuel et programmatique, est construite sur une plus large interprétation de l'éducation aux compétences de vie, que celle plus restreinte « éducation basée sur les compétences de vie », elle-même en relation avec l'éducation à la santé et à la famille. « L'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté » peut être appliquée à tous les domaines, nonobstant son contenu, et donc favoriser chez chaque apprenant à la fois l'acquisition des compétences de vie et leur pratique qui est universellement nécessaire dans les situations de vie et de travail.

Acquisition des compétences fondamentales, des compétences de vie et du savoir. Il semble y avoir un accord général sur le concept de « compétences de base » ou « compétences fondamentales » comme celles comprenant les compétences de base en lecture, écriture et calcul, donc donnant les bases pour un apprentissage continu et une communication facilitée dans au moins un environnement culturel (EFT et Banque mondiale, 2005 ; UNESCO, 2012b ; Cinque, 2016). Les organisations ne se sont pas encore mises d'accord pour décider si la compréhension des connaissances numériques de base (ce qu'on appelait encore récemment « technologies de l'information et de la communication, TIC) et la capacité à s'en servir, constituent une compétence de base ou une compétence fondamentale. Bien que les compétences « de base » ou « fondamentales » puissent être acquises par un individu ne possédant pas une série de « compétences de vie », posséder ces dernières aide à l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul.

La différenciation entre « les compétences de vie » et les autres types de compétences, et leur promotion dans le cadre de ce Cadre programmatique et conceptuel n'exclut pas l'importance de l'acquisition du contenu et de la connaissance, tels que la lecture, l'écriture et le calcul. Les premières ne s'obtiennent pas au détriment des secondes. Au contraire, cultiver les compétences de vie permet sans doute aux apprenants d'ordonner et comprendre les informations de manière plus organisée tout en se contrôlant eux-mêmes et en contrôlant leurs réactions pendant le processus d'apprentissage. De plus, il a été montré que les programmes d'apprentissage des compétences de vie permettent aux enfants de retenir les informations et de les utiliser au fil du temps (Lamb et al., 2006).

Les compétences de vie et les compétences du XXI^e siècle. Faisant appel à l'étroit concept des compétences dans le monde du travail, le cadre des « compétences du XXI^e siècle » élargit la vue d'origine sur l'employabilité pour ajouter aux compétences fondamentales et acquises (telles que la lecture, l'écriture, le calcul et les technologies de l'information et de la communication) des compétences psychosociales d'ordre supérieur (telles que la communication et la créativité transculturelles) afin d'aborder « l'économie du savoir » et les défis d'un environnement économique mondialisé, qui possède des exigences qui sont « plus sophistiquées que dans l'ère industrielle précédente » (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2016).

Il existe deux systèmes majeurs de regroupement des compétences du XXI^e siècle, qui tous deux restent « indissolublement liés dans le développement humain et l'apprentissage » (Conseil national de recherche, 2012). Basé sur la première taxonomie, « l'apprentissage plus approfondi » dans les systèmes éducatifs et axés sur le travail est requis afin de favoriser : (i) les compétences cognitives en rapport avec l'aptitude à traiter des informations, à raisonner, à se souvenir et à relier, incluant donc ce qu'on appelle des compétences de réflexion d'un ordre supérieur, telles que la résolution de problèmes, la pensée critique et la prise de décisions ; (ii) les compétences intra-personnelles (au cœur desquelles se trouve l'image de soi positive) formant l'aptitude à déceler, comprendre et gérer ses émotions personnelles tout en considérant celles des autres. Elles permettent la prise de décisions judicieuses, la résolution de conflits et une communication cohérente (Lippman et al., 2015) ; et, (iii) les compétences interpersonnelles en rapport avec l'interaction avec les autres et l'établissement de rapports sains avec eux. Elles incluent les compétences sociales, les compétences de communication, l'utilisation de comportements appropriés au contexte et le respect des autres (Conseil national de recherche, 2011). Dans une seconde taxonomie, l'OCDE (2009) soutient que l'apprenant aura besoin de « compétences liées à l'information » (information en tant que source et produit), de compétences effectives de communication, de collaboration et d'interaction virtuelle, ainsi que des compétences éthiques entraînant la responsabilité sociale, pour évoluer dans une économie mondiale, certes, mais de plus en plus sociale.

Ici encore, les ensembles de compétences suggérées s'alignent sur les performances à l'école et au travail, et sur la capacité à « apprendre » et à s'adapter afin de réussir dans des contextes économiques et sociaux plus complexes. Cela ne suffit pas pour englober la signification plus large et complète des « compétences de vie » telles qu'elles sont défendues dans ce Cadre conceptuel et programmatique ré-imaginé pour la région MENA ; cependant,

les « compétences de vie » jouent un rôle essentiel pour les compétences du XXI^e siècle en tant que compétences sous-jacentes d'ordre supérieur, en premier lieu en permettant à un individu d'établir une passerelle entre les compétences fondamentales et celles « plus profondes », et en second lieu en permettant aux apprenants de s'adapter et de réagir aux exigences complexes, interconnectées et fluides des interactions mondiales.

Repenser l'éducation à la citoyenneté comme la pierre angulaire d'une éducation fondée sur les valeurs en région MENA

Dans le contexte de la région MENA, une vision pour l'éducation aux compétences de vie est indissociable d'une éducation à la citoyenneté repensée. L'Initiative LSCE dans la région MENA s'inspire des efforts menés actuellement par les partenaires pour promouvoir l'éducation fondée sur les valeurs qui réaffirme les principes entre autres des droits de l'homme, de la dignité humaine, de la non-discrimination, et du respect pour la diversité culturelle et religieuse et elle s'y associe. À cet égard, l'Initiative LSCE et le Cadre conceptuel et programmatique cherchent à reformuler la traditionnelle compréhension de l'éducation à la citoyenneté en région MENA tout en abordant les questions fondamentales concernant son objectif et son rôle dans le développement sociétal dans le contexte actuel fragile de la région.

L'éducation à la citoyenneté, un concept qui va au-delà de la compréhension traditionnelle de l'éducation civique. L'Initiative LSCE reconnaît la nature multiple de la cohésion sociale et adopte « l'éducation à la citoyenneté » (traduite par *Al-ta'lym min ajil almuwatana* (أَنْطَاوْمِرْ لَأَجْلَ نَمْرِي لِعَدْتِ لَأ) comme le terme préféré pour expliquer la dimension sociale de l'Initiative. Bien que le terme anglais soit critiqué par des praticiens de l'éducation aux droits de l'homme pour qui l'éducation à la citoyenneté peut impliquer exclusion et une approche réductionniste de l'éducation aux droits, le terme ne devrait pas être pris dans son sens juridique restreint d'éducation civique (se concentrant sur la gouvernance démocratique). Dans le contexte d'une nouvelle vision de l'éducation en région MENA, l'éducation à la citoyenneté s'aligne plutôt sur l'orientation progressive des débats éducatifs, priorise la transformation sociétale et la justice sociale, est développée à travers un large champ dans le domaine de l'éducation qui inclut un vaste éventail de perspectives philosophiques, politiques et idéologiques, et d'approches, d'objectifs et de pratiques pédagogiques (Schugurensky et Myers, 2003). En effet, la traduction arabe du terme *Al-ta'lym min ajil al-muwatana* (أَنْطَاوْمِرْ لَأَجْلَ نَمْرِي لِعَدْتِ لَأ) (plus proche en anglais de « l'éducation pour la citoyenneté »), le positionne de manière plus adéquate au-delà des compréhensions traditionnelles régionales « d'éducation civique » (*al tarbiya al*

madaniya) ou « éducation à la citoyenneté » (*tarbiyat al muwatana*) dans les programmes scolaires nationaux, qui privilégient la connaissance des institutions tout en instillant des valeurs patriotiques étroitement définies.

L'évolution des fondements, les utilisations politiques et la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté en région MENA. La signification de l'éducation à la citoyenneté dans les contextes nationaux de la région MENA a évolué avec le temps pour tenir compte de certains changements socio-politiques se produisant dans la région. À la fin du XIX^e siècle et au début du vingtième, période connue dans le monde arabe comme la Nahda (renaissance arabe), des discours intellectuels concernant le nationalisme et des valeurs libérales démocratiques déterminantes pour la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté ont pénétré la sphère publique dans la région et ont été accompagnées par une nouvelle importance accordée à l'objectif social de l'éducation. Dans le contexte post-colonial des années 1950 et suivantes, l'éducation à la citoyenneté a joué un rôle fondamental dans les projets de construction des nations au sein des contextes relatifs à la jeunesse et de l'éducation. L'ère suivant la guerre froide des années 1990 et 2000 était caractérisée par des ordres du jour recherchant la transformation politique et « la construction de la paix », associés à l'émergence de nouveaux discours internationaux favorisant une culture des droits de l'homme. Ces discours ont imprégné l'éducation à la citoyenneté d'une nouvelle gamme de concepts et d'un vocabulaire en relation avec la construction de la paix, la résolution de conflits, l'engagement civique, l'éducation aux droits de l'homme, etc. (Hawthorne, 2004).

À l'époque actuelle, post-11 septembre, et postérieure à la phase du printemps arabe, caractérisée par une profonde transformation sociopolitique et économique et dominée par des préoccupations de sécurité humaine, l'éducation à la citoyenneté est en train d'acquiescer de nouvelles significations et fonctions associées spécifiquement aux discours « de prévention et de lutte contre l'extrémisme violent » (Davies, 2008 ; NRC, 2017). De nombreux acteurs de terrain avertissent que les réponses actuelles à l'extrémisme violent de la région, qui ont pour but de prévenir l'extrémisme violent (PEV) et de combattre l'extrémisme violent (CEV), risquent de ne pas avoir beaucoup d'impact et d'être en fait contreproductives, en outrepassant les principes humanitaires et en renforçant les groupes extrémistes (NRC, 2017 ; Mercy Corps, 2015). Les mouvements sociaux appellent un changement politique fondamental, y compris dans l'éducation, toutefois les réformes transformatrices de l'éducation se heurtent encore à d'importantes difficultés. Dans les pays déchirés par la guerre, l'éducation est souvent l'otage des programmes idéologiques et politiques. Dans les contextes non conflictuels, on a

considéré que l'éducation civique et ses domaines associés produisent des citoyens non critiques et loyaux qui connaissent peut-être leurs droits dans l'absolu, mais ne savent pas comment les réclamer (Skalli, 2016), et qui sont touchés par la transmission didactique des connaissances sur l'alphabétisation civique dans le contexte des salles de classe, et manquent des méthodes d'enseignement et d'apprentissage interactives et expérientielles requises (FAOUR, 2013).

L'éducation à la citoyenneté en tant que facteur de renforcement de l'autonomie et de la communauté.

Dans le contexte de l'actuelle Initiative LSCE, l'éducation à la citoyenneté a pour objectif d'exploiter les capacités et l'énergie transformatrice affichées pendant le « moment émancipateur » du printemps arabe (Gerges, 2014). Cela peut se faire en créant une approche basée sur le développement, pertinente et conceptualisée, de l'éducation de qualité capable de favoriser des sociétés ouvertes, d'exploiter l'enthousiasme et la motivation des jeunes générations, et de procurer aux générations futures de la région MENA les outils leur permettant de bâtir un meilleur avenir pour leur communauté et la région. L'éducation à la citoyenneté présente une alternative narrative aux discours concernant la prévention de l'extrémisme violent (PEV) et la lutte contre l'extrémisme violent (CEV) en abordant les questions critiques au sujet de la fonction et de la philosophie soutenant une société donnée, en étant pertinente aux contextes locaux et en promouvant le développement complet des acteurs locaux en tant que facteurs de transformation sociale positive.

L'adoption de méthodes d'apprentissage expérientielles destinées à enseigner la citoyenneté aux élèves à travers leur implication dans des activités civiques et leur participation aux prises de décisions à l'intérieur et à l'extérieur de l'école est fondamentale pour cette vision d'une approche transformatrice de l'éducation à la citoyenneté ; à travers leur engagement dans des questions et initiatives (aussi bien à l'école que dans la société au sens large) locales, nationales et mondiales ; ainsi qu'en les équipant de valeur et de l'inclination à participer activement en société. Ces approches ont pour objectif de transformer les salles de classe en espaces sécurisés et critiques activement engagés avec les communautés environnantes, de fournir aux élèves des opportunités de prendre part à des discussions concernant même les sujets les plus sensibles, tout en les éduquant contre les situations de maltraitance qui peuvent souvent susciter du ressentiment et de la frustration chez des jeunes privés de leurs droits. L'éducation à la citoyenneté a donc un rôle critique à jouer pour favoriser les valeurs et les attitudes nécessaires pour transformer les tensions sociales existantes en relation avec la montée des divisions sectaires, les identités passibles d'exclusion à la lumière des mouvements massifs de populations (c'est-à-dire les réfugiés et

les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays), l'extrémisme idéologique, la distorsion ou le mauvais usage de la religion, etc. Les discours éducatifs passés et actuels doivent être analysés de manière critique dans le but de formuler des politiques éducatives pertinentes et adéquates en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté.

L'éducation à la citoyenneté dans un contexte de mondialisation. Dans le processus de mondialisation, le concept de citoyenneté est en train de devenir plus complexe. Cela a contribué à de nouveaux modes d'identification et de mobilisation au-delà des limites de l'État-nation. En dépit des différences d'interprétation, il est communément compris que la citoyenneté mondiale n'implique pas de statut juridique, mais « réfère plus dans ce sens à un sentiment d'appartenance à une plus vaste communauté et à une humanité commune, promouvant un « regard mondial » qui lie le local au mondial et le national à l'international » (UNESCO, 2015b). Elle est définie comme « une manière de comprendre, d'agir et de se relier aux autres et à l'environnement en espace et en temps, basée sur des valeurs universelles, à travers le respect de la diversité et du pluralisme » (UNESCO, 2015b). Dans ce contexte, l'Éducation pour la citoyenneté mondiale (GCE) de l'UNESCO est représentée comme « un changement conceptuel qui reconnaît la pertinence de l'éducation dans la compréhension et la résolution des problèmes mondiaux dans leurs dimensions sociales, politiques, culturelles, économiques et environnementales ». Elle représente « un paradigme-cadre » qui fournit des conseils sur la façon dont l'éducation peut développer « le savoir, les compétences, les valeurs et les attitudes dont les apprenants ont besoin pour créer un monde plus juste, tolérant, inclusif, sécurisé et durable » (UNESCO, 2014a).

En tant que partie intégrante des réseaux et processus de mondialisation, les pays de la région MENA sont des intervenants clés dans les discussions concernant l'éducation à la citoyenneté mondiale et ceci a été encore renforcé par la nouvelle émergence du consensus autour du Programme éducatif pour 2030. En dépit de l'engagement général positif, les alignements conceptuels avec l'éducation à la citoyenneté mondiale dans la région MENA demeurent encore en amont et sujets à certaines tensions et débats au sein de la région. Les partenaires d'une réunion consultative sur la GCE dans la région MENA n'ont pu se mettre d'accord que sur la définition de l'éducation pour la citoyenneté mondiale comme un « cadre psychosocial pour une action collective » (UNESCO, 2014b). En termes plus généraux, le concept de la citoyenneté mondiale soulève des questions concernant son applicabilité au sein du contexte d'identités, récits et systèmes éducatifs nationaux. Elle est aussi un concept contesté car la définition et la pratique de

la citoyenneté demeurent principalement situées au sein des États-nations, en particulier du point de vue d'une perspective juridique, et ces termes peuvent constituer un oxymore. Sur cette base, le concept de GCE soulève davantage de questions sur le fait de savoir s'il réfère aux objectifs fondamentaux de l'éducation, s'il constitue un concept de cadrage ou un domaine spécifique d'apprentissage. En reconnaissant le développement de l'engagement civique, transnational et post-national/mondial des individus et en reconnaissant le rôle de l'éducation à la citoyenneté dans ce contexte mondialisé, des définitions alternatives (c'est-à-dire, « éducation pour la citoyenneté locale et mondiale » ou « citoyenneté cosmopolite ») captureraient mieux la portée de la GCE en enrichissant la citoyenneté nationale/locale et souligneraient les différences au sein de l'universalité (Tawil, 2014).

La vision de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans la région MENA de l'Initiative LSCE intègre les valeurs de la GCE en reconnaissant que l'éducation à la citoyenneté est un processus à plusieurs niveaux qui à la fin inclue le domaine mondial tout en cherchant à rester pertinent pour les contextes nationaux. La région MENA n'est pas une région isolée et a ses spécificités propres qui sont fondamentales pour déterminer la vision et l'objectif de l'éducation à la citoyenneté dans la région. L'éducation à la citoyenneté, fondée sur les valeurs et sensible au contexte, alignée sur les valeurs universelles des droits de l'homme, est essentielle pour atteindre la cohésion sociale dans les contextes nationaux de la région MENA.

1.3 Proposer un Cadre conceptuel et programmatique au sein de la LSCE

Dans le contexte du Programme éducatif pour 2030, et avec l'acquisition des compétences mentionnées dans presque toutes les cibles de ODD 4 comme essentielles à un apprentissage de qualité, le Cadre conceptuel et programmatique proposé, développé au sein de l'Initiative LSCE, est fait pour renouveler le concept de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans la région MENA tout en fournissant une feuille de route en rapport avec les contextes de la région MENA. Le Cadre conceptuel et programmatique est basé sur une éducation d'ordre supérieur, et une théorie du changement économique et social, et essaie d'aborder les manques conceptuels et programmatiques dans le travail sur l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté pour atteindre les impacts et résultats désirés de cette théorie. Cette section présente **les grandes lignes de la théorie du changement et les éléments constitutifs du cadre conceptuel et programmatique**, qui seront détaillés dans les chapitres deux et trois.

Une théorie du changement d'ordre supérieur

La théorie du changement de l'Initiative LSCE pour la région MENA est d'ordre supérieur, motivée par le besoin impérieux d'atteindre des résultats tangibles dans trois domaines séparés et pourtant interdépendants où l'éducation peut faire une différence :

- **La réalisation d'une société du savoir à travers de meilleurs résultats d'éducation.** L'impératif pour la région MENA, au sein d'un monde de plus en plus compétitif et mondialisé, est d'améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux, en particulier de développer des résultats d'apprentissage pertinents pour les transitions de l'école vers le travail et la vie adulte. Ce résultat représente le pilier « Apprendre à connaître » proposé dans le rapport Delors.
- **La réalisation du développement économique à travers un emploi et un entrepreneuriat améliorés.** Avec le chômage des jeunes, qui est un problème économique et social étendu dans la région MENA, ainsi que les exigences de la Quatrième révolution industrielle (Schwab, 2016), une pression substantielle est mise sur les systèmes éducatifs afin de mieux préparer les jeunes en les dotant des connaissances leur permettant d'évoluer dans ce nouvel environnement complexe (Partnership for 21st Century Skills, 2008). Les compétences qui sont utiles pour les industries à forte intensité de main d'œuvre ou même à forte intensité technologique ne sont plus suffisantes pour la compétitivité économique et l'économie du savoir. Ce résultat reflète le pilier « Apprendre à faire » proposé dans le rapport Delors.
- **La réalisation d'une cohésion sociale renforcée à travers un meilleur engagement civique.** La cohésion sociale et l'interdépendance doivent être soutenues par des individus autonomes qui choisissent de contribuer de manière positive et de participer à leur communauté. C'est un sujet d'intérêt spécial dans la région MENA où construire une nation inclusive est un travail en cours dans beaucoup de pays. Au sein de la théorie du changement, la cohésion sociale à travers un meilleur engagement civique a des implications éducatives significatives en ce qui concerne la préparation des jeunes à devenir des citoyens actifs. Elle reflète le pilier « Apprendre à vivre ensemble » proposé dans le rapport Delors.

Pour atteindre ces trois résultats, il est nécessaire d'assurer **l'autonomie de chaque individu** à travers l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, permettant le développement de chacun et le développement de ses relations avec les autres

(le pilier « Apprendre à être » du rapport Delors). Comme cela a été montré précédemment, cette condition préalable est d'une pertinence particulière dans le contexte de la région MENA pour permettre aux individus de faire face à la multiplication actuelle des conflits et de la violence de manière constructive. Des individus autonomes peuvent être des apprenants actifs, réussissant dans le monde du travail, et des participants positifs dans leur société et capables de contribuer à son bon fonctionnement.

Répondre au manque conceptuel

Comme cela a été mentionné dans la discussion conceptuelle ci-dessus, **les compétences de vie sont définies au sein du Cadre conceptuel et programmatique comme des compétences cognitives et non cognitives, d'ordre supérieur, et transférables, pour l'apprentissage, pour l'employabilité, pour le développement personnel et pour une citoyenneté active. L'éducation à la citoyenneté est une composante inséparable de l'éducation aux compétences de vie qui met l'accent sur le besoin de transformation sociale** et se réfère aux capacités et énergies qui peuvent favoriser les sociétés ouvertes, exploiter l'enthousiasme et la motivation des jeunes générations, et offrir aux suivantes les outils nécessaires pour bâtir un meilleur avenir pour leurs communautés et leur région. L'éducation à la citoyenneté amène la dimension fondée sur les droits à la nature plus « instrumentale » des compétences. Elle représente une pierre angulaire de l'éducation dans les contextes nationaux de la région MENA et doit avoir un effet de levier sur le discours sur les compétences dans la région.

Pour établir une définition d'une vision claire et holistique de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté – requise pour faciliter une compréhension commune et orienter une formulation des politiques et une programmation efficace – le Cadre conceptuel et programmatique est construit sur les quatre piliers du rapport Delors (UNESCO, 1996) et propose **quatre « Dimensions d'apprentissage » interconnectées, interdépendantes et se renforçant mutuellement :**

- **Le pilier « Apprendre à connaître », ou la Dimension cognitive :** cette dimension inclut de développer des capacités comprenant la concentration, la mémoire et la réflexion, ainsi que privilégier la curiosité et un désir de mieux comprendre le monde et les autres gens.
- **Le pilier « Apprendre à faire », ou la Dimension instrumentale :** cette dimension considère la manière dont les enfants peuvent être soutenus pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris et la manière dont l'éducation peut être adaptée pour mieux servir le monde du travail. Cela signifie aussi apprendre à faire dans le contexte des diverses expériences sociales et du travail des jeunes.

- **Le pilier « Apprendre à être », ou la Dimension personnelle** : cette dimension implique un apprentissage propice à l'épanouissement, la croissance et l'autonomie personnelles. Elle inclut des compétences cognitives, ainsi qu'une croissance personnelle qui englobe des facteurs à la fois personnels et sociaux. Ce pilier est un facilitateur pour les autres dimensions d'apprentissage.
- **Le pilier « Apprendre à Vivre Ensemble », ou la Dimension sociale** : cette dimension est liée à la cohésion sociale ainsi qu'à l'éducation à la citoyenneté, la citoyenneté active et la participation aux réseaux sociaux.

Ce modèle d'apprentissage « quadridimensionnel » propose pour chaque dimension un **groupe de compétences** de vie associées, parmi lesquelles 12 sont identifiées comme des « compétences de vie essentielles » comme suit :

- **Compétences pour l'apprentissage** : créativité, pensée critique, résolution de problèmes.
- **Compétences pour l'employabilité** : coopération, négociation, prise de décisions.
- **Compétences pour le développement personnel** : autogestion, résilience, communication.
- **Compétences pour une citoyenneté active** : respect de la diversité, empathie, participation.

Ces compétences de vie identifiées doivent être différenciées des « **domaines thématiques** », qui sont spécifiques et thématiques, des secteurs d'enseignement ou d'apprentissage techniques ou académiques auxquels les compétences de vie sont normalement intégrées. Les domaines comprenant, par exemple, les disciplines scolaires et professionnelles, l'éducation aux parcours de carrière et à l'entrepreneuriat, l'apprentissage de l'informatique, l'éducation à la santé et à l'environnement, l'éducation aux situations d'urgence, l'éducation à la paix, l'éducation civique, les arts, la culture et les sports, etc.

Assurer une approche d'apprentissage tout au long de la vie. L'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans le Cadre conceptuel et programmatique fait écho à l'approche de l'apprentissage tout au long de la vie et lié au cycle de vie qui est fondamentale pour l'apprentissage et le développement humain de manière plus générale, et reflète la vision d'opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous mise en avant dans l'ODD 4. Cette approche met fin au confinement des compétences de développement aux groupes plus âgés et souligne le besoin de commencer dès un jeune âge.

Maintenir la traction politique, la familiarité et la communicabilité. Un consensus général existe dans la région MENA sur l'importance des compétences de vie. Les parties prenantes participant à la préparation du relevé analytique (UNICEF, 2017a) des définitions et des initiatives dans la région MENA, ont constamment souligné comment les compétences de vie entraînent fondamentalement un ensemble de caractéristiques qui sont essentielles à la réussite à l'école, dans le monde du travail et dans la vie plus généralement. Le terme « compétences de vie » est monnaie courante parmi les parties prenantes et les décideurs politiques dans la région et au-delà. Il intègre une notion de compétences qui sont utilisées dans la vie de tous les jours et qui permettent de répondre aux demandes et défis quotidiens ainsi qu'aux besoins d'un meilleur apprentissage. Cette interprétation large donne au terme « compétences de vie » une utilité en tant que terme « valise » qui englobe des compétences pour l'apprentissage, pour l'employabilité, pour le développement personnel et pour une citoyenneté active. Le terme « compétences de vie » résonne au sein d'une approche holistique mieux que l'apprentissage – ou le concept de « compétences » ou « habiletés » lié au monde du travail, car il rassemble des activités pratiques de la vie avec un apprentissage amélioré et le renforcement de l'engagement socio-économique.

Répondre au manque programmatique

Alors qu'une définition claire de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté est cruciale pour la formulation de politiques et le développement d'une programmation efficace, un cadre programmatique est fondamental pour connecter la théorie et la pratique, et assurer la qualité des résultats de l'apprentissage, une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, la cohérence des messages et une valeur ajoutée dans les interventions, une unanimité et une équité de transmission cruciales, l'intégration et la durabilité. Deux approches clés sont proposées au sein des éléments programmatiques de base du Cadre conceptuel et programmatique : une approche à voies multiples et une approche systémique.

Une approche à voies multiples. L'approche à voies multiples se concentre sur trois éléments programmatiques : les approches d'enseignement et d'apprentissage, les vecteurs d'exécution, et les modalités d'exécution. Les approches d'enseignement et d'apprentissage efficaces sont les fils conducteurs d'un apprentissage réussi à travers l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Changer les attitudes et améliorer les compétences des enseignants au niveau de la salle de classe représente le point d'entrée le plus prometteur pour apporter un changement systémique. L'expérience de réformes éducatives

réussies dans la région MENA montre qu'en équipant et soutenant les enseignants pour pratiquer des méthodes d'apprentissage actives, on peut apporter un changement significatif aux résultats de l'apprentissage (UNICEF, 2017a). En fait, l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté ne peut pas avoir lieu au moyen des modèles traditionnels et pyramidaux d'enseignement et d'apprentissage.

Des recherches récentes dans tout un éventail de disciplines incluant l'éducation, l'économie, la sociologie et la psychologie, fournissent de plus en plus de preuves des liens entre des performances réussies à l'école, dans la vie et au travail et l'acquisition d'une large gamme de « compétences de vie » au-delà du contenu du programme scolaire (Brown et al., 2015a ; Graber et al., 2015 ; Gutman et Schoon, 2013 ; Heckman et Kautz, 2012 ; Moore et al., 2015 ; Bazerman et Moore, 2008).

Outre qu'ils permettent le succès des performances, de **multiples vecteurs d'exécution** sont importants pour maximiser la participation et l'inclusion des populations marginalisées et pour renforcer l'équité. Ces vecteurs incluent les programmes éducatifs formels, non formels et informels sur le lieu de travail et le « parcours » y conduisant ; des programmes d'engagement social tels que le volontariat et le travail communautaire ; et les programmes de protection de l'enfance dans des espaces amis des enfants, sûrs, et ailleurs. Ces vecteurs incluent aussi **différentes modalités de transmission**, telles que des modalités scolaires, périscolaires et parascolaires ; des approches autonomes ou intégrées ; et des modèles d'apprentissage en salle de classe, en ligne et hybrides. Une approche à voies multiples est cruciale pour assurer que ce qui est appris dans la salle de classe est soutenu par ce qui est vécu à l'extérieur de l'école au sein des différents environnements dans lesquels les enfants et les jeunes apprennent.

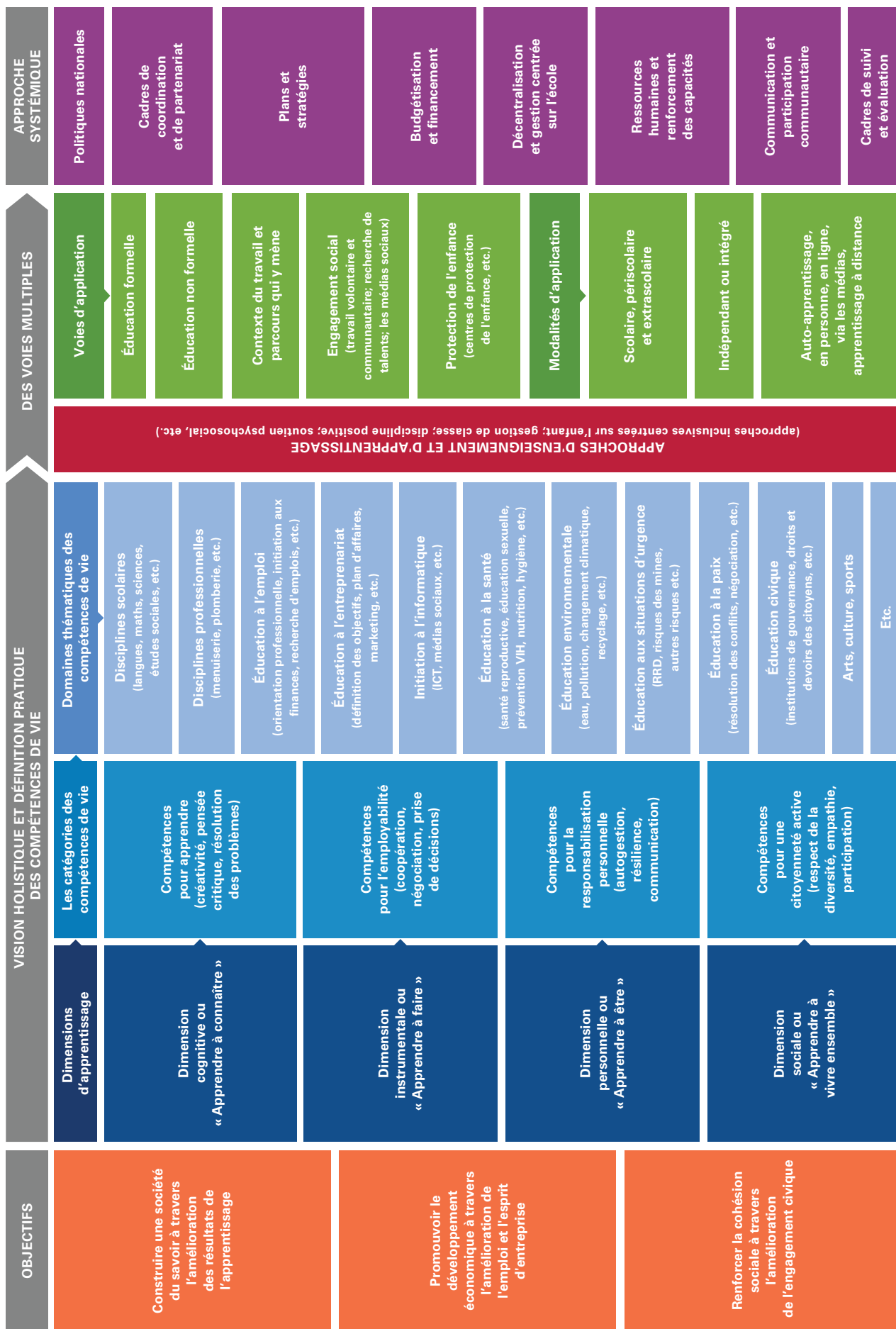
Une approche systémique. La présence d'un environnement porteur et d'une volonté politique, conjointement avec une vision partagée sont les hypothèses clés qui étayent la théorie du changement pour l'Initiative LSCE. Mettre l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au centre

des réformes éducatives peut aider à revisiter de manière constructive l'objectif de l'éducation et à réorienter l'apprentissage vers les besoins pratiques de la vie dans la région MENA. Pour que cela arrive, une approche systémique qui ancre les interventions au sein des systèmes éducatifs nationaux est indispensable. L'impact national ne peut pas être réalisé à travers la mise en œuvre d'interventions à petite échelle sans liens entre elles et souvent en marge du système éducatif. Une éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté efficace nécessite des politiques, des plans et des stratégies nationaux ainsi que des budgets qui y soient spécifiquement alloués.

De plus, l'engagement des partenaires et la coopération entre eux, conjointement avec des cadres de coordination et de partenariat structurés (approches de secteurs) doivent accompagner les politiques, les plans et les stratégies afin d'assurer la cohérence et la complémentarité nécessaires des interventions. L'investissement en ressources humaines est au centre des processus et des résultats d'un apprentissage de qualité. L'Évaluation mondiale des programmes d'éducation aux compétences de vie 2012 (UNICEF, 2012) a souligné le besoin de l'institutionnalisation des compétences de vie dans la formation initiale des enseignants et lors des programmes de formation continue. Ceci devrait être accompagné d'initiatives de gestion centrées sur l'école, qui créent un environnement favorable dans les écoles, et dans la société environnante à travers la communication et la participation communautaire. Un contrôle de qualité, incluant des modalités de suivi et d'évaluation solides et des changements aux stratégies d'évaluation existantes, assurera que l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté atteigne les objectifs fixés dans les cadres politiques nationaux ainsi qu'à différents niveaux de la programmation.

La figure 1 fournit une représentation visuelle du Cadre conceptuel et programmatique qui détaille les composantes principales et les éléments de base (conceptuels et programmatiques). Chacun de ces éléments de base conceptuels et programmatiques et ses composantes seront présentés en détail dans les deux chapitres suivants.

Figure 1 Le Cadre conceptuel et programmatique de l'éducation aux compétences de vie et la citoyenneté



1 UNE VISION TRANSFORMATRICE DE L'ÉDUCATION POUR LE XXI^e SIÈCLE

2 LE CADRE CONCEPTUEL

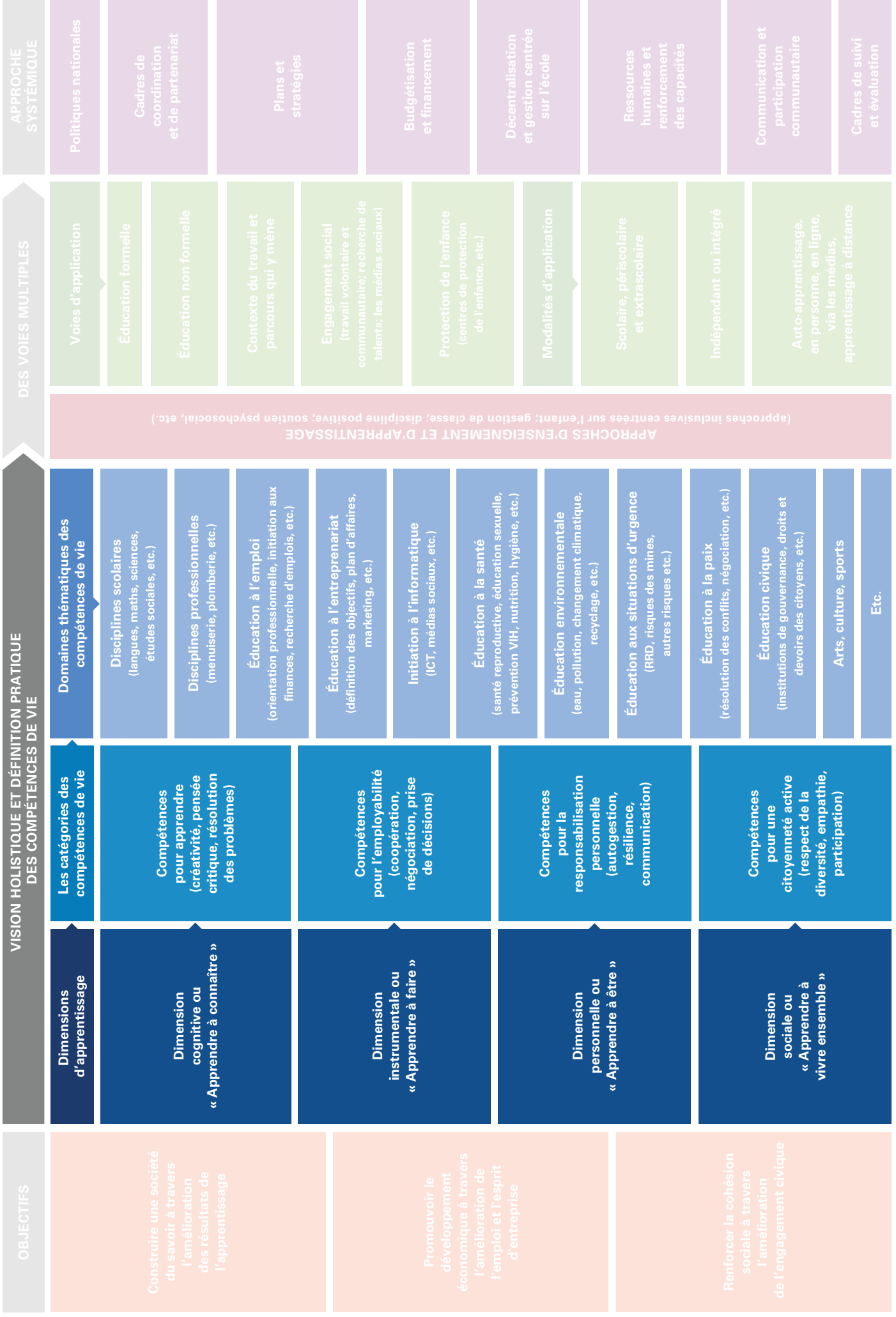
3 LE CADRE PROGRAMMATIQUE

4 SUR LE PARCOURS

ANNEXES

- 1 Les douze compétences de vie essentielles pour la région MENA
- 2 Propositions des pays pour intégrer l'Initiative LSCE au niveau national

RÉFÉRENCES



Ce chapitre fournit une direction pour conceptualiser l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté et cherche à définir comment la région MENA peut contribuer à une nouvelle vision de l'éducation. Pour établir une vision holistique claire et travailler sur la définition de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté requise afin de faciliter une compréhension et orienter la formulation de politiques et une programmation efficace, le Cadre conceptuel et programmatique de la LSCE définit quatre « **Dimensions d'apprentissage** », basées sur les quatre piliers du rapport Delors (UNESCO, 1996) : « Apprendre à connaître » ou la Dimension cognitive, « Apprendre à faire », ou la Dimension instrumentale, « Apprendre à être », ou la Dimension personnelle, et « Apprendre à vivre ensemble », ou la Dimension sociale.

Pour chaque Dimension d'apprentissage une liste de compétences est fournie, basée sur les conclusions d'une analyse documentaire, le relevé analytique produit au sein du cadre de l'Initiative LSCE (UNICEF, 2017a), et des consultations nationales. **Douze compétences de vie essentielles** sont identifiées comme prioritaires dans la région MENA et discutées en fonction de la pertinence de chacune pour les quatre Dimensions d'apprentissage et les résultats souhaitables pour une amélioration de l'éducation, l'emploi, l'entrepreneuriat et l'engagement civique.

Bien que les quatre Dimensions d'apprentissage et les douze compétences de vie essentielles identifiées soient présentées de manière linéaire, **elles doivent être comprises de manière transversale**. En effet, la sélection de ces douze compétences de vie essentielles est basée sur leur interaction dynamique et leur contribution aux quatre Dimensions d'apprentissage. C'est le résultat d'un processus d'identification à trois étapes éclairé par une analyse approfondie des cadres conceptuels et politiques existants. Les douze compétences de vie essentielles fonctionnent ensemble et l'ensemble qu'elles forment n'est pas un menu dans lequel on peut choisir mais plutôt un ensemble holistique dont les pièces sont interdépendantes, donnant forme à la vision renouvelée de l'éducation dans la région MENA.

La première section de ce chapitre analyse la vision holistique des quatre Dimensions d'apprentissage, et la deuxième détaille chaque Dimension à travers l'identification des compétences de vie qui lui sont associées. La troisième section présente les douze

compétences de vie essentielles sélectionnées en détail conjointement avec leur pertinence pour chacune des quatre Dimensions d'apprentissage. Le chapitre se termine sur une discussion sur les domaines à travers lesquels l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté est réalisée.

2.1 Les quatre Dimensions d'apprentissage : une vision holistique

Au cœur de l'Initiative LSCE se trouve une compréhension partagée de concept et de définition des compétences de vie nécessaires pour autonomiser les individus, protéger les enfants, améliorer l'employabilité et recréer des bases d'interdépendance, de cohésion sociale et de comportements respectueux de l'environnement dans le contexte du XXI^e siècle dans la région MENA. Ce cadre conceptuel et programmatique s'aligne sur le Programme de développement durable à l'horizon 2030 et, en particulier, le Programme éducatif pour 2030.

Ainsi qu'il a été mentionné, cette compréhension commune est basée sur un modèle d'apprentissage à quatre Dimensions développé dans *L'éducation : un trésor est caché dedans*, un rapport pour l'UNESCO de 1996 de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle, présidée par Jacques Delors, rapport qui est un document de référence clé pour la conceptualisation de l'éducation et de l'apprentissage au niveau mondial (Tawil and Cougoureux, 2013).

Le rapport Delors propose une vision de l'éducation intégrée qui va au-delà de l'efficacité et de la performance à l'école ou au travail et met l'accent sur le rôle humanitaire de l'éducation pour le développement humain dans son ensemble. En particulier, elle fait progresser le paradigme d'une vision de l'éducation tout au long de la vie en définissant les fonctions essentielles de l'apprentissage à travers ce qu'elle appelle « les quatre piliers de l'apprentissage » : « Apprendre à connaître », « Apprendre à faire », « Apprendre à être », et « Apprendre à vivre ensemble ». Le but de ces piliers est de renforcer la dignité, la capacité et le bien-être des individus en relation avec les autres et leur environnement.

De « piliers » à un « modèle d'apprentissage à quatre Dimensions » dynamique

Sur la base du rapport Delors, le Cadre conceptuel et programmatique repositionne les « piliers » de l'éducation dans les « Dimensions d'apprentissage ». Bien que le terme « pilier » suggère que les quatre domaines d'apprentissage sont distincts, les « Dimensions d'apprentissage » soulignent la nature dynamique de ces catégories en expliquant comment elles se chevauchent, se relient et se renforcent les unes les autres pour se combiner dans l'apprenant individuel.

Chacune des quatre Dimensions d'apprentissage a une fonction conceptuelle désignée et reflète plus spécifiquement une série de préoccupations dans la région MENA. Ces fonctions conceptuelles par Dimension sont « Apprendre à connaître » / l'apprentissage, « Apprendre à faire » / l'employabilité, « Apprendre à être » / le développement personnel, et « Apprendre à vivre ensemble » / la citoyenneté active. Toutefois, chacune de ces Dimensions est reliée aux autres et toutes doivent être interprétées comme **des parties de l'approche globale**. Ces quatre Dimensions d'apprentissage ne doivent pas être considérées isolément mais devraient être interprétées à la lumière de la contribution complexe qu'elles ont pour les individus, qui sont des membres de la famille, des apprenants, des membres actuels ou futurs de la main d'œuvre, des membres de la communauté et des citoyens, qui sont soutenus par les droits de l'homme.

Fondements éthiques des quatre Dimensions d'apprentissage

L'interaction entre les quatre Dimensions d'apprentissage reflète la compréhension conceptuelle de l'éducation et de l'apprentissage comme des processus dynamiques et intégrés au fil du temps, étayés par une **vision humaniste de l'éducation** formulée dans sa dimension éthique fondée sur les droits. Les quatre Dimensions d'apprentissage proposent un modèle de comportement humain, selon lequel l'éducation est comprise comme holistique, tout au long de la vie et fondée sur l'éthique, contribuant au Programme éducatif pour 2030.

En premier lieu, en considérant l'apprenant dans sa globalité, le modèle des quatre dimensions est **holistique**. Il reconnaît explicitement la gamme de comportements cognitifs, intra-personnels et interpersonnels, et les compétences nécessaires pour la vie en général, ainsi que les activités instrumentales plus concrètes nécessaires dans le monde du travail. Chacune des quatre Dimensions fournit une perspective particulière sur l'apprentissage qui est une partie de l'ensemble, comme toutes les quatre se combinent dans

l'apprenant individuel. La question clé est de savoir comment ces aspects du développement humain différents, et pourtant nécessaires, peuvent s'améliorer efficacement à travers l'éducation et la formation au fil du temps. Le Cadre conceptuel et programmatique propose ce modèle comme la base pour promouvoir l'enseignement et la pratique des compétences de vie dans une approche holistique conceptuelle.

En deuxième lieu, **l'apprentissage tout au long de la vie** repose sur l'hypothèse que chaque individu est un apprenant dans le contexte d'une société d'apprentissage qui offre des voies multiples tout au long de la vie. L'acquisition des compétences va au-delà des distinctions traditionnelles entre l'éducation initiale et l'éducation continue. À travers un investissement cumulatif dans l'acquisition des compétences, ces dernières sont développées à travers les niveaux et canaux de l'éducation depuis l'éducation de la petite enfance (*early childhood education* – ECE) jusqu'à l'apprentissage à l'âge adulte.

En troisième lieu, le modèle des quatre dimensions est soutenu par une vision transformative pour une éducation de qualité basée sur un solide **fondement éthique**. Il reconnaît que l'éducation (i) a besoin de favoriser la dignité humaine et de promouvoir les valeurs basées sur les droits au-delà d'une performance individuelle réussie dans le contexte du lieu de travail, et (ii) n'est pas principalement une activité économique destinée à maximiser la croissance et la productivité. L'éducation, donc, peut remplir son rôle de facilitateur de cohésion sociale, alignée sur les cadres pertinents de citoyenneté et d'humanisme conçus pour prendre soin des autres êtres humains et les respecter, ainsi que pour minimiser ou prévenir l'usage de la violence.

Portée des quatre Dimensions d'apprentissage et de leur signification dans la région MENA

Comme cela a été signalé précédemment, **chacune des quatre Dimensions reflète un ensemble de difficultés** en rapport avec l'éducation, et qui sont ressenties en particulier par les enfants et les jeunes dans la région MENA. En conséquence, le développement de chacune chez un apprenant est le point de départ clé pour répondre aux questions à la fois personnelles et sociales dans la région. Dans ce contexte régional, le modèle en quatre dimensions a pour but de combler les manques existants entre les objectifs de l'éducation exprimés en politiques nationales et les approches entreprises sur le terrain. Ainsi qu'il a été rapporté dans la documentation existante sur l'éducation dans la région, les Dimensions cognitives et instrumentales (« Apprendre à connaître » et « Apprendre à faire ») ont été l'intérêt principal des systèmes d'éducation et des acteurs du développement. En revanche, la Dimension personnelle (« Apprendre à être ») a

Encadré 1 Le champ d'action des quatre Dimensions d'apprentissage

« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive : concerne les outils cognitifs et métacognitifs requis pour appréhender le monde et ses complexités et qui sont un fondement approprié et adéquat pour l'apprentissage futur.

« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale : concerne les compétences permettant aux individus de participer de manière efficace à l'économie et à la société.

« Apprendre à être » / la Dimension personnelle : concerne les compétences personnelles et sociales nécessaires pour permettre aux individus de développer pleinement leur potentiel de manière à devenir des personnes complètes.

« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale : concerne les valeurs implicites des droits de l'homme, les principes démocratiques, la compréhension et le respect interculturel, et la promotion de la paix à tous les niveaux de la société, auxquelles un individu est exposé et qu'il développe.

Source : UNESCO, 1996

principalement abordé les interventions d'urgence, comme dans le cas de l'augmentation de services de soutien psychosocial dans le contexte des conflits affectant la région, tandis que la Dimension sociale (« Apprendre à vivre ensemble ») a constitué l'élément commun aux acteurs du développement actifs dans la région dans leur tentative de renforcer la construction de la paix et de programmes démocratiques pour répondre aux réalités politiques auxquelles fait face la région. Bien que les quatre Dimensions soient présentées individuellement et linéairement pour une question de clarté (voir encadré 1), elles se renseignent et se complètent mutuellement, et doivent être considérées et comprises dans cette **interaction dynamique**, en particulier dans le contexte de la région MENA.

« Apprendre à connaître » ou la Dimension cognitive. Cette Dimension d'apprentissage inclut le développement d'aptitudes comprenant la concentration, la résolution de problèmes et la pensée critique et souligne l'importance de la curiosité et de la créativité pour permettre une meilleure compréhension du monde et des autres personnes. Elle est fondamentale au développement de nouvelles compétences de vie aussi bien que de compétences techniques, assurant à la fois l'acquisition et la maîtrise de la nouvelle connaissance. Le concept de « Apprendre à connaître » a pris une importance grandissante par rapport à « Apprendre à apprendre » car les compétences relatives au second sont souvent liées à l'acquisition des compétences fondamentales de base.

Par conséquent, la Dimension cognitive offre la toile de fond conceptuelle nécessaire pour repenser de manière constructive les résultats d'apprentissage des systèmes éducatifs de la région MENA, et promouvoir les pédagogies qui vont au-delà de l'apprentissage par cœur et de la transmission et rétention des informations. Elle propose aussi de repenser les divers canaux et modalités d'apprentissage tout au long du cycle de vie, en commençant par la petite enfance. Cette Dimension

d'apprentissage requiert que les environnements d'apprentissage de la région MENA soient des espaces sûrs pour les enfants, soutenus par la communauté, qui promeuvent des comportements éthiques et l'égalité entre tous les participants. La Dimension cognitive a des liens avec les trois autres Dimensions du modèle et, si elle est soutenue chez un individu, favorise les apprenants novateurs et indépendants à tout âge, les apprenants équipés pour les transitions de la vie et le monde du travail en évolution (Dimension instrumentale), aussi bien que des citoyens informés qui respectent les autres et leur communauté (Dimension personnelle et Dimension sociale).

« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale. Cette Dimension, anticipée dans la taxonomie des domaines d'apprentissage de Bloom (Bloom et al., 1956) avec le concept d'application, considère la manière dont les enfants et les jeunes peuvent être soutenus pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris et la manière dont l'éducation peut être adaptée pour mieux servir. En étant capables de mettre l'apprentissage théorique en pratique dans les contextes quotidiens, les enfants, les jeunes et les autres apprenants apprennent comment évoluer concrètement dans les situations les plus exigeantes tout en étant efficaces et productifs.

Dans la région MENA, cette Dimension est particulièrement pertinente pour les enfants et les jeunes lorsque, en faisant la transition à l'âge adulte, ils ont besoin de faire des choix éclairés concernant la santé des adultes et la vie de famille. Plus important encore, la Dimension instrumentale est directement liée au monde du travail et elle a d'étroits rapports avec la Dimension cognitive et la Dimension personnelle. Les jeunes font face à des questions majeures dans leur transition de l'école au travail. Les systèmes éducatifs actuels ne les équipent pas des compétences de vie qui encouragent l'adaptabilité individuelle qui est recherchée par les employeurs et le marché. Cela limite donc leur employabilité, c'est-à-dire

la capacité à trouver et à conserver un travail. En offrant un contexte conceptuel pour répondre aux systèmes déficients d'éducation et de formation techniques et professionnelles (EFTP) et aux activités d'apprentissage mal coordonnées sur le lieu de travail, cette Dimension peut aider à promouvoir les aptitudes entrepreneuriales chez l'apprenant, qui sont nécessaires à la fois pour élargir le marché du travail et pour stimuler l'innovation dans la région. Dans la région MENA, apprendre pour le monde du travail, cela veut dire apprendre pour faire des choix éthiques, décisifs et novateurs afin de répondre aux exigences en évolution du marché du travail, aux nouvelles technologies et au besoin de recherche appliquée et de développement.

« Apprendre à être » ou la Dimension personnelle.

Cette Dimension consacre le principe que l'éducation devrait être soucieuse de maximiser le potentiel de chaque apprenant en ayant pour but le développement complet de la personne et en permettant donc à l'individu de faire preuve de toujours plus d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle. Apprendre dans le cadre de cette Dimension inclut des compétences de vie cognitives, intra-personnelles et interpersonnelles, apporte épanouissement et croissance personnels, et est propice à l'autonomisation, promouvant ainsi l'autoprotection, la prévention de la violence et la résilience.

Parce que la Dimension personnelle comprend le développement personnel complet de l'apprenant, elle est un composé des autres dimensions et joue un rôle de facilitateur pour ces Dimensions. Les enfants, les jeunes et les individus autonomes et résilients sont capables de faire des choix réfléchis et positifs dans la vie et au travail, pour eux-mêmes, leurs familles et leur société, et peuvent être des citoyens engagés qui font preuve de respect envers les autres. En conséquence, la portée de la Dimension personnelle, son impact sur les autres Dimensions d'apprentissage et ses interconnexions avec elles jouent directement dans la vision renouvelée de l'éducation dans des contextes fragiles tels que ceux de la région MENA. L'éducation soutenue par l'éthique, axée sur l'égalité et fondée sur le respect des droits de l'homme favorise la conscience de soi, l'autogestion, la résilience, et les compétences de communication complexes chez les enfants, les jeunes et autres apprenants de la région MENA. Cela leur offre la possibilité d'aborder de manière constructive, à la fois au niveau individuel et collectif, les risques liés à des comportements malsains, la violence, l'extrémisme, les conflits et les inégalités de traitement, et d'en parler. La croissance personnelle étant le résultat de facteurs individuels et sociaux, la Dimension personnelle favorise la responsabilisation des individus, qui, parce qu'ils sont conscients d'eux-mêmes, savent se respecter et respecter les autres pour avoir un comportement socialement approprié.

« Apprendre à vivre ensemble » ou la Dimension sociale.

C'est la dimension éthique qui sous-tend la vision pour l'éducation à la citoyenneté dans la région MENA. Elle adopte une approche fondée sur les droits conforme aux principes et valeurs de démocratie et de justice sociale, et constitue le fondement éthique des trois autres Dimensions. Également importante, l'éducation à la citoyenneté vise à être pertinente dans la région MENA en s'impliquant dans les difficultés les plus poignantes auxquels fait face la région, en respectant les voisins et les autres, et en mettant l'accent sur une citoyenneté active qui promeut une vision durable et la gestion de l'environnement. En construisant des identités inclusives pour répondre à la pluralité d'identités existant dans la région, cette Dimension favorise une éducation à la citoyenneté auto-réfléchie qui considère à la fois ses propres conditions – s'appuyer sur les principes d'universalité et l'égalité – et ses limites (Ruitenbergh, 2015). Elle favorise à la fois la tolérance et une culture des valeurs démocratiques au-delà de la pratique électorale institutionnelle de la démocratie. Elle demande que les individus soient activement préparés pour prévenir l'intolérance et la discrimination, causes majeures des inégalités et de la violence à la maison, dans les écoles et sur le lieu de travail, ainsi que des conflits dans la région MENA. L'éducation à la citoyenneté, la Dimension sociale, met l'accent sur les compétences de vie menant au « droit à la paix » sans diminuer les droits des individus, au-delà du simple apaisement (Schugurensky et Myers, 2003). Dans le cadre du Programme éducatif pour 2030, cette Dimension pour la citoyenneté active aborde les problèmes de la gestion équitable des ressources naturelles partagées et instille des valeurs relatives à la conservation de l'environnement et à la collaboration incluant, sans pour autant se limiter à eux, des modes de vie durables dans les pays de la région MENA.

Des quatre Dimensions d'apprentissage aux compétences de vie qui les incarnent

Le chevauchement entre les Dimensions n'est pas seulement fondamental, il concerne aussi leur réalisation chez un individu à travers la promotion, l'exposition aux et le développement des compétences de vie pour chaque apprenant. Chaque Dimension d'apprentissage est représentée par un ensemble ou groupe de compétences de vie qui contribuent au développement de cette Dimension chez chaque individu. C'est la raison de l'interaction dynamique entre les Dimensions : une compétence de vie peut contribuer à ce qu'un individu soit un apprenant plus novateur, et en même temps, en préparant cet apprenant à être plus efficace au travail, à se sentir personnellement responsabilisé et à évoluer pour devenir un citoyen plus engagé, touchant ainsi à toutes les Dimensions, tout en soutenant et en renforçant d'autres compétences de vie.

Encadré 2 Le processus en trois étapes pour l'identification des 12 compétences de vie essentielles dans la région MENA

Processus d'identification	Sections contenant davantage d'informations
Étape 1. Identification d'un groupe de compétences de vie essentielles possibles par Dimension d'apprentissage.	Section 2.2.
Étape 2. Sélection d'un ensemble de trois compétences de vie les plus pertinentes pour chaque Dimension.	Section 2.2.
Étape 3. Analyse des 12 compétences de vie essentielles pour la région MENA. <ul style="list-style-type: none"> • Définition de chaque compétence de vie et de sa pertinence essentielle dans la région MENA. • Analyse détaillée de la contribution de chaque compétence de vie en ce qui concerne les quatre Dimensions d'apprentissage dans la région MENA. 	Section 2.3. Annexe 1

Un **processus en trois étapes** a été utilisé pour identifier les compétences de vie essentielles au centre de chacune des quatre Dimensions d'apprentissage. L'encadré 2 ci-dessus fournit un guide pour trouver les présentations détaillées des trois étapes :

- **Étape 1 : identification d'un groupe de compétences de vie essentielles candidates par Dimension d'apprentissage.** En utilisant les quatre Dimensions d'apprentissage pour classer les compétences de vie, une première liste générale des compétences de vie relevant de chacune des quatre Dimensions d'apprentissage a été établie grâce à l'analyse d'un large éventail de cadres régionaux et de compétences de vie suggérées en relation avec une éducation de qualité et les résultats d'apprentissage, l'employabilité et l'entrepreneuriat, l'autonomisation personnelle et l'engagement civique.
- **Étape 2 : sélection d'un ensemble de trois compétences de vie les plus pertinentes pour chaque Dimension.** Pour parvenir à un nombre gérable de compétences de vie, un ensemble de trois compétences de vie pour chaque Dimension a été sélectionné dans le groupe de compétences de vie initiale (voir Figure 2), sur la base de deux critères :
 - Chaque compétence doit clairement contribuer à la réalisation de la Dimension, et être une compétence d'ordre supérieur, à partir de laquelle des « compétences connexes » peuvent être subsumées ce qui, à son tour, contribue à une meilleure compréhension des compétences de vie sélectionnées.
 - Chacune de ces compétences a une pertinence particulière dans le contexte de la région MENA en s'appuyant sur le processus de consultation qui a étayé le développement de ce document.

- **Étape 3 : analyse des 12 compétences de vie essentielles pour la région MENA.** Pour souligner la nature holistique du modèle à quatre dimensions, une analyse finale approfondie de chacune des 12 compétences de vie essentielles a été menée mettant en évidence leurs objectifs, leur principales caractéristiques et leurs contributions particulières à leur Dimension associée, et leur contribution tout aussi importante aux trois autres Dimensions dans le contexte de la région MENA.

2.2 Les quatre Dimensions d'apprentissage et leurs groupes de compétences de vie

Cette section développe **les première et seconde étapes** impliquées dans l'identification des compétences de vie essentielles pertinentes pour chaque Dimension d'apprentissage. Le modèle à quatre Dimensions fournit un cadre pour regarder les compétences de vie en relation avec différents objectifs d'apprentissage. Chaque Dimension a été utilisée pour identifier des compétences de vie en se basant sur l'examen des données disponibles dans la documentation et sur les conclusions du relevé analytique (UNICEF, 2017a) entrepris dans le contexte de la région MENA. Cela a abouti à l'identification d'un éventail de compétences de vie – « l'ensemble des compétences essentielles de vie candidates possibles » – pour chaque Dimension, à partir duquel trois ont été identifiées comme essentielles pour la réalisation de cette Dimension (UNICEF, 2017a).

L'interdépendance des quatre Dimensions d'apprentissage est en outre expliquée par la transversalité des compétences de vie essentielles identifiées qui se combinent dans la personne complète. Ces compétences de vie essentielles toutes ensemble améliorent et favorisent les

capacités des apprenants à affronter et à résoudre les principaux problèmes socio-économiques. Il est important de se rappeler que, bien que les groupes de compétences de vie, et plus précisément la raison de l'identification de trois compétences de vie essentielles dans chacun de ces groupes, soient présentés par Dimension, à la fois les Dimensions elles-mêmes et leurs compétences de vie connexes doivent être comprises à travers toutes les Dimensions pour saisir pleinement leur impact et comment elles se renforcent mutuellement.

La Dimension cognitive

La Dimension cognitive de l'apprentissage est nécessaire pour développer à la fois de nouvelles compétences techniques et de nouvelles compétences de vie, assurant l'acquisition et la maîtrise de la connaissance, la compréhension et la capacité de découvrir. Il y a **plusieurs approches théoriques de l'apprentissage**. Alors que les neurosciences fournissent des idées sur la façon dont le cerveau fonctionne, de récents modèles cognitifs et le constructivisme ont été des voix influentes pour souligner que l'apprentissage implique à la fois un processus cognitif ainsi que des compétences interpersonnelles, favorisant donc une approche plus participative et qui implique le développement de la pensée au-delà de la mémorisation des faits et des concepts.

En conséquence, cette dimension implique le développement de capacités impliquant en même temps la concentration, la mémoire, la résolution de problèmes et la pensée critique (UNESCO, 1996), ainsi que la curiosité et le désir d'acquérir une meilleure compréhension du monde et des autres. Ces compétences de vie sont d'une importance capitale pour aider les apprenants de la région MENA à repenser les problèmes anciens et nouveaux et à développer de nouvelles solutions. De plus, la Dimension cognitive implique **une maîtrise des instruments de la connaissance plutôt que la simple acquisition d'informations**. Ainsi, la Dimension cognitive va au-delà du concept plus étroit de « Apprendre à connaître », qui tend à promouvoir l'acquisition de compétences de base fondamentales, telles que la lecture, l'écriture, le calcul, les TIC ainsi que des connaissances financières (OCDE, 2015).

Les compétences cognitives ont longtemps été reconnues comme extrêmement importantes. L'une des approches les plus influentes, la taxonomie de Bloom, a identifié trois domaines d'apprentissage : cognitif, affectif, et psychomoteur (Bloom et al., 1956). Le domaine cognitif concerne les connaissances et les compétences mentales, le domaine affectif concerne les sentiments, les zones émotionnelles et les attitudes, et le domaine psychomoteur se rapporte aux compétences manuelles ou physiques. Cette approche reconnaît

que l'apprentissage implique l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes (Anderson et al., 2000) et est encore utilisé par la méthodologie d'évaluation TIMSS, pour laquelle « savoir », « appliquer » et « raisonner » sont les domaines cognitifs.

Dans les cadres d'éducation et de compétences plus récents, la conceptualisation des compétences de vie liées à la Dimension cognitive élargit sa portée pour inclure **des capacités avancées de pensée critique**, englobant à la fois la capacité à donner son avis indépendant sur le contenu de l'information reçue, ainsi que le niveau de sensibilisation métacognitive avec la capacité d'autoévaluer et de « penser à réfléchir/réfléchir à la pensée ». Cette conceptualisation ajoute également une couche de complexité en tenant compte des contextes d'apprentissage aussi bien individuels que collaboratifs. Ainsi, selon la Commission européenne (2007) et Rozman et Koren (2013), les compétences de « Apprendre à connaître » incluent la capacité d'organiser son propre apprentissage et de définir des objectifs d'apprentissage, d'être discipliné, d'évaluer son propre travail, d'apprendre de manière autonome, de travailler en collaboration, de partager l'apprentissage avec les autres et demander des avis, des conseils et le cas échéant un soutien. En promouvant le niveau métacognitif dans des pédagogies renouvelées, les systèmes éducatifs de la région MENA pourraient préparer les jeunes et les enfants à identifier et surmonter les défis complexes de la vie dans les environnements du XXI^e siècle, ainsi qu'à s'engager et répondre de façon constructive aux exigences sociales parfois contradictoires en recherchant des solutions inclusives.

En outre, la Dimension cognitive a un fort **élément affectif** (Hoskins et Fredriksson, 2008), impliquant une attitude positive, l'auto-motivation, la volonté intérieure de se développer et d'apporter des changements personnels, la conscience de soi et la confiance en soi (Hofmann, 2008), ce qui est en corrélation avec les compétences de vie nécessaires pour l'autonomisation personnelle, visée dans la dimension individuelle.

Dans les groupes de compétences de vie identifiées dans la Dimension cognitive, la créativité, la pensée critique et la résolution de problèmes sont considérées comme des compétences de vie essentielles pour la région MENA. Ces compétences soutiennent aussi la promotion et le développement d'une série de compétences associées chez l'apprenant. Cette approche des compétences de vie du « Apprendre à connaître » est bien reflétée dans le *Partnership for 21st Century Skills Framework*, qui met l'accent spécifiquement sur la créativité, la pensée critique, la communication et la collaboration, et identifie « les compétences d'apprentissage et

d'innovation » comme un secteur de résultat clé, séparant les apprenants qui sont préparés pour une vie et des environnements de travail de plus en plus complexes de ceux qui ne le sont pas.

De manière spécifique, la pensée critique et la résolution de problèmes sont à présent largement reconnues comme des compétences de vie importantes. Elles incluent la capacité de raisonner efficacement, d'utiliser la pensée des systèmes et d'identifier des solutions aux problèmes. En relation avec ces compétences se trouve celle de la prise de décisions, qui comprend la pensée analytique, porter des jugements et être capable d'évaluer des informations, des revendications et des croyances. La capacité de réfléchir de manière critique à son propre apprentissage est une autre compétence de pensée importante, parfois désignée comme une compétence métacognitive (*Partnership for 21st Century Skills; C21 Framework for 21st Century Skills; European Framework of Competencies for the 21st Century*).

La créativité et les compétences de vie associées à elle et renforcées par elle, telles que la capacité d'analyser et de synthétiser des idées, et la pensée novatrice et divergente, arrivent en premier plan sur deux niveaux : penser de manière créative et individuelle, et travailler de manière créative avec d'autres dans le contexte d'activités d'apprentissage. La créativité comprend une gamme de compétences, et s'appuie sur des compétences fondamentales, de communication et de coopération pour l'efficacité, qui sont des compétences de vie au centre des Dimensions personnelles et instrumentales respectivement, soulignant ainsi les relations à la fois entre Dimensions et entre compétences.

En conséquence, l'intégration de ces compétences de vie dans les systèmes éducatifs de la région MENA est le point de départ pour équiper les apprenants afin qu'ils deviennent plus productifs et créatifs dans les situations de la vie, qu'ils développent un sens de capacité d'action en réfléchissant à leurs propres capacités de réflexion et domaines de développement et en agissant, et qu'ils deviennent

des citoyens actifs et informés. Dans le tableau 1, les trois compétences de vie essentielles identifiées de la Dimension cognitive sont liées aux compétences de vie auxquelles elles se connectent, à la fois parce que les compétences de vie améliorent les compétences essentielles, et parce qu'elles se complètent mutuellement.

La Dimension instrumentale

« Apprendre à connaître » et « Apprendre à faire » sont profondément interconnectés (UNESCO, 1996). En effet, la seconde Dimension d'apprentissage « Apprendre à faire » considère comment les enfants et les jeunes peuvent être soutenus pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris et comment l'éducation peut être adaptée pour mieux les aider à évoluer dans des situations de la vie en général, et servir le monde du travail en particulier. Sujet d'intérêt majeur du rapport Delors, cette approche avait été prévue dans la taxonomie de Bloom avec le **concept « d'application »**, c'est-à-dire mettre l'apprentissage théorique en pratique dans la vie quotidienne (Bloom et al., 1956). En fait, « Apprendre à faire » peut être lié aux principaux domaines d'action et aux transitions clés pour les jeunes, comme la transition vers l'âge adulte, la santé des adultes, et la vie de famille. Ainsi, l'éducation pour la santé et l'éducation en matière de santé reproductive sont liées à cette Dimension d'apprentissage.

« Apprendre à faire » est, en outre, fortement corrélé **à l'employabilité, aux compétences techniques et professionnelles ainsi qu'à l'entrepreneuriat** et, par extension, à l'entrée dans le monde du travail, l'adaptation et la conception de cette entrée, à la fois personnellement et par rapport à ses collègues, à la direction, aux fournisseurs ou aux clients. Parce que c'est un domaine important où les compétences de vie sont contextualisées et réalisées dans le cadre de dynamiques micro et macroéconomiques complexes, il représente l'une des transitions majeures dans la vie de la jeunesse à l'âge adulte (Banque mondiale, 2007). Cependant, l'employabilité des jeunes est une préoccupation croissante au niveau international, et surtout dans la région MENA,

Tableau 1 Le groupe de compétences de vie de la Dimension cognitive

Compétences de vie essentielles	Compétences de vie associées
Créativité	Pensée novatrice, pensée divergente, formuler des idées, analyse et synthèse, capacité d'agir
Pensée critique	Compétences métacognitives (penser à réfléchir/réfléchir à la pensée), questionnement, interpréter l'information et synthétiser, écouter, autoprotection, responsabilité sociale
Résolution de problèmes	Curiosité, attention, pensée analytique, engagement actif

puisque l'éducation est souvent perçue comme les préparant de manière inadéquate au monde du travail, le problème persistant dans les étapes ultérieures de leur carrière (Brewer, 2013 ; BIT, 2015 ; IFC, 2016). Le processus d'apprentissage pour l'employabilité et le monde du travail peut être transmis de différentes manières à travers l'enseignement général, l'EFTP, des formations en milieu de travail ou en entrepreneuriat formelles et informelles.

Le lieu de travail étant un lieu d'apprentissage, les compétences de « **Apprendre à faire** » impliquent une large catégorie de compétences de travail et de vie essentielles (Brewer, 2013). Les employeurs en général préfèrent les travailleurs qui sont capables et motivés pour apprendre. L'apprentissage a lieu à travers les exigences des activités quotidiennes du travail, par le biais des opportunités de l'apprentissage programmé telles que la formation, et en tant qu'apprentissage indépendant en utilisant la cyber-formation ou des modalités d'apprentissage ouvertes ou à distance. Les employeurs recherchent des apprenants indépendants qui soient motivés et autonomes dans leur travail et possèdent des compétences de vie telles que la planification, la gestion du temps, la maîtrise de soi, la concentration sur leurs tâches, le service à la clientèle, etc. Par conséquent, les compétences de vie pour l'apprentissage sont utiles pour améliorer la productivité, progresser dans sa carrière professionnelle, faire évoluer des pratiques de travail et s'adapter aux nouvelles technologies.

Bien que l'emploi et l'employabilité soient des domaines relativement riches en analyse des compétences de vie et offrent de nombreuses listes de compétences de vie individuelles souhaitables, il semble y avoir un large consensus sur le fait que l'apprentissage pour le monde du travail doit prendre en compte son rythme rapide de changement de sorte que la personne puisse s'adapter à l'évolution des demandes **du marché du travail** (Winthrop et McGivney, 2016). En conséquence, l'accent est mis de plus en plus sur l'apprentissage tout au long de la vie et la responsabilité individuelle de rester flexible et adaptatif (Lucas et Hanson, 2014). Par conséquent, apprendre pour l'employabilité comprend le développement des compétences de vie essentielles, la connaissance des droits des travailleurs, ainsi qu'un esprit d'entrepreneuriat ambitieux.

Parmi **les compétences de vie les plus répandues** qui ont été identifiées dans différents cadres et qui permettent aux jeunes et à d'autres d'évoluer sur le marché du travail, ainsi que de trouver et de conserver un travail, sont les compétences de travail d'équipe, de prise de décisions et de négociation. D'autres compétences de vie souvent mentionnées et cartographiées dans différentes dimensions dans

le Cadre conceptuel et programmatique, en raison de leur pertinence tout au long du modèle à quatre dimensions, incluent la créativité, la pensée critique, la résolution de problèmes – toutes des compétences de vie essentielles de la Dimension cognitive – et la communication, qui est extrêmement importante en ce qui concerne la Dimension personnelle (Brewer, 2013).

Le développement des « **compétences entrepreneuriales** » ou de « l'esprit d'entrepreneuriat » est un domaine croissant d'apprentissage pour le monde du travail. L'Union européenne inclut le « sens de l'initiative et de l'entrepreneuriat » en tant que compétences clés (Union européenne, 2007). Entre autres, l'OIT a développé le programme Tout savoir sur l'entreprise (KAB) afin de créer une prise de conscience du sujet et de sensibiliser les jeunes à l'entrepreneuriat en tant qu'option de carrière, en encourageant les jeunes à développer les compétences de vie et techniques nécessaires pour démarrer une entreprise durable et la faire tourner (OIT, 2009).

Par conséquent, **la coopération, la négociation et la prise de décisions** constituent des compétences de vie essentielles de la Dimension instrumentale en raison de deux raisons interconnectées : en premier lieu, elles soutiennent les jeunes dans la région MENA dans leur recherche de travail, étant à la fois décisifs et munis des compétences recherchées par les employeurs, grâce en particulier à de meilleures compétences organisationnelles, d'établissement d'objectifs et de planification de carrière. En second lieu, elles aident les jeunes à être productifs et efficaces dans le monde du travail car ils développent une meilleure connaissance des demandes du lieu de travail soutenue par des compétences de vie associées, entre autres les relations avec la clientèle et le travail d'équipe pour atteindre des objectifs communs. Ces compétences de vie améliorées par d'autres compétences de vie associées conduisent également à l'adaptation au monde du travail (planification de l'action, influence et leadership). Plus spécifiquement, elles permettent aux jeunes d'évoluer dans des contextes de collaboration plus complexes – et internationaux – (coopération, service de la clientèle, respect des autres) et apportent un soutien pour l'augmentation des environnements numériques identifiés plus tôt ainsi qu'un soutien au processus innovant dont la région a besoin (coopération, compétences en leadership, prise de risques). Enfin, ces trois compétences de vie essentielles peuvent encourager des comportements d'entrepreneurs chez les jeunes et autres. Le tableau 2 présente la Dimension instrumentale avec les trois compétences de vie essentielles identifiées et les compétences associées nécessaires pour renforcer l'impact de compétences de vie essentielles chez, et pour, l'apprenant.

Tableau 2 Groupe de compétences de vie pour la Dimension instrumentale

Compétences de vies essentielles	Compétences de vie associées
Coopération	Travail d'équipe pour atteindre des objectifs communs, collaboration dans le lieu de travail ; respect des autres
Négociation	Capacités d'influence et de leadership, coopération, relation avec la clientèle, planification de carrière, communication efficace
Prise de décisions	Planification d'actions, établissement d'objectifs, compétences de leadership, prise de risques, compétences en matière de sûreté, raisonnement éthique

La Dimension personnelle

En impliquant le développement global de la personne, la Dimension personnelle favorise le développement personnel et la responsabilisation personnelle ainsi qu'une plus grande capacité d'agir chez les apprenants qui développent leur capacité à agir avec plus d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle. Avec son rôle de **facilitateur pour toutes les autres Dimensions d'apprentissage**, la Dimension personnelle implique des compétences de vie qui sont essentielles pour l'autoprotection, la prévention de la violence et la résilience (OMS, 1998 ; OMS, 2009), et permet à chaque individu de faire des choix de vie et de travail positifs. On attend des systèmes éducatifs qu'ils fournissent un large éventail de possibilités ainsi qu'une certaine flexibilité dans la transmission des programmes d'apprentissage afin de répondre aux différences personnelles dues à l'expérience individuelle, à des résultats d'apprentissage antérieurs, à l'âge, aux contraintes familiales, etc.

À la fois fondement et élément composé de toutes les Dimensions, la Dimension personnelle comprend des **compétences de vie cognitives, intra-personnelles et interpersonnelles**. Au cœur du développement personnel se trouvent des compétences de vie fondamentales, qui sont complétés par d'autres types de compétences, techniques et professionnelles, par exemple, ou artistiques, récréatives et culturelles, conjointement avec un ensemble d'attitudes clés. C'est finalement à chaque individu de déterminer les objectifs et priorités de développement personnel, au vu des différences individuelles. Fournir des conseils pour l'épanouissement personnel et l'autonomisation dans les systèmes éducatifs de la région MENA est une considération importante, car ces systèmes évoluent vers des pédagogies centrées sur l'élève et sur les besoins individuels des apprenants, leurs forces et leurs domaines de croissance.

La Dimension personnelle d'apprentissage est réalisée à travers les compétences de vie qui permettent aux enfants et aux jeunes de la région

MENA de faire face **aux risques liés aux attitudes malsaines**, à la violence, à la montée de l'extrémisme et des inégalités et de les aborder constructivement et non passivement, individuellement et avec les autres. Résilience, capacités d'adaptation, gestion du stress, motivation, conscience de soi, auto-efficacité et maîtrise de soi comptent parmi les compétences d'autogestion les plus répandues qui sont essentielles au développement personnel et sont régulièrement incluses dans les cadres de compétences de vie pour la réussite personnelle (OMS, 1998).

Le développement personnel a traditionnellement été étiqueté comme « construction du caractère ». Malgré les restrictions de la définition, ce terme concerne les compétences de vie pertinentes, permettant d'élaborer sur les concepts « d'épanouissement personnel » et « d'autonomisation » ; particulièrement, les compétences liées au caractère, incluant la persévérance, la maîtrise de soi, l'attention, l'estime de soi, l'auto-efficacité, l'empathie, la résilience, la tolérance de la diversité, la confiance et l'humilité (Heckman et Kautz, 2013). De manière notable, l'autogestion et surtout la conscience de soi comprennent la capacité d'évaluer ses forces et ses limites, ce qui est fondamental pour tirer parti des opportunités de réaliser son potentiel tout au long de la vie.

La responsabilisation personnelle et les groupes de compétences de vie cognitives et intra-personnelles mentionnées précédemment soutenant les individus autonomes, responsables et résilients **sont en corrélation avec le développement de compétences de pensée d'ordre supérieur et de compétences de vie interpersonnelles** telles que les compétences de communication, les compétences de coopération, les compétences d'empathie et relationnelles plus généralement. L'autonomie est une caractéristique clé de la responsabilisation personnelle et comprend la prise en charge de son propre développement, de son travail et de sa carrière, ainsi que des connections sociales. Les compétences de communication complexes sont cruciales pour la

responsabilisation personnelle, un ensemble des « quatre C », qui comprennent la pensée critique, la communication, la collaboration et la créativité (Partenariat pour les compétences du XXI^e siècle, 2008 ; Conseil National de Recherche, 2012). Au-delà du rôle essentiel qu'elle joue dans le processus d'apprentissage lui-même, la communication améliore chez les apprenants leur sentiment de valeur et leur permet de développer et maintenir des relations équilibrées tout en étant socialement appropriées. Ceci est essentiel pour les enfants et les jeunes dans la région MENA, qui peuvent alors devenir plus conscients d'eux-mêmes et faire entendre leur voix au milieu des messages contradictoires et dans les situations de conflits, et sont donc équipés pour être des citoyens constructifs et actifs.

Il est important de reconnaître les interconnexions entre la Dimension personnelle et la Dimension sociale, et **les tensions qui existent entre une conceptualisation individualiste de l'apprentissage et une qui est orientée socialement**. Comme une approche individualiste serait contre-productive, il semble que les deux doivent être harmonisées pour optimiser les avantages de l'éducation à la citoyenneté. Pour cela, les valeurs éthiques et fondées sur les droits de l'homme de l'éducation à la citoyenneté devraient étayer la Dimension personnelle. Par conséquent, dans ce groupe de compétences de vie, l'autogestion, la résilience et la communication sont les trois compétences fondamentales qui sous-tendent la Dimension personnelle dans la région MENA (voir tableau 3).

La Dimension sociale

Dans *L'éducation : un trésor est caché dedans*, la commission Delors a exhorté ainsi les décideurs politiques et les professionnels de la communauté éducative dans le monde : « **L'utopie directrice qui doit nous guider est de faire converger le monde vers plus de compréhension mutuelle, plus de sens de la responsabilité et plus de solidarité, dans l'acceptation de nos différences spirituelles et culturelles** » (UNESCO, 1996). D'après la commission,

il faut « Apprendre à vivre ensemble », présenté comme le troisième « pilier » de l'éducation, « en développant la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances – réaliser des projets communs et se préparer à gérer les conflits – dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix » (UNESCO, 1996). Dans ce document, la Dimension sociale est présentée comme la quatrième Dimension car elle sous-tend toutes les autres Dimensions d'apprentissage et renforce l'approche de l'éducation fondée sur les droits. Comme « Apprendre à vivre ensemble » a progressé dans les discours sur l'éducation au cours de la dernière décennie, c'est devenu un terme générique qui a synthétisé de nombreux objectifs connexes, tels que l'éducation pour la paix et les droits de l'homme, ainsi que la citoyenneté et les comportements de préservation de la santé (Sinclair, 2004).

La Dimension sociale, comprise comme une éducation à la citoyenneté, adopte une approche fondée sur les droits compatible avec les valeurs et les principes de la justice démocratique et sociale, et constitue **le fondement éthique des trois autres Dimensions** (cognitive, instrumentale et personnelle). Parce qu'elle aborde les problèmes liés à la promotion d'identités diverses, à la promotion de la tolérance, au renforcement du droit à la participation, à la résolution des conflits et à un développement socio-économique durable et soucieux de l'environnement, la Dimension sociale est particulièrement pertinente dans le contexte de la région MENA.

Une analyse des différents cadres et Indicateurs composites de compétence civique en ce qui concerne les compétences pour la citoyenneté active arrive à **plusieurs conclusions**. En premier lieu, les compétences pour une citoyenneté active sont hautement contextuelles à chacun des contextes socio-politiques. Par conséquent, dans des contextes humanitaires, la gestion de conflits et ses compétences connexes deviennent plus pertinentes au contexte particulier ; tandis que dans les démocraties libérales, la responsabilité

Tableau 3 Les groupes de compétences de vie de la Dimension personnelle

Compétences de vie essentielles	Compétences de vie associées
Autogestion	Auto-efficacité, établissement d'objectifs, planification de vie, autonomie, capacité d'agir, auto-assistance, motivation
Résilience	Cran, détermination, contrôle du stress, adaptabilité, auto-efficacité, auto-développement, capacité d'agir, régulation émotionnelle et comportementale, adaptation à l'adversité, préparation aux urgences
Communication	Gestion des relations, réalisation personnelle, auto-présentation, écoute active, communication empathique bidirectionnelle, affirmation de soi appropriée

sociale, la pensée éthique, ou l'engagement actif sont prioritaires. En deuxième lieu, la sélection des compétences est, dans de nombreux cas, guidée par la vision plutôt que par des preuves, c'est-à-dire des compétences pour la citoyenneté active répondent aux besoins du contexte ainsi qu'à la vision concernant le type de société désirée. En troisième lieu, les compétences pour la citoyenneté active « s'entrelacent » avec des valeurs qui améliorent une (ou une combinaison de plusieurs) approches éthiques (le bien commun, les droits, les vertus, etc.). Enfin, alors que les compétences pour la citoyenneté active s'appuient et se fondent sur les compétences cognitives individuelles, l'addition d'une dimension éthique permet d'aller un peu plus loin.

Les compétences qui sont nécessaires pour la Dimension sociale sont liées aux facteurs suivants : participer efficacement à la vie civique ; exercer les droits et obligations de la citoyenneté aux niveaux local, national et mondial ; respecter les autres cultures, et comprendre les implications locales et globales des décisions politiques. La promotion et le développement de ces compétences de vie s'enracinent donc dans la Dimension personnelle, car les citoyens actifs sont des apprenants, des individus qui sont déterminés, conscients d'eux-mêmes et peuvent se positionner dans la société. En outre, le lien avec la Dimension cognitive est puissant, car ces compétences de vie sont fondamentales pour apprendre à être un citoyen actif pendant toute une vie.

Le cadre de l'éducation à la citoyenneté mondiale (UNESCO, 2014a) privilégie les compétences de pensée critique conjointement avec la possibilité de se renseigner et d'analyser. Les apprenants doivent développer l'empathie, la solidarité et le respect

de la diversité ainsi que la motivation et la volonté d'agir, de partager les valeurs et les responsabilités fondées sur les droits de l'homme. La coopération et un ensemble de compétences de communication complexes, ainsi que des comportements éthiquement responsables, sont donc d'une importance critique et exigent d'identifier et de suivre ses propres valeurs personnelles. Les compétences d'autogestion sont également fondamentales, incluant la maîtrise de soi, la conscience de soi et la gestion de la colère. Les compétences de participation et la pratique du volontariat sont nécessaires pour une citoyenneté active (Conseil de l'Europe, 2017).

Comme pour les groupes de compétences de vie précédents et l'identification des compétences de vie essentielles pour chaque Dimension, **la liste des compétences de vie pour une citoyenneté active** est basée sur leur fréquence et leur pertinence relevées au cours des consultations nationales dans la région MENA, et dans les cadres éducatifs internationaux, et en relation avec la documentation. Les compétences de vie pour une citoyenneté active s'appuient sur un grand nombre des compétences de vie introduites dans le cadre des trois autres Dimensions, avec l'addition du soutien de l'éthique, sur les compétences de vie pour l'apprentissage, telles que la pensée critique et la résolution de problèmes, ainsi que sur les compétences de vie qui favorisent la responsabilisation personnelle, comme l'autogestion et la résilience. Parce qu'elles soutiennent les objectifs de la Dimension sociale, les trois compétences de vie essentielles identifiées sont le respect de la diversité, l'empathie et la participation, toutes renforcées et complétées par les compétences de vie associées mentionnées au-dessus (voir le tableau 4).

Tableau 4 Groupe de compétences de vie pour la Dimension sociale

Compétences de vie essentielles	Compétences de vie associées
Respect de la diversité	Tolérance active et interaction sociale, estime de soi, maîtrise de soi, pensée analytique, écoute active
Empathie	Compréhension des autres, intérêt pour les autres, identifier les comportements abusifs et non abusifs, comportement altruiste, gestion de conflits, résolution de conflits, comprendre et gérer ses émotions
Participation	Dialogue, écoute active, pensée analytique et critique, confiance en soi, capacité d'agir

2.3 Douze compétences de vie essentielles dans la région MENA

Cette section explore chacune des 12 compétences de vie essentielles, en soulignant la nature holistique du modèle à quatre dimensions proposé dans le Cadre conceptuel et programmatique (CPF). À cet effet, chaque compétence de vie essentielle est définie et son statut « d'essentielle » par rapport aux quatre Dimensions d'apprentissage est expliqué à partir d'une approche fondée sur les droits. Un tableau final consolide les fonctions de la compétence de vie essentielle, et de ses compétences de vie associées, dans les quatre Dimensions. Leur fréquence à travers les quatre Dimensions et leur pertinence à la fois – telles qu'on les a trouvées dans les consultations nationales et la documentation – étaient les principaux critères de sélection.

Pour mieux comprendre l'impact de leur transversalité et la nature de ces compétences de vie essentielles comme « renouvelable », les compétences de vie sont évaluées plus à fond au cours de quatre pages d'explications pour chacune d'elles dans l'annexe 1. Ces explications précisent plus en détail leur contribution fondamentale à chacune des Dimensions d'apprentissage, c'est-à-dire non pas uniquement pour la dimension dans laquelle elles apparaissent et à travers laquelle elles ont été identifiées en premier lieu. Cette section et l'annexe 1 se complètent. De fait, les 12 compétences de vie essentielles, comme les Dimensions d'apprentissage, sont présentées dans ce document linéairement de manière à mettre en évidence leurs composantes, leur pertinence et leur valeur ajoutée, mais elles doivent être comprises et interprétées transversalement afin de saisir pleinement leur impact à travers les Dimensions.

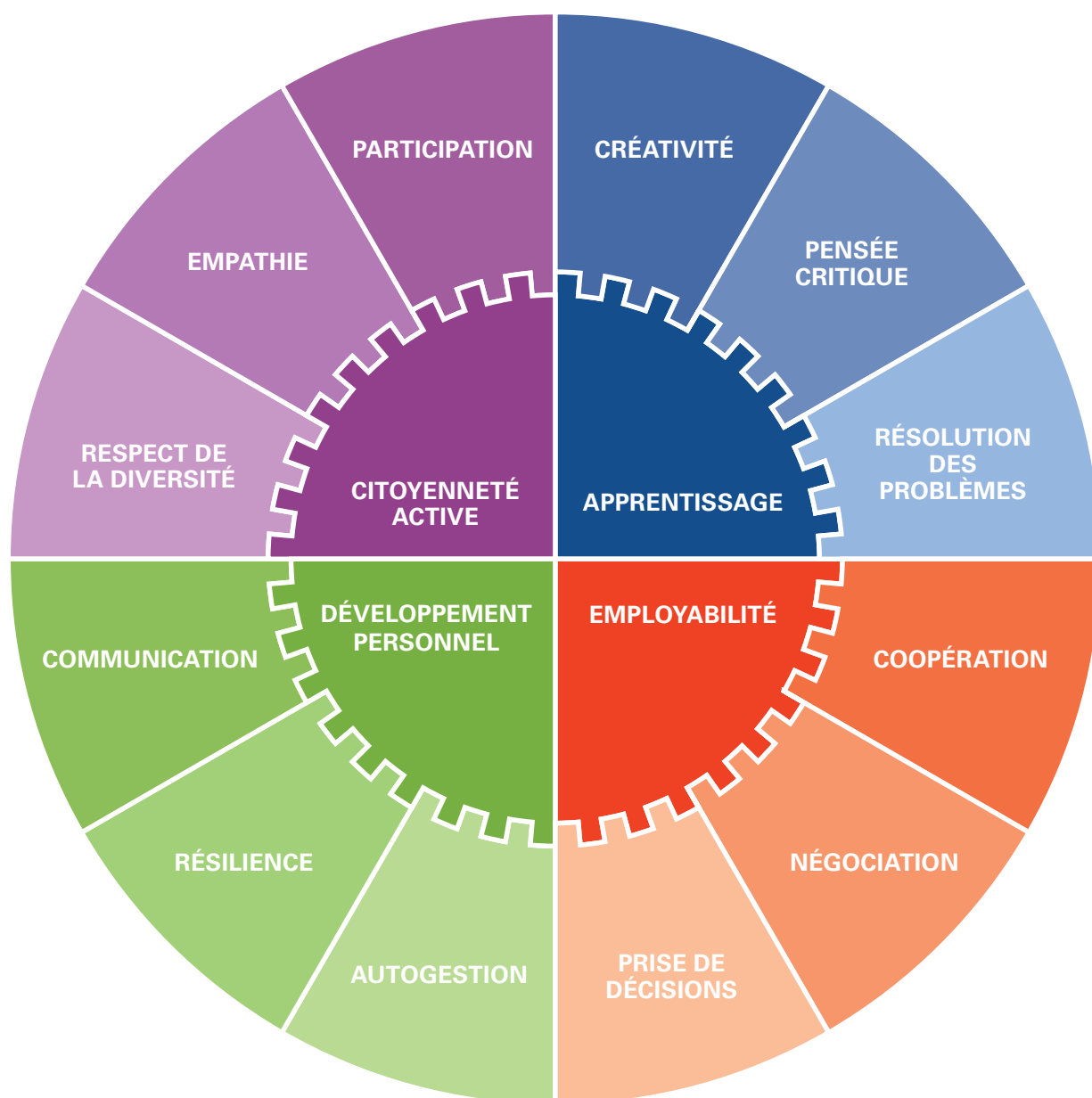
En accord avec la logique de ce modèle, les 12 compétences de vie essentielles reflètent une **vision holistique et transformative** pour une éducation de qualité reposant sur une solide fondation éthique, qui reconnaît que l'éducation a besoin à la fois de favoriser la dignité humaine et de promouvoir les valeurs fondées sur les droits de l'homme ; renforcées et développées chez l'apprenant individuel, ces compétences de vie essentielles sont les vecteurs actuels et concrets des principes éthiques de ce cadre. En conséquence, l'identification et le processus de sélection de ces compétences de vie essentielles n'étaient pas de valeur neutre sur le plan éthique, car les compétences de vie elles-mêmes ont une fonction éthique.

Les 12 compétences de vie essentielles sont présentées dans une approche pour « **repenser l'éducation** » d'une manière qui remplit son rôle en favorisant les processus d'interaction sociale propices au renforcement de la cohésion sociale (UNESCO, 2015b). Par conséquent, les 12 compétences de vie essentielles s'alignent également sur une citoyenneté et des cadres humanitaires pertinents conçus pour prendre soin et respecter les autres êtres humains, tout en minimisant ou en empêchant l'utilisation de la violence (GIZ, 2008). Ainsi, contrairement aux cadres existant en usage, et comme mentionné précédemment, l'objectif des 12 compétences de vie essentielles pour la région MENA n'est pas simplement d'orienter l'éducation vers la réalisation de la réussite individuelle dans le contexte du lieu de travail, car l'éducation n'est pas initialement réduite à une activité économique conduisant à la maximisation de la croissance et de la productivité (Spring, 2015).

Les 12 compétences de vie essentielles sont analysées plus en détail à travers une **approche de l'apprentissage tout au long de la vie**. À cet égard, elles s'appuient sur des données qui soulignent l'importance de l'acquisition des compétences de vie dès le plus jeune âge, abordant le « parti pris » qui existe dans le milieu éducatif de lier l'acquisition des compétences de vie uniquement aux adolescents et aux jeunes. Comme expliqué ci-dessus, l'importance de « l'investissement cumulatif dans l'acquisition des compétences » est reconnue dans le présent document. Enfin, les 12 compétences de vie essentielles sont acquises à travers toutes les formes d'apprentissage dans une approche systémique qui reconnaît des voies multiples à travers lesquelles l'apprentissage peut se produire, y compris des liens entre l'éducation formelle, non formelle et informelle.

La fondation éthique de ces 12 compétences de vie essentielles, leur pertinence holistique et transformative, leur transversalité, ainsi que leur impact personnel et social sous-tendent leur **interdépendance**. Cela a deux implications majeures ; la première est un élément fondamental et programmatique : les 12 compétences de vie essentielles ne constituent pas un « menu » dans lequel on peut choisir. Comme elles fonctionnent ensemble, tout doit être considéré simultanément pour réaliser la vision de l'éducation offerte dans ce document. La seconde est un principe conceptuel : en raison de leurs pertinences égales et imbriquées les unes dans les autres, **il n'y a pas de hiérarchie entre ces 12 compétences de vie essentielles**.

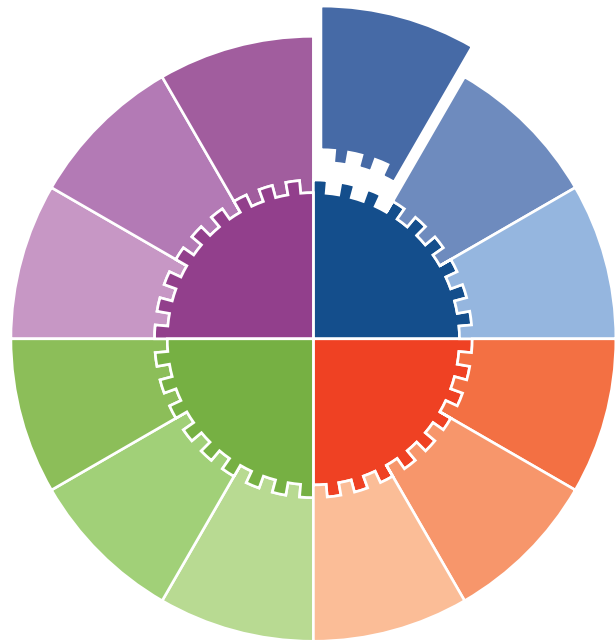
Figure 2 Les douze compétences de vie essentielles



Créativité

Définition et composantes. La créativité, ou être créatif, est la capacité à générer, articuler ou appliquer des idées techniques et perspectives inventives (Ferrari, 2009), souvent dans un environnement collaboratif (Lucas and Hanson, 2015). Conjointement avec les compétences de pensée critique et de résolution des problèmes, auxquelles elle est étroitement liée, la créativité est une composante majeure de la pensée réfléchie, c'est-à-dire un processus de réflexion non chaotique, ordonné et structuré. Être créatif est, dans une large mesure, lié aux aptitudes cognitives de l'apprenant, y compris ses capacités d'analyse et d'évaluation (Sternberg, 2006). Les processus de réflexion d'idéation sont fondamentaux pour les personnes créatives (Kozbelt et al., 2010), mais la créativité recoupe aussi les compétences de gestion sociale et personnelle. Par conséquent, tout en étant reliée aux arts, elle est aussi une condition préalable aux comportements adaptatifs et innovants permettant de trouver des solutions à toutes situations de vie, y compris en situation d'apprentissage et sur le lieu du travail (Partnership for 21st Century Learning, 2015). La créativité est liée à l'efficacité d'autres compétences de vie, en particulier : la pensée critique, l'identification des problèmes (Sternberg, 2010), la résolution des problèmes (Torrance, 1977), et l'autogestion.

En ce qui concerne une vision renouvelée pour l'éducation en région MENA, la créativité est pertinente à deux niveaux. En premier lieu, elle est intrinsèque au processus d'apprentissage de tous les apprenants à tous les âges pendant le curriculum ; en conséquence elle est un moyen de création de connaissances qui peut soutenir et optimiser l'auto-formation, le mécanisme d'apprendre à apprendre et l'apprentissage tout au long de la vie (Ferrari et al., 2009). Ainsi, il est essentiel de promouvoir la créativité pour améliorer les processus d'apprentissage et des systèmes d'éducation. En second lieu, promouvoir la créativité dans les situations d'éducation et au-delà aide les enfants, les jeunes et autres apprenants à découvrir leurs ressources dans de multiples disciplines et différents domaines, tout en développant leur capacité à réfléchir ensemble, à jeter un regard nouveau sur les situations journalières, familiales, relatives à la santé et au lieu de travail, et à offrir des suggestions constructives. Récurrentes dans les documents nationaux, la créativité et les compétences liées à elle, telles que la pensée novatrice, la collaboration et l'auto-efficacité, gardent leur valeur tout au long de la vie (Care et al., 2016). Pour cette raison, des psychologues maintiennent depuis longtemps l'importance de favoriser le développement créatif



chez les enfants afin de les préparer à un avenir en évolution (Kozbelt et al., 2010 ; Guilford, 1950), ce qui, à son tour est une priorité dans le contexte de la région MENA car les enfants et les jeunes vivent dans des environnements particulièrement complexes.

Pertinence dans la région MENA en ce qui concerne les Dimensions d'apprentissage et la valeur sociale ajoutée.

Les interventions visant à améliorer la pensée créative ont en général réussi à augmenter la réussite scolaire des élèves (Maker, 2004). Ceci est d'une pertinence particulière dans la région MENA où la prestation des services d'éducation n'encourage pas d'habitude la créativité en raison d'une pédagogie centrée sur l'enseignant et qui tend à supprimer les idées novatrices (Kozbelt et al., 2010). De plus, les environnements scolaires ne sont pas systématiquement ressentis comme sécurisés par les enfants, ce qui peut inhiber la créativité. Encourager la créativité en adaptant les méthodes et en construisant des environnements éducatifs sécurisés pourrait, ainsi, soutenir une amélioration globale de la performance des écoles de la région, tout en préparant les apprenants à faire preuve d'un esprit novateur dans la vie et dans le monde du travail. Comme la créativité se développe au fil du temps, du stade de potentialité à celui de la concrétisation, il est nécessaire de commencer à un jeune âge. Des efforts fructueux ont été menés pour améliorer la créativité des enfants à travers la facilitation de compétences de jeux de simulation (Russ et Fiorelli, 2010). Les autres facteurs de succès comprennent : (i) l'exploration des différentes activités afin que les enfants puissent trouver ce qu'ils aiment et développer leurs talents et capacités ; et (ii) un environnement bienveillant dans lequel

les enfants ne craignent pas d'exprimer des idées non conventionnelles, où les actes de créativité quotidiens sont renforcés, et où la capacité à résoudre seul les problèmes est encouragée (Russ et Fiorelli, 2010).

Étant ainsi une composante essentielle de la Dimension cognitive, la créativité est aussi une des compétences de vie les plus recherchées dans la dimension instrumentale. Elle est un élément nécessaire et constructif des processus de pensée novatrice et une compétence de vie cruciale en sciences et dans le monde du travail. En tant que tel, être créatif aide à aborder des situations complexes et en évolution, relatives à la technologie et à la technologie numérique, de façon plus importante encore en région MENA. Être créatif permet en plus de s'adapter à diverses situations de la vie en développant des solutions, méthodes et processus, améliorés ou nouveaux pour aborder problèmes anciens et défis contemporains. Les apprenants développent ainsi un sentiment d'efficacité personnelle et de persévérance conduisant à un sentiment de pouvoir, l'un des résultats clés de la Dimension personnelle. De plus, la créativité sociale,

un phénomène collaboratif, façonne l'apprenant individuel pour devenir encore plus créatif en combinant différentes cultures. La créativité ajoute de la valeur à la Dimension sociale.

Enfin, selon l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant, la créativité est cruciale pour le « développement de la personnalité de l'enfant et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » (Assemblée générale des Nations Unies, 1989). Par conséquent, au-delà du développement des facultés intellectuelles des enfants, une tâche traditionnellement considérée comme la seule responsabilité des écoles (UNICEF, 2007b), se trouve la justification éthique d'une variété de contextes éducatifs propices à la créativité, particulièrement parce qu'elle encourage et favorise le dynamisme, l'esprit ludique, la confiance (Cabra et Joniak, 2006), la tolérance des différences et l'engagement personnel (Siegel et Kaemmerer, 1978), ainsi qu'un encouragement organisationnel et un soutien de groupe de travail (Amabile et al., 1995), accentuant ainsi la Dimension sociale de la créativité.

Tableau 5 Pertinence de la créativité par Dimensions d'apprentissage

Dimensions	Pertinence
Apprendre à connaître / la Dimension cognitive	Affiner les processus d'apprentissage et les résultats Préparer les enfants à la réussite dans un monde en évolution rapide Accroître le plaisir et la pertinence de l'apprentissage
Apprendre à faire / la Dimension instrumentale	Développer des entrepreneurs qui réussiront Faciliter la résolution de problèmes sur le lieu de travail Améliorer l'employabilité et la promotion sans distinction de sexe
Apprendre à être / la Dimension personnelle	Contribuer à un développement personnel, à une estime de soi et à une auto-efficacité holistiques Soutenir le développement des capacités d'adaptation
Apprendre à vivre ensemble / la Dimension sociale	Contribuer à la résolution des problèmes sociétaux vers une citoyenneté inclusive Améliorer la cohésion sociale à travers des approches créatives de la gestion de conflits Faciliter l'engagement social dans la promotion du bien commun

Pensée critique

Définition et composantes. La pensée critique est une compétence de vie instrumentale propice à la réussite académique, et une compétence de vie durable qui permet la « pensée réfléchie » : en pensant de manière critique, les enfants, les jeunes et tous les individus qui apprennent à évaluer les situations et hypothèses, posent des questions et développent diverses manières de penser. En conséquence, la pensée critique implique un fonctionnement exécutif d'ordre supérieur. C'est une « méta-compétence » à travers laquelle un individu apprend à réfléchir au sujet de la pensée et à développer des processus de pensée intentionnelle, tels qu'être capable de discerner et d'évaluer si un argument se tient ou non.

Dewey, dans son ouvrage classique *How We Think* (Comment nous pensons), décrit la pensée critique comme « la considération active, persistante et soigneuse de toute croyance ou supposée forme de connaissance à la lumière des raisons qui la soutiennent et des conclusions vers lesquelles elle tend » (Dewey, 1910). La pensée critique est un processus mental complexe universellement applicable qui implique de multiples compétences : séparer les faits de l'opinion, reconnaître les hypothèses, contester la validité d'une preuve, poser des questions, vérifier l'information, écouter et observer, et comprendre de multiples perspectives (Lai, 2011). Elle inclut l'aptitude à analyser l'information de manière objective. Ceci est essentiel pour le bien-être des enfants et des personnes car cela leur permet de reconnaître et d'évaluer les facteurs qui influencent leurs attitudes ou leurs comportements, tels que les valeurs, la pression de leurs pairs et les informations des médias (OMS, 1997), les aidant ainsi à se protéger de la violence, des influences négatives et de la radicalisation.

Penser de manière critique n'est toutefois pas synonyme de critique ou rejet systématique car cela permet à chaque apprenant de poser, rassembler, évaluer, synthétiser puis juger les faits, avant de tirer des conclusions et de préparer sa réponse. Par conséquent, la pensée critique est aussi un processus réfléchi et constructif qui prépare les personnes à faire face à des changements économiques et d'environnement de vie complexes.

La pensée critique est une compétence de vie durable. En théorie, toute personne pourrait se la faire enseigner (Lai, 2011). Idéalement, elle devrait être enseignée aux enfants très tôt car des recherches empiriques tendent à montrer que les personnes commencent à développer des compétences de pensée critique à un très jeune âge.



La pensée critique devrait être souvent pratiquée, dans des situations éducatives et de travail diverses, et ne devrait pas être absente de la conception de base des contenus (Trottier, 2009).

Pertinence dans la région MENA en ce qui concerne les Dimensions d'apprentissage et valeur sociale ajoutée. Dotés de compétences fonctionnelles d'ordre supérieur, les penseurs critiques analysent l'information de manière plus objective, prennent des décisions pondérées et réussissent mieux à résoudre les problèmes. Ceci aide les individus à avoir accès au monde du travail en pleine évolution dans la région MENA et à y progresser. Ils sont capables de reconsidérer et d'adapter des stratégies et processus d'affaires afin d'être plus efficaces, de rendre le monde du travail plus sûr, d'améliorer le service à la clientèle, et sont prêts à évoluer à l'intérieur de l'économie et des connaissances numériques. Particulièrement pertinent dans la région, penser de manière critique est propice à l'auto-efficacité et à la résilience, et encourage les compétences d'autogestion des personnes, conduisant ainsi à des choix plus sûrs en ce qui concerne les questions relatives à la santé et à leur communauté. C'est pourquoi instiller un état d'esprit critique est fondamental pour renforcer les capacités des enfants en ce qui concerne l'autoprotection, en particulier face aux environnements fragiles et violents tels que ceux existant en région MENA.

La pensée critique est aussi une compétence de vie cruciale nécessaire pour que les citoyens participent de manière constructive à une société démocratique et plurielle, leur permettant de contribuer personnellement et positivement à leur société (Dam et Volman, 2004). En effet, de concert avec

la Dimension personnelle, la pensée critique entraîne des comportements sociaux constructifs chez les personnes en encourageant leur autodétermination et leur volonté à s'engager dans leur communauté. Les enfants, les jeunes et tous les individus qui développent leur aptitude à penser de manière

critique comprennent et peuvent prévenir la violence, la radicalisation et les attitudes non viables pour l'environnement. Par conséquent, la pensée critique est un résultat essentiel de l'éducation à la citoyenneté.

Tableau 6 Pertinence de la pensée critique par Dimensions d'apprentissage

Dimensions	Pertinence
Apprendre à connaître / la Dimension cognitive	Être capable de présenter une argumentation raisonnée à la fois verbalement et par écrit Améliorer la pensée scientifique
Apprendre à faire / la Dimension instrumentale	Garantir un entrepreneuriat réussi et le développement des entreprises Garantir un travail efficace avec d'autres personnes Garantir bien-être et sécurité dans le lieu de travail
Apprendre à être / la Dimension personnelle	Soutenir le développement de la confiance en soi et de l'épanouissement personnel
Apprendre à vivre ensemble / la Dimension sociale	Favoriser un engagement déterminant dans la société Être capable de reconnaître les formes de manipulation et de persuasion Promouvoir une transformation sociale durable et équitable Reconnaître et apprécier d'autres points de vue

Résolution de problèmes

Définition et composantes. Une personne qui sait résoudre des problèmes a la capacité de « penser aux différentes étapes conduisant d'une situation donnée au but désiré » (Barbey et Baralou, 2009). La résolution des problèmes est un processus de pensée d'ordre supérieur étroitement lié à d'autres compétences de vie importantes, comprenant la pensée critique, la pensée analytique, la prise de décisions et la créativité. Être capable de résoudre des problèmes implique de savoir planifier les étapes d'une méthode jusqu'à un objectif désiré. La personne qui sait trouver une solution doit identifier le (ou les) problème(s) spécifique(s) devant être résolu(s), planifier et mettre en œuvre les moyens de le (ou les) résoudre, puis surveiller et évaluer les progrès tout au long du processus (OCDE, 2015).

Les résultats obtenus en psychologie cognitive soulignent donc l'importance de reconnaître, définir et de présenter les problèmes dans le processus de résolution des problèmes. Il y a deux types de problèmes : (i) ceux bien définis, avec des buts clairs et précis, des voies vers une solution et des obstacles aux solutions ; et (ii) ceux mal définis, sans voie claire vers la (ou les) solution(s). Le défi principal dans la solution de problèmes mal définis est de clarifier leur nature. La neuroscience indique que différents systèmes cérébraux sont impliqués, en fonction de la bonne ou de la mauvaise définition du problème, (Barbey et Baralou, 2009) et que les exercices propices à la résolution cohérente et efficace de problèmes devraient varier afin de mettre les apprenants face à divers types de solutions.

La capacité à résoudre des problèmes est une part importante de l'étude PISA (OCDE, 2015), qui a identifié et classé les processus cognitifs impliqués dans la résolution des problèmes en quatre catégories :

- Explorer et comprendre : explorer le contexte du problème en l'observant, en interagissant avec lui, en recherchant des informations et en trouvant les limitations ou les obstacles, puis en faisant preuve d'une compréhension des informations données et découvertes au cours de l'interaction avec le contexte du problème.
- Représenter et formuler : utiliser des tableaux, graphiques, symboles ou mots pour représenter les aspects contextuels du problème, et formuler des hypothèses sur les facteurs pertinents dans un problème et la relation entre eux afin de construire une représentation mentale cohérente du contexte du problème.



- Planifier et exécuter : concevoir un plan ou une stratégie pour résoudre le problème et le ou la mettre en œuvre. Cela peut impliquer de clarifier l'objectif général, de définir des sous-objectifs, etc.
- Surveiller et réfléchir : surveiller les progrès, réagir au feedback, et réfléchir à la solution, à l'information fournie sur le problème ou à la stratégie adoptée.

De plus, bien que l'on considère jusqu'à présent la résolution des problèmes comme le travail d'une seule personne, savoir résoudre les problèmes en collaboration est une compétence de vie de plus en plus importante et nécessaire dans les contextes éducatifs ou de travail. Ceci est fortement dû au besoin de voir les élèves se préparer pour des carrières requérant la capacité de travailler efficacement en groupe et appliquer leurs compétences de résolution des problèmes dans ces situations sociales (OCDE, 2015). En conséquence, dans l'étude PISA 2015, la résolution collaborative des problèmes est définie comme « la capacité pour une personne de s'engager de manière efficace dans un processus où deux ou plusieurs autres agents tentent de résoudre un problème en partageant la compréhension et l'effort requis pour trouver une solution, et en joignant leurs connaissances, compétences et efforts pour l'atteindre » (OCDE, 2015).

Pertinence dans la région MENA en ce qui concerne les Dimensions d'apprentissage et la valeur sociale ajoutée.

La résolution des problèmes est, logiquement, pertinente tout au long de la vie (Care et Anderson, 2016) et est donc fréquemment incluse dans les cadres internationaux de

compétences, y compris les cadres relatifs à la santé et au travail (OMS, 1997 ; IYF, 2014b ; Brewer, 2013). En effet la résolution de problèmes est une condition préalable à la réussite académique, en particulier en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM), qui est mieux pratiquée et développée dans des contextes éducatifs divers à partir de la petite enfance, par exemple à travers l'apprentissage basé sur des problèmes. Les personnes qui trouvent des solutions aux problèmes dans le monde du travail sont plus employables, deviendront des entrepreneurs plus efficaces et prendront de meilleures décisions, en travaillant généralement de manière collaborative. Les personnes présentant des compétences de résolution des problèmes développées ont un sentiment accru d'estime de soi et d'auto-efficacité qui, combiné avec les compétences de vie essentielles de prise de décisions et de pensée critique, soutiennent l'individu pour lui permettre d'atteindre une meilleure santé et un plus grand bien-être. Par

conséquent, ces personnes tendent à être actifs dans leur communauté et à contribuer à développer des solutions communautaires aux problèmes, ainsi qu'en travaillant en collaboration afin d'élaborer des stratégies de sortie de conflit acceptables pour tous les membres de la communauté.

Cependant les résultats de l'évaluation internationale des acquis de l'éducation indiquent que les systèmes éducatifs ont échoué à équiper les jeunes gens des compétences de résolution de problèmes mêmes les plus fondamentales (TIMSS et PISA). En conséquence, les systèmes éducatifs de la région MENA ont l'occasion de repenser leur pédagogie en intégrant la résolution de problèmes au contenu d'enseignement et en rendant les résultats de l'apprentissage pertinents pour les enfants et les apprenants de la région MENA en ce qui concerne les problèmes de leur vie quotidienne, les défis du monde du travail du XXI^e siècle et les conflits que leur communauté peut traverser.

Tableau 7 Pertinence de la résolution de problèmes par Dimensions d'apprentissage

Dimensions	Pertinence
Apprendre à connaître / la Dimension cognitive	Améliorer le processus d'apprentissage et les résultats Préparer les enfants à la réussite dans un monde en évolution rapide Encourager l'apprentissage pertinent à la vie quotidienne
Apprendre à faire / la Dimension instrumentale	Améliorer les compétences de prise de décisions et de planification Permettre un travail efficace avec des collègues, productivité améliorée, innovation, prise de décisions, travail en équipe efficace, etc.
Apprendre à être / la Dimension personnelle	Contribuer à un développement personnel, à une estime de soi et à une auto-efficacité holistiques Améliorer la santé et le bien-être
Apprendre à vivre ensemble / la Dimension sociale	Encourager une transformation sociale positive Contribuer à des solutions communautaires pour des problèmes communautaires Augmenter l'engagement social dans le travail communautaire et le bénévolat

La coopération

Définition et composantes. La coopération, c'est-à-dire qu'un individu soit coopératif et agisse de manière coopérative, est le fait ou le processus de travailler ensemble à une réalisation, à l'atteinte d'un objectif commun qui soit mutuellement profitable (Tyler, 2011). Cela peut impliquer un travail d'équipe et une collaboration active, qui est une forme de coopération et est souvent utilisée comme synonyme. La coopération est centrale à de nombreuses activités du monde quotidien et que mènent des enfants, des jeunes et tous les apprenants, à l'école à la maison et sur le lieu de travail, dans la communauté et aux niveaux national et régional. Parce que la coopération est importante pour la résolution de problèmes et qu'elle forme la base de relations sociales saines, elle est une compétence de vie essentielle directement liée à la gestion et à la résolution de conflits familiaux, sociaux et politiques dans la région MENA.

La coopération peut être conçue en termes de récompenses et de coûts chez des gens motivés à coopérer dans le but d'en tirer un bénéfice personnel ou en relation avec une valeur monétaire, qui est une conception transactionnelle en contraste avec une « approche à orientation sociale ou de 'bien commun' » (Tyler, 2011). En conséquence, les motivations sociales, plutôt que matérielles, façonnent les relations coopératives. Elles impliquent des valeurs communes, des identités partagées, des liens émotionnels, une confiance et des engagements communs dans le but d'utiliser des procédures équitables. Dans cette perspective, on peut soutenir qu'une viabilité à long terme des groupes, des organisations, et même des sociétés, est liée à leur capacité à développer et à maintenir des compétences de coopération. De plus, la coopération peut être liée au concept de « fairplay », qui est déterminant en tant que passerelle entre l'aspect compétitif des relations humaines, en particulier dans le contexte des affaires, et la nécessité de collaborer afin de surmonter le problème immédiat. Selon le mot-valise « coopétition » (Nalebuff et Brandenburger, 1997), une manière de résoudre le problème parfois difficile de participation à des processus coopératifs peut être étendue aux processus de gestion de conflits chez soi et dans l'ensemble de la communauté.

Compétence de vie transversale, la coopération est étroitement liée aux, soutenue par, et complémentaire des compétences de vie essentielles suivantes : communication, empathie, respect de la diversité et résolution des problèmes qui sont toutes des compétences de vie essentielles identifiées dans le présent modèle et sont prévalentes



dans les Dimensions cognitives, personnelles et sociales. Les compétences de communication sont particulièrement importantes, impliquant d'écouter attentivement les idées et opinions des gens, et d'apporter son soutien à ces dernières. Souvent identifiée dans d'autres cadres de compétences de vie, la coopération est liée à la communication dans le cadre des compétences du XXI^e siècle sous la tutelle des compétences d'apprentissage et d'innovation.

Pertinence dans la région MENA en ce qui concerne les Dimensions d'apprentissage et la valeur sociale ajoutée. En résultat, les apprenants qui développent ces compétences de coopération, en particulier les jeunes élèves à qui l'on enseigne comment travailler en collaboration, prennent plus de plaisir à apprendre et réussissent mieux sur le plan académique. De plus, ils font preuve de comportements sociaux souhaitables plus forts tandis que leur sentiment d'estime de soi et d'auto-efficacité augmente (Fall, Webb, et Chudowsky, 1997 ; Rojas-Drummond et Mercer, 2003 ; Saner, et al., 1994 ; Webb, 1993 ; Lavasani et al., 2011 ; Johnson et al., 2007). Ces effets positifs dans les Dimensions cognitives et individuelles de la coopération rendent cette compétence de vie essentielle hautement pertinente pour améliorer les résultats et le bien-être psychologique des apprenants dans la région MENA, et sont souvent soutenus dans les Dimensions instrumentales et sociales. La coopération et le travail d'équipe font partie des compétences de vie essentielles les plus recherchées par le secteur privé de la région MENA, bien qu'elles ne soient actuellement pas suffisamment développées chez les jeunes postulants et chez les travailleurs (Fondation Al Maktoum et PNUD, 2014 ; YouGov et Bayt, 2016).

Les compétences de coopération sont fondamentales à la fois pour l'employabilité et pour la réussite en entrepreneuriat car les individus coopératifs travaillent avec efficacité et respect avec diverses équipes pour atteindre des objectifs communs (Brewer, 2013). En s'appuyant sur cela et sur la Dimension personnelle de la compétence, les individus qui agissent de manière coopérative, et non compétitive, sont des citoyens plus engagés qui cherchent des processus favorables à l'inclusion et à la résolution de conflits (Deutsch, 2006).

Enfin, il importe de noter que la coopération, fondement éthique et résultat de ce modèle, est à la fois un objectif et le moyen grâce auquel les droits de l'homme sont efficacement réalisés. En effet, selon l'article 29 de la Déclaration universelle des droits de l'homme « l'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seule le libre et plein développement de sa personnalité est possible ».

Tableau 8 Pertinence de la coopération par Dimensions d'apprentissage

Dimensions	Pertinence
Apprendre à connaître / la Dimension cognitive	Améliorer les compétences, processus et résultats d'apprentissage
Apprendre à faire / la Dimension instrumentale	Travailler plus efficacement avec collègues et clients, y compris dans le cadre d'un travail d'équipe efficace Assurer un entrepreneuriat et un développement durables
Apprendre à être / la Dimension personnelle	Contribuer aux compétences sociales comprenant la gestion de relations Cultiver de bonnes relations avec divers individus et groupes
Apprendre à vivre ensemble / la Dimension sociale	Améliorer l'engagement social pour la promotion du bien commun Encourager les processus pro-sociaux pour la prévention et la résolution de conflits

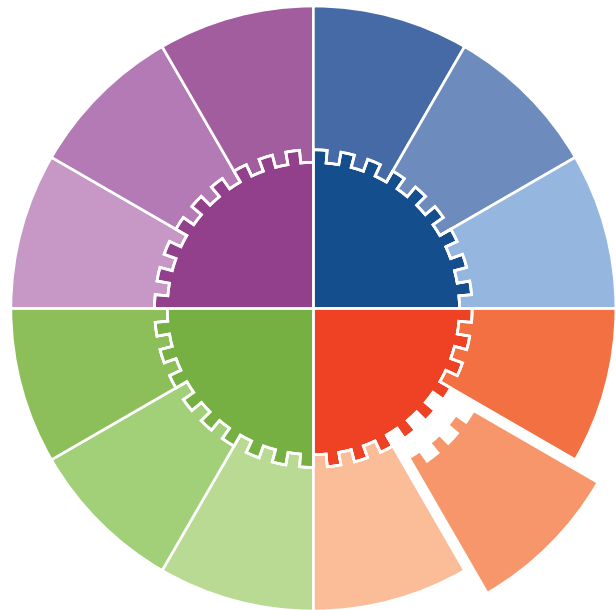
La négociation

Définition et composantes. Dans sa forme la plus simple, la négociation peut être définie comme un processus de communication entre au moins deux parties dans le but d'atteindre un accord sur leurs « intérêts divergents perçus » (Pruitt, 1998). En conséquence, bien que la compétence de vie essentielle de « négociation » concerne un processus, elle se traduit par l'aptitude d'un individu à prendre part de manière interactive et efficace à un processus de négociation en respectant les autres tout en étant ferme, coopératif, en utilisant des compétences de négociation, en faisant preuve d'aptitudes de leadership et en sachant dire non lorsque le bien-être d'une personne est menacé, etc.

Les individus négocient régulièrement entre eux dans des contextes variés et dans les situations de la vie de tous les jours, des très simples aux plus graves, à la maison, en famille, à l'école, au travail, dans des lieux publics et avec les différents types de parties impliqués – avec des styles de négociation potentiellement différents. La négociation s'applique donc dans divers domaines tels que la psychologie, la sociologie, la gestion de conflits, l'économie, le droit et les relations internationales. Les points de vue sur la nature et le sens d'une « négociation réussie » peuvent varier.

En accord avec l'orientation stratégique existante en négociation humanitaire (Grace, 2015), ainsi qu'avec les objectifs de l'éducation à la citoyenneté, une « approche intégrée » de la négociation est proposée ici, insistant sur les processus coopératifs plutôt que ceux « compétitifs-distributifs ». L'approche intégrée se concentre sur le développement d'accords mutuellement avantageux et de solutions basées sur les intérêts, les besoins, les désirs, les préoccupations et les peurs qui sont reconnus comme importants pour toutes les parties impliquées (Fisher et Ury, 1981). En d'autres termes, pour que le processus de négociation soit réussi il est nécessaire que les deux parties parviennent à un accord acceptable pour chacune d'elles.

Dans une « approche intégrée », les compétences de négociation et de communication sont étroitement liées (Alfredson et Cungu, 2008). Les compétences de communication soutenues et complétées par une communication efficace peuvent changer les attitudes, éviter impasses et malentendus, sortir des voies sans issues ou résoudre les quiproquos, en particulier dans les contextes multiculturels au sein desquels la culture peut façonner les styles de négociations (Wondwosen, 2006). L'écoute, un élément clé des aptitudes de communication, procure



d'importantes informations sur l'autre partie et démontre que la partie est attentive aux pensées de l'autre partie et respectueuse de ses préoccupations (Alfredson et Cungu, 2008). De plus, comme l'approche intégrée se concentre sur la construction de relations de confiance mutuelle entre les parties, le partage de l'information est fondamental pour exposer les intérêts et aider les parties à explorer les problèmes et préoccupations communes.

Une question se rapportant aux quatre Dimensions d'apprentissage au sujet de la compétence de vie essentielle de négociation est de savoir si le processus de négociation est influencé par les rôles perçus comme liés au genre (Hellman et Heikkilä, 2014), ce qui remet donc potentiellement en question la neutralité, la justice et l'équité du processus, modifiant la manière dont la négociation est menée, avec des comportements attendus de la part des partenaires de la négociation qui influencent le résultat de la négociation. Alors que les données et résultats concernant le rôle du genre dans le processus ou les issues de négociations sont contradictoires (Alavoine, 2014 ; Mazei et al., 2014), les rôles liés aux genres, c'est-à-dire les croyances sociétales et construites concernant les attentes comportementales des hommes et des femmes, peuvent avoir pour résultat que les femmes, ressentant la pression sociale au cours des processus de négociation, soient poussées à adhérer au rôle féminin perçu et socialement construit et adoptent ces comportements conformes à leur genre tels que la conciliation ou la coopération, en sachant que dévier de ces attentes pourrait être considéré négativement par leurs interlocuteurs dans la négociation (Mazei et al., 2014).

Pertinence dans la région MENA en ce qui concerne les Dimensions d'apprentissage et la valeur sociale ajoutée. Comme elles sont directement impliquées dans les quatre Dimensions d'apprentissage, les compétences de négociation sont étroitement liées aux autres compétences de vie telles que la communication, la détermination, les aptitudes de leadership et les capacités de refus. Plus spécifiquement dans la région MENA, elles concernent la santé, la sécurité et le bien-être des personnes, des travailleurs, des apprenants, des enfants et des jeunes. En effet, tout en étant un élément clé de la réussite entrepreneuriale impliquant des interactions avec d'autres entreprises et marchés (Fells, 2009), les aptitudes de négociation renforcent les capacités des travailleurs à se protéger de l'exploitation, de la maltraitance et des brimades sur le lieu de travail.

Il convient de noter que les compétences de négociations s'apprennent dès la petite enfance, car les négociations font partie des jeux des enfants et

ont un objectif clair : trouver un accord aussi bien sur le comportement entre eux pendant le jeu que sur son contenu. En conséquence, ces compétences peuvent aussi être reproduites, intégrées et pratiquées dans les cadres pédagogiques de la petite enfance, en particulier à travers le jeu et des méthodes d'apprentissage basées sur la simulation. Équipés très tôt de compétences de négociations, les enfants apprennent comment identifier leurs propres intérêts ainsi que ceux des autres, et à utiliser l'argumentation verbale plutôt que la violence, ainsi qu'à prendre confiance en eux tout en respectant les autres et leurs points de vue, et en étant capables de refuser la pression les poussant à s'impliquer dans des comportements à risque (Sinclair et al., 2008). Enfin, parce que les processus de négociation intégrée favorisent l'obtention de résultats acceptables pour toutes les parties impliquées dans le conflit, les compétences de négociation encouragent une culture de respect des droits de l'homme, et la cohésion sociale.

Tableau 9 Pertinence de la négociation par Dimensions d'apprentissage

Dimensions	Pertinence
Apprendre à connaître / la Dimension cognitive	Favoriser des processus d'apprentissage négocié et assurer la capacité des enfants à être les agents de leur propre apprentissage Prévenir le harcèlement et la violence à l'école
Apprendre à faire / la Dimension instrumentale	Favoriser la prévention d'abus et de l'exploitation sur le lieu de travail Favoriser des environnements de travail adéquats et productifs Améliorer l'employabilité et l'entreprenariat des jeunes
Apprendre à être / la Dimension personnelle	Contribuer à un développement personnel, à une estime de soi et à une auto-efficacité holistiques Renforcer les capacités d'adaptation individuelle pour l'autoprotection
Apprendre à vivre ensemble / la Dimension sociale	Promouvoir des issues acceptables pour toutes les parties impliquées dans le conflit Favoriser la culture des droits de l'homme

La prise de décisions

Définition et composantes. Les compétences de prise de décisions, ou la capacité à choisir entre deux options ou plus, concernent « l'un des processus cognitifs fondamentaux du comportement humain par lequel une option privilégiée, ou un plan d'action, est choisie parmi une série d'alternatives sur la base de certains critères » (Wang, 2007). La prise de décisions est utilisée quotidiennement par tous les individus car ils se retrouvent régulièrement face à des situations qui les obligent à choisir la meilleure façon de procéder et à déterminer le moment le plus approprié pour le faire. Elle a notamment des conséquences sur le bien-être de tous les individus de par les résultats des choix qu'ils font (OMS, 1997).

Comme la capacité de prendre une décision est déterminante pour toutes les situations de la vie, les éléments variés de cette compétence composée proviennent de plusieurs disciplines, telles que la science cognitive, l'informatique, la psychologie, la science de gestion, l'économie, la sociologie, la science politique et la statistique. La prise de décisions est donc une compétence de vie composée en lien étroit avec les compétences de pensée critique, de coopération et de négociation. Plusieurs facteurs influencent la prise de décision, notamment les informations, les contraintes de temps, la clarté des objectifs, l'expérience passée, les biais cognitifs, l'âge, la croyance en sa propre pertinence et d'autres différences individuelles (Dietrich, 2010 ; Thompson, 2009).

Les décisions peuvent être prises par intuition, sur la base d'instincts, ou à l'aide d'un processus raisonné, en évaluant les faits et les informations disponibles, ou bien en utilisant une combinaison des deux (Gigerenzer, 2014). Les décisions plus compliquées ont tendance à requérir une approche structurée plus formelle impliquant à la fois l'intuition et le raisonnement. Les capacités d'autogestion sont importantes pour contrôler les réactions impulsives face à une situation. Le processus de prise de décisions est souvent conceptualisé comme une démarche par étape comprenant plusieurs étapes. Par exemple une démarche développée en cinq étapes (Adair, 1985) consiste en (i) définir les objectifs, (ii) recueillir des informations (pour une prise de décision éclairée), (iii) établir des options, (iv) évaluer et décider, et (v) mettre en œuvre.

Dans ce cadre, un problème important est de surmonter les préjugés car la psychologie a reconnu depuis longtemps que les gens font preuve de parti pris et utilisent des raccourcis dans leur raisonnement. Certains préjugés sont d'ordre motivationnel tandis que d'autres sont d'ordre



plus cognitif, selon la masse et la complexité des informations (Nemeth, 2012). Les tentatives pour minimiser de tels préjugés dans la prise de décisions ont inclus des mécanismes incitant les gens à réévaluer le raccourci ou à considérer des alternatives. Ceci implique d'expliquer comment les préjugés agissent, de donner une formation, d'enseigner la technique de « considérer l'alternative » et de solliciter des points de vue divergents (Bazerman et Moore, 2008 ; Nemeth, 2012).

Pertinence dans la région MENA en ce qui concerne les Dimensions d'apprentissage et la valeur sociale ajoutée. Liées à la coopération, à la communication et à la négociation, la compétence de prise de décisions, et les capacités de prise de décisions associées, sont des éléments clés pour la réussite dans le monde du travail et deviennent les fondements d'avantages concurrentiels et de création de valeurs pour des entreprises (CIMA, 2007), en particulier dans le développement de plus en plus axé sur la technologie de la région MENA, car des décisions mal élaborées peuvent être coûteuses. Les compétences de prise de décisions, également Instrumentales dans la Dimension cognitive, peuvent être apprises et pratiquées tôt dans des contextes éducatifs variés au sein desquels les apprenants, à l'aide de tâches concrètes de la vie quotidienne, apprennent à déterminer consciemment la meilleure alternative pour eux à un moment donné. Par conséquent, en ce qui concerne le développement personnel, les compétences relatives à la prise de décisions incluent la capacité de comprendre et de gérer les risques dans la vie quotidienne, ce qui est essentiel pour le bien-être à long terme des apprenants (Gigerenzer, 2014),

et peuvent aussi avoir un rôle protecteur dans le cadre de dynamiques de pouvoir négatives et / ou des environnements violents.

Enfin, si les décisions ne sont pas elles-mêmes neutres sur le plan des valeurs, une prise de décisions responsable est également soulignée par CASEL comme « la capacité de faire des choix constructifs et responsables à la fois au sujet du comportement personnel et des interactions sociales, fondés sur des standards éthiques, un souci de sécurité, des normes sociales, les conséquences

réalistes des actions et le bien-être des autres » (CASEL, 2017). En conséquence, « la prise de décisions éthiques et responsables » est d'une pertinence accrue dans le contexte de l'Initiative LSCE pour la région MENA, ce qui concerne les processus d'évaluation et de choix parmi les alternatives d'une manière conforme aux principes éthiques, au souci de sécurité, et aux normes sociales et règles de civilité en vigueur dans la région. La prise de décisions éthiques et responsables commande le respect pour les autres, en particulier pour les personnes vulnérables ou marginalisées.

Tableau 10 Pertinence de la prise de décisions par Dimensions d'apprentissage

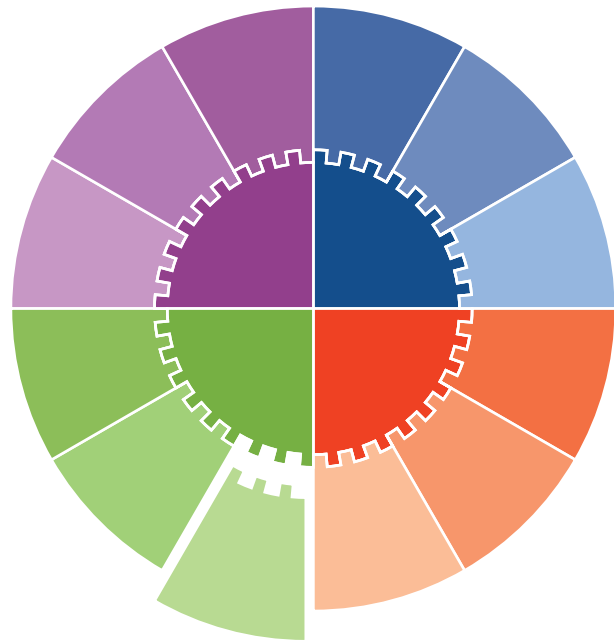
Dimensions	Pertinence
Apprendre à connaître / la Dimension cognitive	Préparer les enfants pour la réussite dans un monde en évolution rapide, les aider à faire les bons choix pour leur apprentissage et leur carrière Favoriser un apprentissage autonome et de meilleurs résultats de l'apprentissage
Apprendre à faire / la Dimension instrumentale	Assurer le développement de l'entrepreneuriat et encourager le travail indépendant Favoriser la gestion organisationnelle et le leadership
Apprendre à être / la Dimension personnelle	Favoriser un développement personnel, une estime de soi et une auto-efficacité holistiques Promouvoir la prise de décisions responsable et améliorer le bien-être à long-terme
Apprendre à vivre ensemble / la Dimension sociale	Aider les individus et les communautés à prendre des décisions responsables fondées sur l'éthique en ce qui concerne le développement durable et l'égalité des sexes dans la société Améliorer un engagement efficace des instances de décision et de gestion de l'école

L'autogestion

Définition et composantes. Compétence de vie essentielle, présentée la première dans sa Dimension personnelle pour le développement personnel, l'autogestion – ou s'autogérer tout en étant soi-même « autogéré » – est la capacité des individus à réguler et contrôler leurs comportements, émotions, sentiments et impulsions. Elle a donc une large catégorie de compétences associées parmi lesquelles la maîtrise de soi, l'auto-efficacité et la conscience de soi, ainsi que des attitudes positives, la fiabilité et la présentation de soi, et est étroitement associée avec la compétence de vie essentielle de résilience. Ces compétences ont une large applicabilité dans tous les domaines de la vie, des relations familiales à la maison aux relations entre pairs à l'école, et ont été identifiées comme des compétences communes d'employabilité applicable à une variété de métiers (Brewer, 2013).

L'autogestion est possible car le cerveau possède des mécanismes d'autorégulation, c'est à dire un ensemble de capacités qui aident les individus à mobiliser les compétences adéquates au bon moment, à gérer leurs réactions envers le monde et à résister aux réactions inappropriées. (Zimmerman et Schunk, 2011). La capacité à inhiber un comportement inapproprié se développe relativement lentement dans l'enfance, mais s'améliore au cours de l'adolescence et le début de la vie d'adulte (Blackmore et Choudhury, 2006). Il y a de grandes différences individuelles dans l'habileté à exercer la maîtrise de soi, et elles persistent toute la vie (Royal Society, 2011).

La maîtrise de soi, un aspect du contrôle inhibitoire, est la capacité à contrôler ses émotions et son comportement. Ceci est important car les émotions intenses, telles que la colère et le chagrin, peuvent avoir des effets négatifs sur la santé si des actions pour les réguler ne sont pas entreprises de manière appropriée (OMS, 1997). En conséquence, la maîtrise de soi est une fonction exécutive impliquant un processus cognitif nécessaire pour contrôler son propre comportement de façon à atteindre des objectifs spécifiques. Elle répond à six éléments interdépendants pouvant conduire à un comportement négatif : (i) l'impulsivité et l'incapacité à différer une gratification ; (ii) le manque de persévérance ; (iii) la prise de risques ; (iv) le peu de valeur accordée à la capacité intellectuelle ; (v) l'égoïsme et (vi) le caractère emporté. Des études expérimentales montrent que la maîtrise de soi peut être améliorée jusqu'à l'âge de dix ans mais qu'elle est malléable après cet âge, en particulier chez les adolescents et les jeunes (Gutman et Schoon, 2013).



De plus, la maîtrise de soi engendre l'auto-efficacité, la foi en ses capacités et son aptitude à apprendre, atteindre ses objectifs et réussir. Cela implique que les gens vont en général seulement essayer de faire ce qu'ils pensent pouvoir accomplir et qu'ils ne feront pas ce qu'ils craignent de ne pas réussir. Il convient de noter que les personnes dotées d'un fort sentiment d'auto-efficacité verront les tâches difficiles comme des défis à relever, plutôt que comme des risques à éviter (Bandura, 1994). Elles se fixent elles-mêmes des objectifs élevés et maintiennent une forte détermination à les atteindre. Cette perspective contribue à réduire le stress et soutient la volonté d'affronter des environnements économiques et sécuritaires complexes. Certaines études semblent suggérer que des certitudes d'auto-efficacité sont un précurseur fondamental des compétences de vie (Gutman et Schoon, 2013).

La conscience de soi est la capacité en constante évolution d'un individu à se livrer à l'introspection et l'aptitude à reconnaître ainsi qu'à comprendre sa propre identité personnelle, ses sentiments et ses capacités, aussi bien que le processus d'apprendre à connaître ses propres attitudes et valeurs (Barnard, 1992). La conscience de soi est faite de conscience émotionnelle, d'auto-évaluation juste et de confiance en soi (Goleman, 1996). Les gens dotés de cette conscience ont la capacité d'évaluer leurs sentiments, leurs intérêts, leurs valeurs et leurs points forts. Ils sont capables de maintenir bien ancré en eux ce sentiment de confiance en eux qui conduit à l'auto-efficacité. La conscience de soi est importante pour la construction de compétences relationnelles afin de vivre et de travailler avec succès en compagnie d'autres personnes. Elle nécessite de

comprendre comment l'on peut influencer et affecter les autres. Le développement des aptitudes d'écoute active s'appuie sur les capacités de conscience de soi et la sensibilité nécessaire pour savoir comment communiquer avec d'autres personnes et réagir face à elles.

Pertinence dans la région MENA en ce qui concerne les Dimensions d'apprentissage et la valeur sociale ajoutée.

En tant que compétence de vie essentielle pour l'épanouissement personnel, qui inclut l'établissement d'objectifs personnels et la planification de sa vie, l'autogestion concerne directement le développement personnel. En particulier, elle améliore l'autonomie, la capacité d'agir et le sens de la débrouillardise chez l'enfant, capacités cruciales pour réduire le risque d'exploitation ou de maltraitance. Cependant, en dépit de leur valeur largement reconnue dans la Dimension cognitive à travers la valeur sociale ajoutée, les compétences d'autogestion ne sont pas incluses de manière explicite dans la plupart des programmes scolaires en région MENA (UNICEF, 2017a). Les systèmes éducatifs de la région MENA gagneraient à les intégrer davantage car elles peuvent être pratiquées et ont prouvé qu'elles amélioreraient la capacité des apprenants à travailler vers des objectifs à long terme, et à favoriser leur aptitude à l'autodiscipline et leur persévérance

face aux difficultés, ainsi que leur capacité à se concentrer sur des buts et des objectifs clairement alignés (OCDE, 2013b). De plus, les compétences d'autogestion, comprenant la maîtrise de soi, la concentration au travail et la gestion du stress, sont essentielles pour l'employabilité ainsi que pour la gestion des défis complexes d'un monde du travail en pleine évolution. En outre, les individus sûrs d'eux et autonomes qui se sentent à l'aise dans leurs relations avec les autres et sont capables de faire preuve de respect et d'empathie avec eux, tendent à travailler de manière plus collaborative et à rechercher des solutions durables à long terme aux problèmes communautaires et sociaux, favorisant donc la solidarité.

En conséquence, l'autogestion et ses compétences associées sont au cœur d'une vision de l'éducation fondée sur l'éthique, et jouent un rôle fondamental en favorisant « l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » ce qui est précisément, selon l'article 29 paragraphe 1(a) de la Convention relative aux droits de l'enfant, le but de l'éducation (Assemblée générale des Nations Unies, 1989). Par conséquent, les systèmes éducatifs doivent donc veiller à aborder l'autogestion afin de remplir l'une des missions les plus importantes de l'éducation.

Tableau 11 Pertinence de l'autogestion par Dimensions d'apprentissage

Dimensions	Pertinence
Apprendre à connaître / la Dimension cognitive	Améliorer la capacité des élèves à gérer leurs émotions à l'école et à se concentrer sur l'apprentissage Améliorer les processus d'apprentissage et les résultats
Apprendre à faire / la Dimension instrumentale	Développer des entrepreneurs efficaces et qui réussissent Améliorer la gestion et la productivité sur le lieu de travail
Apprendre à être / la Dimension personnelle	Contribuer à un développement personnel, à une estime de soi et à une auto-efficacité holistiques Développer l'établissement d'objectifs personnels et de planification de vie Développer la confiance en soi
Apprendre à vivre ensemble / la Dimension sociale	Favoriser une conscience sociale critique Contribuer à la cohésion sociale à travers l'engagement social

La résilience

Définitions et composantes. Un consensus sur la signification du terme résilience reste à trouver (UNESCO, 2015b), et cela est peut-être largement dû à son usage récemment élargi, faisant référence à des contextes d'intensités aussi variées que faire face au stress sur le lieu de travail et l'impact psychosocial sévère de la maltraitance des enfants, de l'extrémisme, de conflits violents et du déplacement, en particulier chez les enfants et les jeunes. Parce que l'expression « être résilient » dépend beaucoup du contexte, elle aura différents niveaux de profondeur pour l'individu développant et/ou manifestant cette compétence de vie essentielle, en particulier dans la région MENA. Dans tous les cas cependant, la compétence de vie de résilience sera comprise, en termes généraux, comme la capacité constructive personnelle à réussir à s'adapter à des situations changeantes (American Psychological Association, 2010). Cela va au-delà de la compréhension restrictive selon laquelle la résilience est réduite à la capacité de survivre, d'accepter, ou se résigner à une situation autrement inacceptable.

Donc, être résilient se traduit par un engagement actif et tout à fait conscient, sans passivité, obtenu en : (i) maintenant une bonne santé mentale tout en supportant les défis et l'adversité de facteurs de stress quotidiens mais aussi des difficultés économiques ou encore des attaques terroristes (Waugh et al., 2011), et (ii) « relever ces défis qui ont un impact négatif sur [notre propre] bien-être physique et émotionnel » (UNESCO, 2017). Être résilient, cela ne veut pas dire que la personne n'expérimentera ni difficulté ni détresse. La douleur émotionnelle et la tristesse sont communes chez les gens ayant souffert d'adversité ou de traumatisme importants. En fait, développer la résilience est susceptible d'impliquer une détresse psychologique et cela ne signifie pas que la personne fonctionne toujours bien (Wright et al., 2013).

Être résilient implique qu'une personne tout à la fois lutte contre l'adversité et lui fait face, et cela de manière « constructive ». Par conséquent, pour saisir totalement sa signification, et aligner sémantiquement cette signification dans le cadre d'environnements hautement politisés imbriqués dans des socio-écologies culturelles spécifiques tels que ceux de la région MENA (Marie et al., 2016), la résilience devrait être le terme générique pour la compétence de vie permettant de s'attaquer à des problèmes inquiétants de manière tenace, systématique, active et constructive. Dans des situations de radicalisation et de conflits, la résilience comprend un élément de résistance contre des points de vue négatifs et des comportements



qui « légitiment la haine et l'usage de la violence » (UNESCO, 2017). En particulier dans les approches fondées sur les droits, cela signifie notamment défier le statu quo et de ne pas céder à son impact négatif, de manière à lever les barrières et à ouvrir de nouvelles voies. Ainsi contextualisée, la résilience prend en compte l'adversité de la situation elle-même, les mécanismes « d'adaptation » en tant que processus, le bien-être psychologique de la personne, ainsi que la perspective et la motivation à long terme pour relever le défi.

La résilience demande de la persévérance, de la détermination et de l'adaptabilité. Un autre concept similaire, « le cran », d'abord défini comme un trait de caractère et à présent considéré comme enseignable, concerne la capacité à s'orienter et à orienter ses actions vers le long terme. C'est « la persévérance et la passion pour les objectifs à long terme » (Duckworth et al., 2007). Donc, dans le contexte politisé susmentionné, « le cran », incluant la persévérance, peut être compris comme l'une des compétences de la résilience et a besoin d'être complété par la compétence de vie essentielle d'autogestion. En conséquence, être résilient et avoir du cran se construisent tous deux sur l'inébranlabilité d'un individu, cela signifiant qu'il est à la fois ferme et déterminé. C'est pourquoi les chercheurs voient de plus en plus la résilience non pas comme un attribut fixe mais comme un ensemble modifiable de processus qui peuvent être favorisés et cultivés (Wright et al., 2013). Ceci est de la plus haute importance pour les enfants et les jeunes de la région MENA, ainsi que pour les systèmes éducatifs, car la résilience n'est pas considérée comme un trait de caractère que les personnes possèdent ou ne possèdent pas, mais

implique plutôt des comportements, des pensées et des actions qui peuvent être appris et développés par tous. De plus, il a été démontré que la résilience, en tant que processus de développement qui se déroule tout au long de la vie, s'exprimait différemment selon le genre, la culture et l'âge. Dans l'enfance et l'adolescence, la résilience est grandement soutenue par les processus familiaux et les développements associés de capacités d'adaptabilité efficaces (Masten, 1994). Cela implique une interaction complexe de multiples mécanismes allant du niveau personnel au niveau structurel. L'influence et l'importance d'environnements scolaires bienveillants et encourageants comme facteurs de protection sont aussi communément admises.

Pertinence dans la région MENA en ce qui concerne les Dimensions d'apprentissage et la valeur sociale ajoutée. En conséquence, comme la résilience contribue à l'aptitude de développement personnel en cas d'épreuves de difficultés et de stress, elle s'appuie sur le bien-être personnel et, en même temps, renforce une bonne santé. Dans sa Dimension cognitive, la résilience procure une base pour la réussite académique car l'apprenant est capable de faire face à la déception ou à l'échec et à surmonter ses difficultés d'apprentissage. Ceci est aussi vrai dans sa Dimension instrumentale et dans le monde du travail.

Au-delà de ses aspects psychologiques, la résilience est devenue populaire dans la doctrine du développement par rapport à la volatilité, à la durabilité et au bien-être. « L'approche de la

résilience fondée sur les droits soutient que celle-ci devrait toujours être utilisée avec le résultat à l'esprit – la résilience pour une vie bonne et sécurisée. Avec le cran, la résilience est une compétence de vie cruciale pour l'employabilité et l'entrepreneuriat. Au niveau social, promouvoir la résilience est une façon d'assurer la continuité entre une réaction à court terme aux catastrophes et la programmation du développement à long terme (Walsh-Dilley et al., 2013). Par-dessus tout, « l'approche fondée sur les droits », en ayant à l'esprit le résultat d'une vie bonne et sécurisée, aborde le risque de reproduire les mêmes structures et conditions institutionnelles ayant créé les problèmes initiaux, et reconnaît cependant que la capacité d'adaptation des humains est subordonnée à l'accès aux ressources nécessaires ainsi qu'à leur qualité et quantité. L'équité, entre autres facteurs, est donc un élément central de la formation de la résilience. Une approche fondée sur les droits demande de s'impliquer prudemment dans les relations de pouvoir et l'héritage de l'histoire. Soutenir la résilience implique des efforts pour découvrir les causes initiales de la vulnérabilité et de la pauvreté et lutter contre elles (Walsh-Dilley et al., 2013). De manière plus spécifique, atteindre la résilience est un processus d'apprentissage, d'organisation et d'adaptation qui permet aux gens de réagir et de faire face aux stress internes et externes et, surtout, de construire et de défendre des vies saines, heureuses et significatives ainsi que des moyens de subsistance véritables (Walsh-Dilley et al., 2013). Pertinente dans le contexte de la région MENA, « l'approche fondée sur les droits » de la résilience inclut droits, pouvoir et capacité d'action.

Tableau 12 Pertinence de la résilience par Dimensions d'apprentissage

Dimensions	Pertinence
Apprendre à connaître / la Dimension cognitive	Préparer les enfants à affronter des défis difficiles à l'école et plus tard dans la vie Améliorer la prévention et les stratégies d'adaptation des apprenants dans des contextes d'urgence
Apprendre à faire / la Dimension instrumentale	Surmonter les difficultés sur le lieu de travail S'adapter au chômage
Apprendre à être / la Dimension personnelle	Développer des stratégies d'adaptation holistiques fondées sur le développement personnel, l'estime de soi et l'auto-efficacité Mettre en valeur les comportements sains
Apprendre à vivre ensemble / la Dimension sociale	Promouvoir la capacité des communautés locales à réagir aux contextes d'urgence Transformer les traumatismes en opportunités de développement Découvrir les causes initiales de la vulnérabilité et de la pauvreté et lutter contre elles

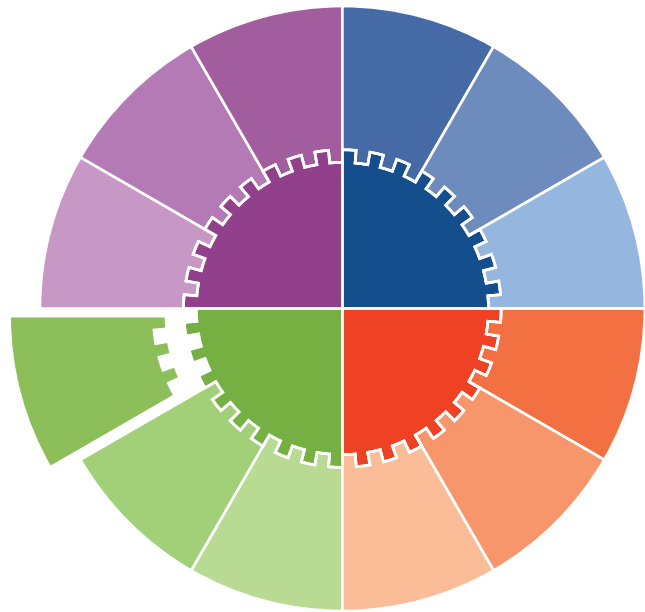
La communication

Définition et composantes. La communication, ou être capable de communiquer, implique le partage de signification à travers un échange d'informations et une compréhension commune (Keyton, 2011 ; Lunenberg, 2010 ; Castells, 2009). Cela arrive dans le contexte de relations sociales (Schiller, 2007 ; Castells, 2009) entre deux individus ou plus, et est considéré comme une compétence interpersonnelle. Tandis que la communication permet l'interaction et la participation dans la société, la prévalence de nouvelles technologies et des réseaux sociaux, en particulier chez les jeunes de la région MENA, témoigne d'un fort enthousiasme pour la communication sociale (Dennis et al., 2016 ; Kuhl, 2011).

Le développement de cette capacité à communiquer est un processus qui dure toute la vie, qui couvre un large éventail de conséquences incluant à la fois une communication verbale et non verbale. La maîtrise du langage dans la petite enfance est un facteur clé pour réussir plus tard dans la vie et il est reconnu que le développement de la capacité de communication demande un contexte et une interaction sociale pour être efficace (Kuhl, 2011). Les recherches en neurosciences suggèrent que les changements de la plasticité cérébrale avec l'âge résultent en une plus grande difficulté à apprendre une seconde langue après la puberté (Royal Society, 2011). De plus, les compétences de la communication font partie intégrante de l'acquisition, la pratique et le développement de toutes les autres compétences de vie essentielles. Les compétences de vie étroitement liées à la communication sont celles concernées par la négociation et le refus, l'empathie, la coopération et à la participation.

Alors que certains spécialistes ont avancé que les styles de communication sont différents chez les hommes et les femmes (Gray, 1992 ; Tannen, 1990), la communication est « sexo-spécifique » et construit le genre, c'est-à-dire que certains comportements de communication sont attendus, de la part des hommes ou des femmes, basés sur les notions socialement construites de leurs rôles respectifs à l'école, au travail et dans la société, et que certains hommes et femmes peuvent, ou doivent, se conformer à ces comportements prédéterminés ou les reproduire.

Pertinence dans la région MENA en ce qui concerne les Dimensions d'apprentissage et la valeur sociale ajoutée. En tant qu'ensemble de compétences primaires nécessaires pour établir des relations interpersonnelles, les compétences de communications constituent une source essentielle



d'estime de soi et d'auto-efficacité, sont pertinentes dans la société et la gestion des relations, y compris pour nouer des amitiés et les entretenir, et favorisent l'épanouissement personnel. De plus les compétences de communication font partie intégrante de l'apprentissage, qui applique et favorise le développement de capacités de parole effective et d'écoute active. Les pédagogies interactives et participatives, en particulier avec la pertinence grandissante des technologies de l'information et de la communication (TIC) et les capacités de la communication numérique, sont des outils efficaces pour augmenter les compétences de communication. Le développement des compétences de communication est particulièrement important pour la région MENA car les approches éducatives actuelles sont largement didactiques (Banque mondiale, 2008) et sont peu axées sur le développement et la pratique de toute la gamme de compétences de communication nécessaires à une société du savoir.

Les compétences de communication, parce qu'elles sont favorables à l'employabilité et déterminantes pour les divers niveaux de relations dans le monde du travail, sont, conjointement avec le travail d'équipe, les compétences les plus recherchées par les employeurs de la région MENA. Fondamentales pour une citoyenneté active, les aptitudes de communication effective sont indispensables pour comprendre le contenu d'un débat public et y contribuer de manière civilisée. Elles peuvent également, et c'est tout aussi important, soutenir les capacités des apprenants et de tous les individus à éviter le langage discriminatoire et ainsi améliorer la compréhension sociale. Dans leur dimension éthique, les compétences de communication sont liées à la civilité et autres compétences de vie essentielles

telles que le respect de la diversité et l'empathie (Sinclair et al., 2008). En conséquence, elles permettent aussi la réalisation du droit fondamental de liberté d'opinion et d'expression reconnu dans l'article 19 de la Déclaration universelle des droits de l'homme et dans son Pacte international relatif aux droits civils et politiques de 1996.

Certes, on ne devrait pas considérer des approches différentes de la communication comme un inconvénient mais, d'un point de vue fondé sur les droits il est important de s'assurer que le principe de l'égalité entre les sexes est appliqué aux opportunités de développement de compétences de communication à tous les niveaux d'apprentissage.

De plus, les compétences de communication doivent garantir que les enfants et les jeunes disposent des outils nécessaires pour exprimer leurs points de vue, et leur permettre de jouir de leurs droits humains et de participer en société. Dans la région MENA, où la main-d'œuvre est essentiellement masculine, des compétences de communication améliorées pourraient être bénéfiques pour les filles et les femmes, ainsi que pour leurs familles, en tant qu'outils leur permettant de s'engager dans leur environnement, et donc augmenter leurs chances de trouver un emploi et d'être plus productives (Bruder, 2015). De meilleures aptitudes de communication favorisent aussi la protection contre la maltraitance et la violence.

Tableau 13 Pertinence de la communication par Dimensions d'apprentissage

Dimensions	Pertinence
Apprendre à connaître / la Dimension cognitive	Être capable d'exprimer un argument raisonné à la fois oralement et à l'écrit Développer l'habitude de lire couramment et d'écrire clairement, avec précision et de manière cohérente pour un ensemble d'objectifs et d'audiences
Apprendre à faire / la Dimension instrumentale	Permettre de travailler de manière efficace avec d'autres personnes Utiliser efficacement différents moyens de communication pour une efficacité et une productivité améliorées. Améliorer l'employabilité pour trouver et conserver un travail (notamment techniques d'entrevue, comportements sur le lieu de travail et relations avec les clients)
Apprendre à être / la Dimension personnelle	Développer la confiance en soi et l'épanouissement personnel à travers une auto-présentation efficace et des compétences sociales et relationnelles
Apprendre à vivre ensemble / la Dimension sociale	Communiquer des idées à diverses audiences tout en respectant les points de vue des autres Éviter les communications discriminatoires risquant de provoquer un conflit Favoriser la compréhension entre diverses populations et contribuer positivement à la gestion de la communauté

Le respect de la diversité

Définition et composantes. Dans le contexte de l'Initiative LSCE, « le respect de la diversité » – ou être respectueux de la diversité – est conceptualisé comme une compétence de vie interpersonnelle clé. Il repose sur la conviction, développée par les philosophes moraux, que les êtres humains sont des participants égaux dans un monde commun et éthique en vertu de leur statut même d'êtres humains (Janoff-Bulmann et al., 2008). Dans cette compétence de vie composée, le concept de diversité signifie la compréhension du fait que chaque individu est unique et différent des autres. Ces différences peuvent être définies par la race, l'ethnicité, le genre, l'orientation sexuelle, le statut socio-économique, l'âge, les aptitudes physiques, les croyances religieuses, les convictions politiques, ou d'autres caractéristiques. Le respect de la diversité implique donc plus que la simple tolérance, qui est associée à l'acceptation passive des différences, il signifie reconnaître et promouvoir la valeur égale des gens sans condescendance (UNICEF, 2007a).

Tout particulièrement dans le contexte de la région MENA, la diversité, en tant que réalité sociale, représente à la fois un défi et une opportunité pour l'éducation. Bien qu'elle puisse renforcer la cohésion sociale au sein d'une société, la diversité peut aussi conduire au conflit. Là où la diversité de genres, d'aptitudes, de handicaps, de langages, de cultures, de religions et d'ethnicités coïncide avec des inégalités de pouvoir et de statuts au sein des groupes, il devient plus facile de mobiliser des attitudes préjudiciables et intolérantes susceptibles en dernière analyse d'entraîner un conflit (Smith, 2005). Le respect ne signifie pas d'être d'accord, mais plutôt écouter et reconnaître que l'autre a lui aussi le droit d'influencer les résultats. Bien qu'il ne soit pas facile à établir immédiatement après un conflit violent, le respect peut être plus facile à encourager et à promouvoir que la compassion, l'empathie et l'altruisme (Janoff-Bulmann et al, 2008).

Dans les contextes non conflictuels, le respect de la diversité est une condition préalable pour accepter la diversité et le pluralisme critique. Il reconnaît qu'il existe des similarités et des différences parmi les individus à un niveau personnel, mais admet aussi les différences de statuts, de privilèges et de relations de pouvoir entre les groupes dans une société et entre les sociétés et, plus important encore, le respect de la diversité signifie une volonté d'identifier les causes sous-jacentes et d'explorer les possibilités d'action afin de traiter l'injustice sociale (Smith, 2005). Il est étroitement associé au principe d'égalité (Accept Pluralism Toolkit, 2013). Cependant,



le pluralisme critique des points de vue invoque aussi des compétences de pensée critique, ce qui aide à trouver un équilibre entre des perspectives constructives d'un côté et des idées radicales et incitatrices de violence de l'autre.

La compétence de vie la plus communément associée au respect de la diversité est celle d'écoute active de ce que les autres ont à dire, ce qui constitue une ouverture à d'autres perspectives (Janoff-Bulmann et al., 2008). En se concentrant sur l'écoute sans mépriser les autres et en acceptant des opportunités mutuelles d'influencer, les individus peuvent arriver à considérer les autres comme dignes de respect.

Pertinence en région MENA en ce qui concerne les Dimensions d'apprentissage et la valeur sociale ajoutée. Par conséquent, le respect de la diversité soutient une éducation inclusive et équitable car il contribue à la prévention de la discrimination et de la violence, tout en favorisant un climat d'apprentissage favorable qui soutient de meilleurs processus et résultats d'apprentissage. Ceci reste vrai dans sa Dimension instrumentale et dans le monde du travail où le respect de la diversité améliore la productivité en évitant tout conflit (Saxena, 2014). Dans une économie plus mondiale, la main d'œuvre est plus diversifiée et dans le contexte régional il y a des équipes diversifiées qui tendent à être plus créatives et innovantes. Le respect de la diversité dans sa Dimension personnelle est une compétence de vie complexe qui requiert chez un individu les aptitudes d'estime de soi et d'autogestion pour l'aider à fonctionner efficacement dans les sociétés socialement complexes de la région MENA.

Par conséquent, alors que dans des situations non conflictuelles il permet le pluralisme, dans la gestion de conflits il peut promouvoir la conciliation en permettant la possibilité que la légitimité puisse se trouver dans plus que la propre perspective d'un individu.

En conséquence, le respect de la diversité est un élément clé en faveur de l'interconnexion, et donc du développement durable. Il repose et s'appuie sur le principe des droits de l'homme énoncé dans l'article 29, section 1c, de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui déclare que : « Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs

nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne » (Assemblée générale des Nations unies, 1989). Dans son Observation générale N°.1 de 2001 concernant les objectifs de l'éducation, le Comité des droits de l'enfant précise que le but de l'article 29 est de « développer les compétences des enfants, l'apprentissage et autres aptitudes, le dignité humaine, l'estime de soi et la confiance en soi. L'éducation des enfants devrait être orientée vers un large éventail de valeurs [...] et la reconnaissance du besoin d'une approche équitable visant à concilier diverses valeurs à travers le dialogue et le respect de la différence. Les enfants sont capables de jouer un rôle unique en surmontant les différences qui au cours de l'histoire ont séparé des groupes de gens. »

Tableau 14 Pertinence du respect de la diversité par Dimensions d'apprentissage

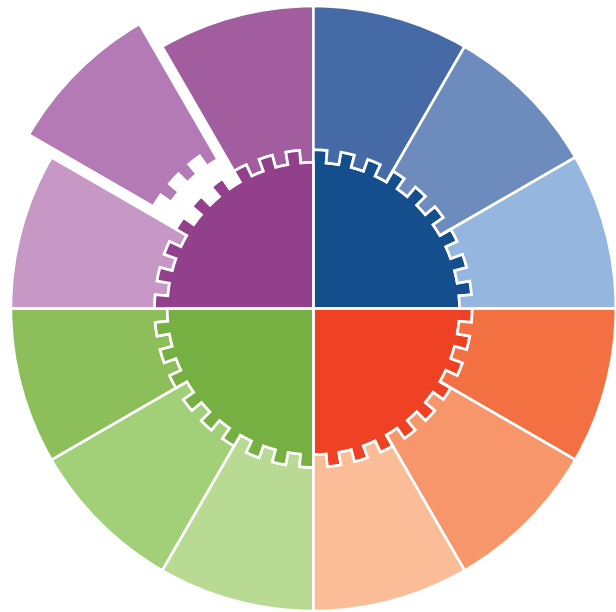
Dimensions	Pertinence
Apprendre à connaître / la Dimension cognitive	Favoriser une offre éducative inclusive et équitable Promouvoir un climat propice à l'apprentissage
Apprendre à faire / la Dimension instrumentale	Éviter les conflits sur le lieu de travail Éviter les pratiques discriminatoires sur le lieu de travail
Apprendre à être / la Dimension personnelle	Vérifier les hypothèses et comprendre les préjugés personnels
Apprendre à vivre ensemble / la Dimension sociale	Améliorer la tolérance active dans la société Favoriser les processus de conciliation dans un contexte conflictuel Favoriser l'inclusion dans la société des communautés marginalisées et leur participation

L'empathie

Définition et composantes. L'empathie, ou être empathique, est « la capacité à comprendre les sentiments d'une autre personne et à les ressentir soi-même » (Salovey et Mayer, 1990), sans jamais porter de jugement. Construction mentale clé en psychologie sociale et développementale, ainsi qu'en neuroscience sociale et cognitive, l'aptitude à comprendre ce qu'une personne ressent est importante pour promouvoir des comportements bénéfiques envers les autres et faciliter interactions et relations. L'empathie comprend l'internalisation de règles qui peuvent jouer un rôle pour protéger les autres, et c'est peut-être le mécanisme qui motive le désir d'aider les autres, même si cela a un coût pour soi-même. De plus, l'empathie joue un rôle important pour permettre à une personne de devenir socialement compétente, capable d'avoir des relations significatives (McDonald et Messinger, 2012). En conséquence, l'empathie motive un comportement altruiste et a le potentiel d'améliorer le processus par lequel les droits sont réalisés, ce qui est un résultat important (Jönsson et Hall, 2003).

Selon les psychologues développementaux la capacité d'empathie se développe généralement à un jeune âge et rapidement (McDonald et Messinger, 2012). Une étude longitudinale de 1999 menée auprès d'enfants et de jeunes âgés de 4 à 20 ans a montré que l'empathie peut être conceptualisée comme faisant partie d'un trait de caractère prosocial plus large qui se développe chez les enfants et motive des comportements d'entraide au début de la vie d'adulte (Eisenberg et al., 1999). De plus, l'empathie a été reconnue comme une compétence clé pour la réussite des apprenants (Jones, 1990).

Parmi les nombreux facteurs expliquant les compétences d'empathie, se trouvent la génétique, le développement neural et le tempérament, ainsi que des facteurs de socialisation (McDonald et Messinger, 2012). Puisque les compétences d'empathie sont développées dès un jeune âge, l'empathie peut être élaborée à travers des pratiques éducatives, par exemple en raisonnant avec des enfants, en présentant un modèle parental de comportements d'entraide et empathiques, et en encourageant à discuter de sentiments ; elle peut être développée à travers une formation à l'empathie, par exemple formation en perception interpersonnelle et réaction empathique, et en mettant l'accent sur les sentiments d'un individu aussi bien que par des stratégies de salle de classe et l'élaboration de programme, par exemple à travers l'apprentissage coopératif, ainsi que le tutorat entre élèves d'âges différents et le tutorat de pairs (Gordon, 2005; Cotton, 1992).



Pertinence dans la région MENA en ce qui concerne les Dimensions d'apprentissage et la valeur sociale ajoutée. En conséquence, comme elle est essentielle pour un comportement émotionnellement intelligent, l'empathie est une compétence de vie qui aide les individus à avoir des relations bénéfiques et joue un rôle intégral dans la gestion de conflits et la résolution de conflits dans la famille, à l'école, dans les communautés et dans les situations conflictuelles car elle incite à adopter des comportements altruistes et est le fondement de la perception sociale et de l'interaction sociale, ouvrant la voie à un raisonnement moral.

Élément clé à la base de l'éducation à la citoyenneté, l'empathie aide les apprenants dès un très jeune âge et continue ensuite à renforcer leur sentiment du soi ainsi que leur capacité à établir des rapports sociaux avec les autres et à collaborer efficacement avec eux. Dans le monde du travail, l'empathie optimise une culture de service, ce qui signifie faire passer en premier les besoins des clients et chercher les moyens d'améliorer leur satisfaction et leur loyauté (Goleman, 1996). De plus, comme l'empathie est fondamentale pour le développement de relations de qualité, elle est essentielle pour l'établissement de relations professionnelles à long terme et fiables. « Le manque d'empathie conduit au mieux à l'apathie ; au pire il conduit à la cruauté et à la violence » (Gordon, 2005). Une éducation qui favorise l'empathie se concentre sur une culture qui accorde de la valeur à l'inclusion, répond par l'entraide/la compassion et des moyens concrets aux victimes de la violence (de brimades), et cultive le respect envers les autres et un sentiment de responsabilité mutuelle.

Fait très important, l'empathie est une compétence prosociale qui renforce le tissu social des communautés. Quatre résultats principaux, fondamentaux pour les quatre Dimensions d'apprentissage, sont communément associés à l'empathie :

- Internalisation des règles : la capacité à ressentir la détresse des autres peut être un facteur important dans l'apprentissage du bien et du mal.
- Comportement prosocial et altruiste : l'empathie est considérée comme un précurseur important de, et une motivation pour un, comportement prosocial ou coopérant (De Waal, 2008).
- Compétence sociale : des niveaux d'empathie plus élevés chez les enfants sont associés avec un comportement plus coopératif et plus socialement compétent (Eisenberg et Miller, 1987 ; Saliquist et al., 2009 ; Zhou et al., 2002).

- Qualité des rapports : la capacité à éprouver de l'empathie semble aussi être importante pour la qualité des rapports en facilitant le suivi de relations significatives (Joireman et al., 2002), et a aussi été associé avec de plus hauts niveaux de compétences de résolution de conflits chez les adolescents (de Wied et al., 2007).

En conséquence, en tant qu'attitude clé permettant de renforcer la cohésion sociale, l'empathie encourage la collaboration et la solidarité, ainsi que des comportements sans danger pour l'environnement et le développement durable. Elle contribue donc à favoriser les niveaux d'appréciation nécessaires pour affirmer les valeurs liées à l'humanité commune des gens à la lumière de la diversité, ainsi que la promotion de la tolérance.

Tableau 15 Pertinence de l'empathie par Dimensions d'apprentissage

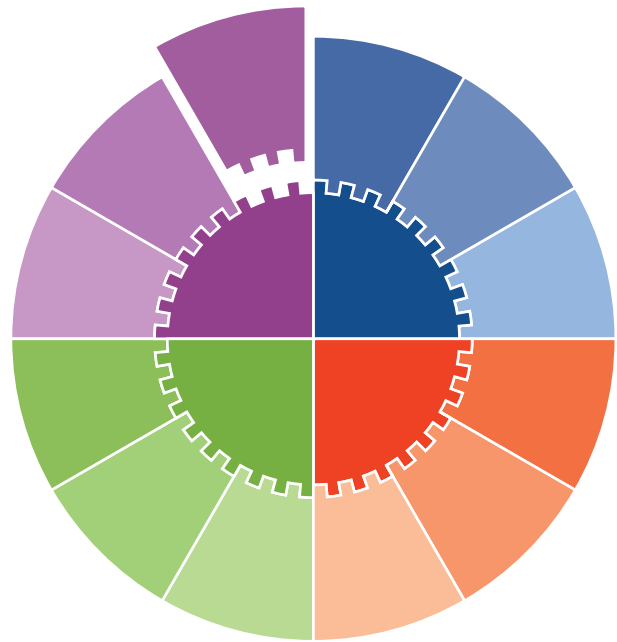
Dimensions	Pertinence
Apprendre à connaître / la Dimension cognitive	Favoriser le mélange crucial d'émotion, de cognition et de mémoire pour un apprentissage réussi
Apprendre à faire / la Dimension instrumentale	Faciliter le succès des entreprises à travers un leadership réceptif et un environnement de travail motivant
Apprendre à être / la Dimension personnelle	Motiver un comportement prosocial, inhiber l'agressivité et ouvrir la voie à un raisonnement moral
Apprendre à vivre ensemble / la Dimension sociale	Développer une culture qui valorise l'inclusion, offre de la bienveillance et des solutions concrètes aux victimes de violence, et cultive le respect ainsi que le sens de la responsabilité envers chacun

La participation

Définition et composantes. Dans son sens le plus basique, la participation ou être participatif peut se définir comme prendre part aux processus, décisions et activités et les influencer (adapté de UNICEF, 2001). Par conséquent, à la fois processus conceptualisé et compétence de vie essentielle, la participation est une action d'autonomisation de l'individu et de la communauté. La participation est interdépendante de la compétence de vie essentielle de créativité. Elle est à l'opposé de la passivité en classe, au travail et par-dessus tout en société. Les apprenants et les individus qui participent sont des gens qui sont plus simplement engagés et, en particulier dans la région MENA, ils contribuent activement à une société démocratique, construite par les gens, en exerçant donc leurs droits de l'homme.

Les capacités de participation sont nécessaires et acquises dès la jeune enfance, quand les enfants développent les aptitudes requises pour participer efficacement en classe afin de maximiser leurs opportunités d'apprentissage. Être participatif, par exemple en ayant la possibilité de poser des questions, de se porter volontaire pour aider les autres pendant les activités scolaires, etc., permet à l'enfant d'avoir voix au chapitre au sujet de son éducation et cela exige qu'on l'écoute et le fasse participer autant que possible à la vie de l'école. Cela signifie de valoriser les idées et les opinions des enfants et de leur donner le contrôle de leur apprentissage. Lorsque les enfants peuvent exprimer leur opinion au sujet de leur éducation, non seulement ils exercent leurs droits mais en plus ils réussissent mieux, ont une meilleure estime d'eux-mêmes, s'entendent mieux avec leurs camarades de classe et leurs enseignants, et ils contribuent à améliorer l'environnement scolaire, avec plus de discipline et dans une culture où l'apprentissage est une responsabilité partagée. De plus, la participation encourage, dans sa Dimension cognitive, l'équité entre les apprenants. Elle renforce aussi dans les écoles la responsabilité des systèmes de gouvernance ainsi que l'engagement de la communauté.

Pertinence dans la région MENA en ce qui concerne les dimensions d'apprentissage et la valeur ajoutée sociale. Être participatif conduit à « l'autonomisation des travailleurs », une condition favorable à un milieu de travail sain, liée aussi à l'approche fondée sur les droits de l'homme pour un emploi équitable (OMS, 2010). Par extension, en ce qui concerne la Dimension personnelle de cette compétence de vie, la capacité à participer efficacement est importante pour la responsabilisation personnelle aussi bien que



pour le développement de l'auto-efficacité et de la connectivité sociale. Par conséquent, la compétence de vie essentielle de participation permet aux individus de jouer un rôle actif dans la société, de travailler pour une amélioration de la vie de la communauté et la prise de responsabilité envers les autres et l'environnement grâce à une participation réelle à la vie politique ou un engagement au niveau de la communauté. Il est important de noter que les compétences de participation incluent une série de droits de l'homme fondamentaux, reconnus dans un certain nombre d'instruments internationaux des droits de l'homme, à commencer par la Déclaration universelle des droits de l'homme, qui établit le droit de participer aux affaires publiques et à des élections libres, le droit de participer à la vie culturelle de la communauté, le droit à la liberté de réunion et d'association pacifiques, et le droit de se syndiquer.

La participation est aussi l'un des principes directeurs de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui consacre la participation comme un droit fondamental de tous les enfants et adolescents, en particulier dans ses articles 2, 3 et 12-15 (UNICEF, 2001). Les enfants ont le droit de faire entendre leur voix lorsque les adultes prennent des décisions qui les affectent, et leurs opinions devraient être dûment prises en considération eu égard à l'âge et au degré de maturité de l'enfant. Ils ont le droit de s'exprimer librement ainsi que de recevoir et de communiquer des informations. La Convention reconnaît le potentiel des enfants d'influencer une prise de décision pertinente pour eux, de partager des opinions et donc de participer en tant que citoyens et acteurs du changement (Brander, 2012).

Tableau 16 Pertinence de la participation par Dimensions d'apprentissage

Dimensions	Pertinence
Apprendre à connaître / Dimension cognitive	Améliorer les processus et résultats d'apprentissages Renforcer les pratiques démocratiques à l'école
Apprendre à faire/ Dimension instrumentale	Promouvoir des espaces de travail sains Renforcer l'éthique des entreprises et les droits de l'homme dans l'espace de travail
Apprendre à être / Dimension personnelle	Contribuer à un développement personnel, une estime de soi et une auto-efficacité holistiques Développer l'établissement d'objectifs personnels et la planification de la vie
Apprendre à vivre ensemble / Dimension sociale	Contribuer à une citoyenneté vraiment démocratique Améliorer le bien-être de la société

2.4 Les douze compétences de vie essentielles et les domaines thématiques

Les 12 compétences de vie essentielles discutées dans la section précédente ne sont pas enseignées, apprises ou pratiquées isolément des objectifs et du contenu du monde réel. Elles sont des outils pour réaliser des tâches à la maison, à l'école, au travail, dans la société, avec et en relation avec la famille, et au sein de la communauté. En tant que telles, elles sont contextuelles et leur application dépend dans une large mesure de l'objectif, de l'utilisation des connaissances, du support et du contexte social dans lequel elles sont réalisées.

La connaissance utilisée pour donner une signification aux compétences de vie essentielles est cruciale. L'initiative LSCE s'appuie sur le principe que l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté promeut une connaissance basée sur les compétences de vie, transmise par les compétences de vie et cohérente avec les compétences de vie, et donc prenant appui sur la connaissance, au lieu de rejeter son acquisition. Cela amène deux discussions au premier plan. D'abord, **bien que les connaissances, les domaines, les compétences de vie et le savoir basé sur les compétences de vie soient liés, ces catégories sont distinctes les unes des autres et devraient être soigneusement délimitées.** En second lieu, la nature de la relation entre l'acquisition des connaissances et la transmission et la diffusion des compétences de vie essentielles dans le cadre doit être précisée.

Délimitation des termes

Les compétences de vie et les domaines thématiques sont souvent confondus. Ils diffèrent par leur nature, mais aussi se complètent dans le cadre d'une approche globale et holistique de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Comme précédemment mentionné, les compétences de vie sont des aptitudes psychosociales d'ordre supérieur, transversales et transférables, donc des éléments fondamentaux qui peuvent être favorisés et cultivés chez les apprenants dès leur plus jeune âge. Plus important, les compétences de vie permettent aux apprenants de développer des attitudes et des comportements leur permettant de faire face à la vie quotidienne et de participer de manière productive à la société civile (UNICEF, 2012), en soutenant les capacités d'une personne d'être et d'agir de manière ordonnée, tout en tenant compte du contexte et en étant capable d'évaluer les conséquences de leurs choix. En outre, elles impliquent toutes un mélange complexe de capacités cognitives et d'intelligence émotionnelle qui dépendent de la façon de communiquer.

D'un autre côté, la « connaissance » fait référence à un état ou à une condition de compréhension qui permet de relier les informations factuelles à d'autres informations et connaissances, synthétisées en concepts plus larges et appliquées de manière utile (UNICEF, 2003). Par conséquent, **la connaissance comprend des informations, des faits, des opinions et des idées qui sont pertinents à l'égard de l'objectif d'une interaction ou d'une tâche.** La connaissance, une fois construite, incarnée et transmise à travers le langage (pensé, parlé ou écrit), et le développement de moyens de communication et / ou de compétences linguistiques est donc d'une importance fondamentale dans l'apprentissage, la réussite dans le domaine de l'éducation et le développement personnel. Les compétences de base impliquées dans la lecture, l'écriture et le calcul sont également cruciales pour la capacité d'apprendre. Dans l'éducation, l'acquisition de la connaissance est traditionnellement organisée en termes de programme scolaire avec des matières de base ou domaines d'apprentissage essentiels.

Sur cette base, ces **domaines doivent être compris en tant que domaines thématiques, techniques, académiques ou de connaissances dans lesquels l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté doit être intégrée** pour soutenir l'acquisition des compétences de vie essentielles. Par conséquent, ils sont la plateforme à travers laquelle les compétences de vie essentielles en particulier, et l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté en général, sont introduites et pratiquées par les apprenants. Conjointement, en insistant davantage sur les compétences de vie, on peut améliorer l'apprentissage en ajoutant une nouvelle profondeur au domaine et en permettant à l'apprenant d'aborder des domaines spécifiques de manière différente. À cet égard, l'utilisation efficace des compétences de vie implique que l'individu est capable de traiter et de canaliser la connaissance requise grâce à l'utilisation des compétences de vie.

Par conséquent, l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté proposée dans ce Cadre conceptuel et programmatique est à la fois liée à, et construite sur, **une compréhension plus large et plus étendue de l'éducation aux compétences de vie**, s'étendant au-delà du concept plus restreint de « l'éducation basée sur les compétences de vie ». Ce concept a été développé autour de la définition des compétences de vie selon l'Organisation mondiale de la Santé, quand les parties prenantes ont repensé leur approche de l'éducation à la santé et à la famille, ce dernier point faisant référence au « contenu spécifique de l'éducation aux compétences de vie abordé et entrepris afin d'atteindre des objectifs spécifiques, par exemple, l'éducation à la paix fondée sur les compétences de vie ou l'éducation au VIH et

au SIDA basée sur les compétences de vie » (OMS, 1997). En revanche, « l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté » peut être appliquée à n'importe quel domaine, indépendamment de son contenu, donc promouvoir chez chaque apprenant l'acquisition et la pratique d'informations et de compétences de vie. Pourtant, les deux exigent des facilitateurs compétents et l'utilisation d'un enseignement et de méthodes d'apprentissage participatifs pour faciliter l'acquisition de la matière, « afin d'aider les apprenants à développer non seulement des connaissances, mais aussi les compétences de vie psychosociales dont ils peuvent avoir besoin pour utiliser les connaissances afin de façonner un comportement et le mettre en œuvre » (UNICEF, 2003).

Les liens étroits entre les domaines thématiques et la méthodologie de l'éducation basée sur les compétences de vie expliquent pourquoi il y a confusion parmi les professionnels de l'éducation. Cependant, les compétences de vie ne sont pas la caractéristique d'un domaine particulier de connaissances, mais sont plutôt largement applicables à tous les domaines de la connaissance. En fait, il y a un large éventail de domaines dans lesquels l'éducation basée sur les compétences a été intégrée, incluant les disciplines scolaires et professionnelles, la carrière et l'éducation à l'entrepreneuriat, l'initiation à l'informatique, l'éducation à la santé et à l'environnement, l'éducation aux urgences, l'éducation civique, les arts, la culture et les sports, l'éducation à la réduction des risques de catastrophe (RRC) et les programmes associés, l'éducation environnementale, l'éducation aux risques liés aux mines et l'éducation juridique pour les jeunes à risque. L'acquisition des compétences de vie essentielles doit être assurée par une interconnexion et une interdépendance accrues entre les domaines, permettant aux élèves de développer des compétences de vie en relation avec les problèmes et les projets du monde réel (Vasquez et al., 2013).

Enfin, puisque les compétences de vie (et d'autres types de compétences) et les attitudes se combinent avec les connaissances dans leur utilisation dans la vie quotidienne, la sélection des connaissances appropriées dans le développement du programme scolaire est un facteur clé dans l'efficacité de l'éducation aux compétences de vie. La combinaison des trois éléments – compétences de vie, attitudes / valeurs, et connaissance – conduit aux aptitudes, ce qui est un moyen commun d'organiser les programmes scolaires en termes de résultats d'apprentissage attendus.

L'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, et l'acquisition de connaissances

La promotion de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans le présent cadre conceptuel et programmatique n'exclut cependant pas la reconnaissance de la nécessité de poursuivre l'acquisition du savoir et du contenu, que ce soient « des compétences fondamentales » traditionnelles et modernes telles que la lecture, l'écriture, le calcul et la connaissance informatique de base, apportant la fondation nécessaire pour l'apprentissage continu et la communication dans au moins un environnement culturel (UNESCO, 2012b) ; Cinque, 2016 ; Commission européenne, 2017). **L'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté ne se fait pas au détriment de l'acquisition du savoir, au contraire, elle le soutient.**

Théoriquement, la connaissance peut être acquise par un individu sans le développement ciblé de compétences de vie spécifiques ; cependant l'acquisition de connaissances se fera avec plus de difficultés. **La connaissance acquise sans appliquer les compétences de vie essentielles serait essentiellement théorique et didactique**, c'est-à-dire non liée à la façon dont elle peut être utilisée dans des situations de la vie réelle. Les apprenants la saisissent intellectuellement et au niveau conceptuel seulement. Une grande partie de l'apprentissage académique traditionnel se déroule ainsi, en particulier dans la région MENA. L'acquisition de connaissances sans prêter attention aux compétences de vie essentielles est répandue dans les approches de l'apprentissage à travers la mémorisation par cœur, au cours de laquelle se souvenir et reproduire sont les compétences prioritaires à pratiquer. Comme il est tout à fait possible d'atteindre le succès scolaire dans un tel cadre, cela peut conduire à une incompétence ou à une déficience en ce qui concerne les capacités à mener à bien les tâches de la vie quotidienne. De plus, les apprenants déjà équipés de compétences de pensée critique bien développées pourraient tirer des conclusions significatives pour eux-mêmes, leurs vies et des applications pratiques, tandis que d'autres apprenants auraient des difficultés à situer cette connaissance dans un cadre empirique et ne seraient pas en mesure de « transférer » les connaissances à d'autres Dimensions, passant donc à côté de la pertinence et des implications de cette connaissance.

En fait, **cultiver les compétences de vie permet sans doute aux apprenants d'ordonner et de comprendre les informations** de manière plus organisée, tout en se contrôlant et en contrôlant leurs réactions au cours du processus d'apprentissage et en utilisant des compétences de réflexion d'ordre supérieur

pour améliorer leur apprentissage. En effet, il a été démontré que les programmes de compétences de vie ont un effet positif direct sur l'acquisition de connaissances. Les compétences de vie permettent aux enfants à la fois de retenir des informations, par exemple, celles liées à la sécurité à la maison et ailleurs, et d'utiliser ces informations dans le temps (Lamb et al., 2006).

Les connaissances essentielles, transmises à travers un ou plusieurs domaines, sont liées à, et sont le vecteur de, l'ontologie d'une communauté ou d'un groupe de gens et, plus spécifiquement de ses normes morales et valeurs sociales (Sharma, 2015), par exemple, la valeur de respect dans une société. L'acquisition d'un tel contenu est donc caractéristique de l'ancrage social et psychologique des enfants, de leur sentiment d'identité, de la reconnaissance et du développement dans leur communauté. Cet élément apporte **l'avantage mutuel des liens entre les connaissances et l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté fondée sur les droits de l'homme**. La dernière améliore et renforce à la fois la solide fondation éthique dont les enfants et les apprenants ont besoin, tout en les équipant des outils – les compétences de vie essentielles – pour s'adapter aux normes de leur communauté et appliquer le contenu basé sur la matière, non pas mécaniquement mais avec la profondeur d'un contexte éthique.

En ce qui concerne l'acquisition de connaissances, l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté éthiquement ancrées sont des facteurs d'**équité parmi les apprenants**, car elles favorisent chez tous les apprenants, quel que soit leur statut, leur passé ou leurs capacités, le développement de leurs propres points forts autour de cette connaissance. Les domaines combinés et imprégnés de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté sont organisés pour être centrés sur les enfants et les apprenants. De plus, cela permet à tous les apprenants de pratiquer le contenu des connaissances en utilisant les compétences de vie essentielles dans un environnement sûr, augmentant ainsi leur sens d'auto-efficacité et de capacité d'action, et préparant tous les apprenants, pas seulement quelques sélectionnés, à affronter les difficultés de la vie, ainsi qu'à être socialement efficaces et conscients de la communauté.

Relations dynamiques entre l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, les domaines d'études, les résultats sociaux, et le développement des 12 compétences de vie essentielles dans la région MENA

Les 12 compétences de vie essentielles sont reliées entre elles et trouvent un écho dans chacune des Dimensions d'apprentissage ; le résultat direct de l'éducation aux compétences de vie est que

l'apprenant est capable de « transférer » non seulement les connaissances acquises à l'aide d'une ou plusieurs des compétences de vie essentielles, mais aussi d'utiliser la compétence de vie elle-même pour d'autres situations difficiles cognitives, sociales, environnementales, professionnelles, familiales ou personnelles. Cela signifie que si les systèmes éducatifs de la région MENA doivent donner à tous les apprenants la possibilité de développer tout leur potentiel, toutes les compétences de vie essentielles doivent être le moyen privilégié de pratiquer la connaissance au sein du cadre de tous les domaines thématiques. Cependant, certains domaines, en raison de leur objectif général, pourraient mieux aborder certaines Dimensions d'apprentissage que d'autres, ce qui fait que certaines compétences de vie essentielles seraient plus pratiquées que d'autres.

Plus précisément en ce qui concerne l'amélioration des acquis d'apprentissage des systèmes éducatifs de la région MENA, une approche de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté est pertinente à l'égard des disciplines du programme scolaire national, telles que la langue, les mathématiques, les sciences, les études sociales, etc. Pourtant, un problème clé est d'assurer la cohérence à travers le programme. Se concentrer uniquement sur une compétence de vie dans un domaine parmi les nombreux domaines du programme scolaire tout en assurant une approche globale et cohérente, risque d'être inefficace. L'avantage d'utiliser l'approche des compétences de vie est que les apprenants développent les compétences de vie essentielles pertinentes à l'égard des besoins de la vie réelle, tout en apprenant à transférer les connaissances et ces compétences de vie à d'autres domaines et à la résolution de problèmes quotidiens.

Bien que cela soit vrai pour tous les domaines et les disciplines du programme scolaire, utiliser une approche des compétences de vie est particulièrement pertinent pour les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM), en tant que moyen de renforcer la pertinence, l'innovation et la qualité dans la région MENA, et cela permet aux apprenants de pratiquer les compétences de communication ou de résolution de problèmes dans ces domaines. Notamment pour les systèmes éducatifs de la région MENA, alors que le Programme éducatif pour 2030 promeut davantage les STIM dans l'enseignement postérieur à l'éducation de base et dans l'enseignement supérieur, la recherche a montré que le facteur principal déterminant l'intérêt de l'élève pour les sciences est la qualité de l'enseignement. Cependant, le contenu et la pédagogie associés aux programmes scolaires nationaux échouent souvent à engager la majorité des enfants et des jeunes (Osborne et Dillon, 2008), car les apprenants se voient offrir peu de possibilités d'utiliser le langage scientifique dans

la discussion, de mener un travail collaboratif, de penser de manière critique et d'envisager les points de vue des autres, tout cela étant des activités dont les apprenants ont besoin dans les situations de vraie vie et de travail. Il est à noter que la même chose est vraie avec la culture et les arts comme d'autres domaines qui favorisent en particulier la créativité, l'expression de soi et l'autoréflexion, car toutes les compétences de vie facilitent à la fois l'apprentissage et la performance.

En ce qui concerne l'innovation en général, et l'évolution du monde du travail plus particulièrement, **les disciplines professionnelles sont également des domaines clés où l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté peut être intégrée de manière à accroître l'accès à ces disciplines et à améliorer leur pertinence** dans la région. Un enseignement et une formation techniques et professionnels (EFTP) de bonne qualité axés sur la demande, basés sur l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, avec une éducation à la carrière et l'entrepreneuriat au sein du cadre des programmes d'employabilité dans la région MENA sont potentiellement l'une des voies les plus importantes pour la formation des enfants et des jeunes. En effet, au-delà de la compréhension théorique de l'entrepreneuriat, les enfants et les jeunes doivent être soutenus dans le développement de leurs compétences de vie essentielles pour s'assurer qu'ils peuvent effectivement atteindre les objectifs de ces programmes. Les compétences de négociation et de prise de décisions, toutes deux compétences de vie essentielles étroitement liées à l'employabilité et au domaine de l'EFTP, comptent également parmi les compétences de vie mises en évidence dans l'éducation à la santé et à la santé familiale, en particulier la santé et la nutrition scolaires, ainsi que dans l'éducation globale à la sexualité, ce qui est particulièrement important dans le contexte de la diffusion rapide des nouveaux médias, notamment l'Internet et la technologie du téléphone mobile, conjointement avec les attitudes changeantes envers la sexualité et les comportements parmi les jeunes (OMS, 2010).

En ce qui concerne le renforcement de la participation individuelle active, l'interconnexion sociale et la cohésion sociale à la lumière des développements sociopolitiques dans la région, **l'éducation à la citoyenneté devrait s'appuyer sur la poursuite d'une approche holistique basée sur les 12**

compétences de vie essentielles afin d'arriver à un ensemble plus large de compétences pour permettre de gérer la vie quotidienne sans conflit ni violence, et de résister à la radicalisation et à l'extrémisme. Une approche complète et clairement définie des compétences de vie, englobant les compétences de vie essentielles, allant des compétences de communication, compétences de résolution de problèmes et de prise de décisions, compétences de coopération et de négociation, incluant la gestion de conflits, la résolution de conflits, jusqu'à l'empathie et au respect de la diversité, pourrait augmenter considérablement la pertinence de l'éducation à la citoyenneté, et de l'enseignement des connaissances concernant les institutions nationales, et les droits et devoirs des citoyens, ainsi que l'engagement civique. Dans le contexte de l'éducation formelle, l'éducation à la citoyenneté dans la région MENA a été traditionnellement entravée par une administration et une ambiance trop autoritaires, ainsi que par des programmes scolaires dépassés et des pratiques d'enseignement inappropriées (Faour, 2013), tandis qu'elle a prospéré dans des contextes d'éducation non formelle. De toute évidence, l'étendue des compétences de vie essentielles couvertes garantirait que tous les apprenants aient accès à la pratique de ces compétences pour le transfert dans d'autres domaines de la vie.

Le développement et la responsabilisation personnels holistiques des apprenants bénéficieraient également du renforcement d'une éducation à la citoyenneté qui insiste sur l'autogestion et la résilience, conduisant ainsi à un plus grand sentiment d'auto-efficacité et de capacité d'action. L'éducation aux situations d'urgence favorisant la résilience à la fois chez les enfants et chez leurs familles et, plus récemment, une programmation éducative sur la gestion des risques, sont des domaines thématiques qui reconnaissent de plus en plus l'importance de l'acquisition de compétences de vie comme moyen d'atténuer les risques dans des contextes fragiles (OCDE, 2011), ainsi que comme une préparation à une citoyenneté responsable (Sinclair, 2002). L'éducation sportive, lorsqu'elle est axée sur l'enseignement des compétences de vie, peut également atteindre les jeunes à tous les niveaux d'aptitude physique, et est ancrée dans les compétences de travail d'équipe, de coopération et de résilience, aidant ainsi les apprenants à devenir autonomes.



1 UNE VISION TRANSFORMATRICE DE L'ÉDUCATION POUR LE XXI^e SIÈCLE

2 LE CADRE CONCEPTUEL

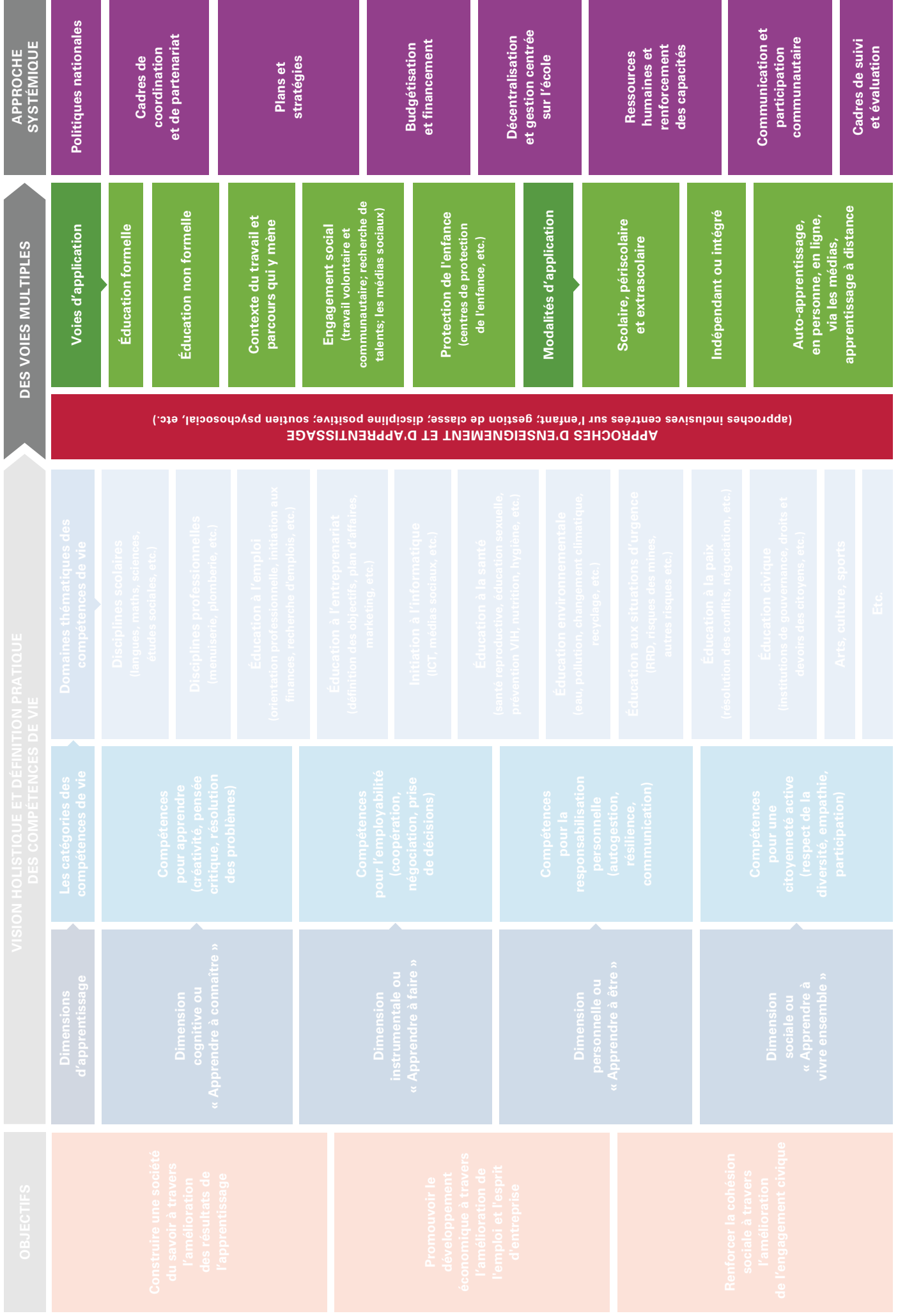
3 LE CADRE PROGRAMMATIQUE

4 SUR LE PARCOURS

ANNEXES

- 1 Les douze compétences de vie essentielles pour la région MENA
- 2 Propositions des pays pour intégrer l'Initiative LSCE au niveau national

RÉFÉRENCES



Pour relever les défis actuels de l'apprentissage, de l'emploi et de la cohésion sociale auxquels fait face la région MENA, la vision et la clarté conceptuelle sont essentielles mais pas suffisantes. **L'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté a besoin d'être intégrée au sein et à l'extérieur des systèmes éducatifs nationaux.** À côté de l'élément constitutif conceptuel du Cadre conceptuel et programmatique (CPF) un élément constitutif programmatique est nécessaire pour fournir les outils concrets permettant de programmer, concevoir, opérationnaliser et mettre en œuvre au niveau des pays, selon une approche holistique et fondée sur les droits de l'homme, les concepts et les principes des compétences de vie et de l'éducation énoncés dans ce document.

Un objectif principal est en premier lieu l'intersection entre les composantes conceptuelles et programmatiques : **les approches de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage** nécessaires pour favoriser l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté et les 12 compétences de vie essentielles pour la région MENA en particulier, à tous les niveaux d'éducation et pour tous les apprenants. Elles sont présentées compte tenu du principe que les compétences de vie sont malléables et, ainsi, peuvent être enseignées, mais que des interventions éducatives appropriées sont requises et doivent être introduites au sein des systèmes éducatifs, au niveau de l'école, et parmi les enseignants, pour atteindre cet objectif.

Sur cette base, le Cadre conceptuel et programmatique soutient que l'intégration des compétences de vie et de l'éducation à la citoyenneté doit se faire selon une approche complète à voies multiples, qui permettra d'activer différents canaux et modalités de l'éducation afin d'offrir diverses opportunités d'apprentissage à tous les apprenants et dans toutes les phases de la vie, à l'école, et au travail, dans l'éducation formelle, non formelle, et dans des situations d'éducation informelle, mais aussi à travers l'engagement social et la protection de l'enfance. Cette approche protège la réalisation du principe d'équité entre les apprenants et l'inclusion en ciblant les populations marginalisées.

Dernier point, mais non le moindre, il doit y avoir un examen complet des principes clés qui soutiennent le fonctionnement des systèmes d'éducation nationaux dans la région MENA pour assurer une éducation

aux compétences de vie et à la citoyenneté qui soit durable, évolutive, à l'échelle du système et de qualité tout au long de la vie. Cette **approche systémique** doit reconnaître le leadership des ministères de l'éducation, tout en dépendant de la coordination des interventions programmatiques menées par plusieurs autres parties prenantes, de plans sectoriels réalistes complets et chiffrés de l'éducation nationale à moyen terme, d'une mobilisation parentale et communautaire active, et de systèmes de consultation à l'échelle de la nation. Pour remédier à l'absence actuelle de directives systémiques de suivi et d'évaluation pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans la région, et assurer la qualité et la performance de l'approche du système suggérée, une stratégie de suivi et d'évaluation à trois volets est proposée au niveau de l'impact et du résultat, au niveau du rendement et du processus, et pour mesurer les résultats de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté.

Ce chapitre décrit tout d'abord les approches d'enseignement et d'apprentissage nécessaires pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Il détaille ensuite les divers canaux et modalités d'application de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. La troisième section analyse les composantes clés d'une approche systémique et la section finale propose une stratégie de suivi et d'évaluation à trois volets.

3.1 Approches d'enseignement et d'apprentissage

Le pont entre concept et pratique

Les approches d'enseignement et d'apprentissage sont à **l'intersection des cadres conceptuels et programmatiques** de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, et les 12 compétences de vie essentielles pour la région MENA en particulier. L'éducation aux compétences de vie repose sur deux principes centraux : en premier lieu, les compétences de vie sont malléables ; c'est-à-dire qu'elles ne sont pas des caractéristiques personnelles fixes, et ainsi peuvent être enseignées, apprises et acquises dès un jeune âge et tout au long de la vie ; en second lieu, elles peuvent être améliorées grâce à des interventions éducatives appropriées. À cet

égard, comme l'enseignement et l'apprentissage font partie du concept des compétences de vie, un aspect pratique et fondamental de la programmation de l'éducation est de déterminer de quelle façon ces compétences de vie peuvent être enseignées et apprises efficacement. L'acquisition des 12 compétences de vie essentielles et de la citoyenneté active se construit sur trois piliers cruciaux : des stratégies pédagogiques efficaces, des méthodes d'apprentissage et des environnements d'apprentissage sûrs, qui eux-mêmes dépendent du rôle fondamental de facilitation des enseignants.

Les enseignants, en tant que facilitateurs, jouent un rôle central. L'acquisition des 12 compétences de vie essentielles est basée sur les enseignants, notamment (i) leur volonté, leur formation, leur préparation et leurs aptitudes à promouvoir et à utiliser les compétences de vie avec les apprenants dans leur classe ; (ii) le fait qu'ils s'assurent que tous les apprenants se sentent en sécurité dans la salle de classe; et (iii) leur compréhension, leur pratique personnelle précédente, puis leur adoption et leur mise en œuvre d'une pédagogie efficace et des méthodes d'apprentissage actives dans la salle de classe. Ainsi, un changement de paradigme éducatif essentiel doit avoir lieu dans la région MENA et au sein de la communauté, à deux niveaux. Il faut à la fois repenser le rôle des enseignants en les reconnaissant et en les soutenant, et en promouvant leur développement et leur formation pour réorienter la salle de classe, passer d'un environnement centré sur l'enseignant à un environnement centré sur l'enfant.

Une éducation efficace aux compétences de vie et à la citoyenneté, en outre, se donne dans des **environnements d'apprentissage sécurisés**, dans lesquels tous les apprenants sans exception sont en sécurité physiquement, socialement et émotionnellement. Cela signifie que la salle de classe devrait être positive et la peur, la discipline punitive, toutes formes de brimades par quiconque, ainsi que la violence physique, verbale et psychologique doivent en être bannies. La culture en classe devrait encourager tous les apprenants à sentir que leur participation et leur engagement sont valorisés. Un environnement sécurisé favorise la fondation éthique de l'éducation à la citoyenneté en créant un espace dans lequel les droits de l'homme de chaque apprenant, le principe d'équité entre les apprenants et la diversité sont tous respectés. Un environnement propice à l'enseignement et à l'apprentissage aborde en outre les questions de nutrition, santé et besoins cognitifs des enfants, y compris à travers l'alimentation à l'école et autres interventions de sensibilisation à la nutrition à tous les niveaux (PAM 2017).

Une pédagogie efficace joue un rôle essentiel pour faciliter la compréhension de notions abstraites et

les traduire en des scénarios concrets, façonnant ainsi l'expérience des apprenants et assurant leur capacité à transférer et à utiliser à la fois la connaissance transmise par les compétences de vie et les 12 compétences de vie essentielles au sein de leur existence quotidienne. Par conséquent, les 12 compétences de vie essentielles représentent des aptitudes pratiques, et sont largement – et mieux – acquises « en faisant », un apprentissage actif par l'activité, plutôt qu'à travers des théories abstraites ou la mémorisation. Plus encore, les méthodologies et les activités utilisées pour favoriser l'acquisition des 12 compétences de vie essentielles doivent être centrées sur l'enfant, engageant les enfants et les jeunes à devenir des apprenants réfléchis, conscients d'eux-mêmes qui soient capables de définir leurs propres objectifs d'apprentissage. Les approches pédagogiques comprennent également l'apprentissage socio-émotionnel, la discipline positive et le soutien psychosocial de l'enfant considéré en soi comme un tout.

Comme pour toutes les compétences, l'acquisition et le développement des compétences de vie exigent une pratique régulière. L'apprentissage est un processus itératif qui se déroule tout au long de la vie – il ne peut pas rester une occurrence unique. De plus, comme les capacités cognitives et psychosociales des apprenants évoluent avec l'âge, la connaissance transmise par les compétences de vie et l'acquisition des compétences de vie s'appuient toutes deux sur des étapes antérieures et deviennent plus complexes. Ainsi, les pédagogies et les activités en relation doivent être adaptées en fonction des groupes d'âge des apprenants, à partir de la petite enfance avec des jeux dirigés ou au cours de moments de contes ciblés, tout au long de l'âge adulte et dans les activités de service communautaire.

Cette section explore les approches d'enseignement et d'apprentissage ainsi que la réalisation du concept dans la pratique. Il étudie la pédagogie de l'éducation aux compétences de vie et propose des suggestions sur la façon dont chacune des 12 compétences de vie essentielles peut être enseignée au sein d'une approche holistique de l'éducation aux compétences de vie dans la région et au-delà.

Contexte : approches actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage dans la région MENA

En accord avec les études antérieures menées dans la région, l'enseignement frontal ou magistral est toujours la méthodologie d'enseignement la plus répandue dans la plupart des contextes d'éducation formelle dans toute la région MENA, pratiqué avec des activités en classe axées principalement sur la copie de ce qui est écrit au tableau, l'écriture et l'écoute des enseignants, encourageant rarement le travail de groupe ou les méthodes d'apprentissage

proactif qui développent des compétences telles que la créativité, la résolution de problèmes et la coopération, entre autres (UNICEF, 2017a ; UNRWA, 2014 ; Alayan et al., 2012 ; Banque mondiale, 2008 ; EFT et Banque mondiale, 2005). Ceci est aggravé par une ambiance scolaire négative, « beaucoup d'élèves ne se sentent pas en sécurité physiquement, socialement et émotionnellement dans les écoles » (Faour, 2013). Ces carences semblent être particulièrement aiguës dans le contexte de l'EFTP, puisqu'il a été signalé que le manque de compétences de vie basiques chez les nouveaux employés est plus sévère parmi les diplômés des instituts de formation éducative et professionnelle (Education for Employment, 2015).

Une analyse de la formation aux compétences de vie dans la région MENA a révélé aussi que la majorité des établissements scolaires n'offrent pas la possibilité d'utiliser des méthodologies pédagogiques interactives concrètes dans l'enseignement des compétences de vie (IYF, 2013a). En revanche, dans les contextes non formels, les pédagogies d'enseignement et d'apprentissage des programmes de l'éducation aux compétences de vie ont tendance à englober des activités plus interactives, telles que le travail de groupe, les études de cas, les discussions, les jeux de rôle, les contes, les chansons et les danses, les présentations d'élèves, les projets communautaires, le travail sur le terrain et autres activités. En outre une auto-évaluation des programmes d'éducation aux compétences de vie sociales et financières d'Aflatoun International, mis en œuvre à l'échelle mondiale ainsi que dans certains pays de la région MENA, a révélé que les techniques d'enseignement participatives centrées sur l'enfant et leur application à l'éducation aux compétences de vie sociales et financières sont des éléments clés de l'efficacité des programmes d'éducation aux compétences de vie (Aflatoun, 2015). La conclusion obtenue est que les services d'éducation de la région MENA n'ont pas encore mis en place les réformes des systèmes qui permettront à tous les apprenants de tirer parti d'opportunités nombreuses et bien programmées et de développer et de pratiquer une gamme de compétences de vie essentielles dans une approche de l'éducation tout au long de la vie.

L'enseignement, l'apprentissage et les quatre Dimensions d'apprentissage

Comme on l'a vu précédemment, les quatre Dimensions d'apprentissage, la Dimension cognitive, la Dimension instrumentale, la Dimension personnelle et la Dimension sociale, sont considérées comme des objectifs cruciaux de l'éducation au XXI^e siècle. Ces Dimensions interconnectées aident à faciliter une approche holistique du développement des compétences de vie pour un individu, ainsi que du développement d'une approche de

l'apprentissage tout au long de la vie, et ont un effet essentiel sur la réforme des approches de l'enseignement et de l'apprentissage dans la région.

L'apprentissage tout au long de la vie et les quatre Dimensions d'apprentissage. L'apprentissage tout au long de la vie implique que l'apprenant conserve la maîtrise de la capacité d'apprendre. Par conséquent, chaque personne sera encouragée, et habilitée, à saisir des occasions d'apprentissage tout au long de sa vie. D'une perspective de l'éducation aux compétences de vie, l'éducation tout au long de la vie signifie une approche à long terme du développement des compétences, s'appuyant sur l'apprentissage et les capacités déjà acquis antérieurement. Cela implique que l'un des facteurs de succès les plus importants sera l'aptitude de l'apprenant à apprendre continuellement, et même à désapprendre et à changer de direction, dans une approche souple et réactive du développement personnel. Dans ce cadre, l'apprentissage implique une combinaison de découverte personnelle, d'amélioration, d'autonomisation et de développement, tout en exigeant de l'autogestion, de la résilience et de l'auto-direction. L'apprentissage tout au long de la vie englobe, par conséquent, l'apprentissage des compétences auprès de sa famille, de l'école et de l'université, de ses pairs et sur le lieu de travail, ainsi qu'à travers la citoyenneté / le service communautaire.

Les enseignants et les quatre Dimensions d'apprentissage. Cette vision renouvelée de l'éducation dépend en grande partie des enseignants en qualité d'agents du changement et elle se recentre sur eux. Parmi leurs rôles clés se trouvent : réveiller la curiosité, encourager la rigueur intellectuelle, promouvoir la compréhension et la tolérance, et créer le succès pour l'apprentissage tout au long de la vie. L'amélioration de la qualité de l'éducation est subordonnée à l'amélioration du recrutement, de la formation, du statut social et des conditions de travail des enseignants. Les enseignants ont besoin de connaissances, de compétences, de caractéristiques personnelles et de motivation appropriées. Un équilibre prudent doit être trouvé entre la connaissance de la matière enseignée et la compétence pour l'enseigner. Un facteur clé est la capacité des enseignants à lier la matière à la vie quotidienne. L'éducation des enseignants, englobant à la fois une formation antérieure à leur service et une formation continue, est d'une importance cruciale pour les équiper des capacités éthiques, intellectuelles et émotionnelles qui leur permettront de développer chez les apprenants la même gamme de qualités voulues par la société.

Orienter les questions vers la prestation des services d'éducation. Les quatre Dimensions d'apprentissage peuvent être utilisées afin de formuler quatre questions critiques pour la prestation des services

d'éducation :

- Dimension cognitive : comment l'éducation développera-t-elle les capacités de l'apprenant à apprendre efficacement et tout au long de sa vie ?
- Dimension instrumentale : comment l'éducation développera-t-elle les capacités de l'apprenant pour le monde du travail, c'est-à-dire, pour l'employabilité et le succès dans son emploi ?
- Dimension personnelle : comment l'éducation permettra-t-elle le développement holistique du potentiel de chaque apprenant ?
- Dimension sociale : comment l'éducation développera-t-elle les capacités de l'apprenant à participer à des activités civiques et politiques, c'est-à-dire, comment développera-t-on la citoyenneté active ?

Chacune de ces questions a des implications sur la façon dont l'enseignement et l'apprentissage seront dispensés. Les pédagogies au sein de chaque Dimension exigent un équilibre entre compétences de vie et autres compétences, connaissances et valeurs, et le contenu exact doit être déterminé dans les programmes scolaires de l'éducation nationale et dans les programmes locaux. Une approche cohérente de l'enseignement et de l'apprentissage des compétences de vie, au cours de l'éducation tout au long de la vie, dans tous les domaines et dans tous les programmes, est donc requise.

Cependant, les approches d'enseignement et d'apprentissage de l'éducation aux compétences de vie doivent être plus clairement définies, en ce qui concerne le paradigme de l'éducation permanente, à la fois en général et pour la région MENA en particulier. De plus, l'enseignement et l'apprentissage des compétences de vie doit être accompagné et soutenu par des pratiques d'apprentissage spécifiques, des ressources humaines et des environnements physiques (Partenariat pour les compétences du XXI^e siècle, 2008).

Une courte histoire de la pédagogie de l'éducation aux compétences de vie

Les toutes premières directives sur les approches de l'enseignement et de l'apprentissage à adopter dans l'éducation aux compétences de vie proviennent d'un ensemble de leçons de compétences de vie dans le contexte de l'éducation sanitaire globale à l'école (OMS, 1993), en vertu de laquelle les leçons de compétences de vie devraient être à la fois actives et expérientielles. L'apprentissage actif, l'approche pédagogique recommandée, implique l'apprenant dans un processus dynamique d'apprentissage, alors que l'apprentissage expérientiel est basé sur la pratique de ce qui est enseigné. Le travail participatif en petits groupes est une caractéristique de l'apprentissage

actif ; il promeut l'apprentissage par l'interaction sociale. Le rôle de l'enseignant dans l'éducation aux compétences de la vie est de faciliter l'apprentissage participatif des membres du groupe, plutôt que de conduire des cours magistraux de style didactique.

L'apprentissage actif est l'approche qui soutient le mieux l'éducation aux compétences de vie. Il implique une approche centrée sur l'apprenant dans laquelle le processus d'enseignement et d'apprentissage est très important ; tellement important qu'il peut être considéré comme centré sur le processus plutôt que centré sur le produit (UNESCO, 2004). Il y a des principes communs applicables à l'éducation centrée sur tous les apprenants. L'encadré 3 illustre les principes de la programmation de l'éducation aux compétences de vie en Inde (UNICEF, 2016d). Dans les approches d'apprentissage actif, les apprenants ne sont plus des personnes qui reçoivent la connaissance de manière passive, mais sont plutôt actifs et ils participent à leur propre apprentissage. Les apprenants sont traités comme des penseurs, et les méthodes d'enseignement sont utilisées pour stimuler leur intérêt et leurs réactions. Ils collaborent avec d'autres apprenants en développant leurs compétences et, ce faisant, ils développent des relations positives avec leurs pairs. Ils prennent la responsabilité de leur propre apprentissage plutôt que de recevoir le cours magistral dispensé par un enseignant. Comme mentionné ci-dessus, les apprenants posent des questions et écoutent activement les opinions des autres.

The Inter-Agency Working Group on Life Skills in Education for All (UNESCO, 2004) a davantage développé l'éducation aux compétences de vie basée sur la conceptualisation de l'OMS en identifiant les éléments qui la définissent comme suit :

- Elle inclut un contenu équilibré de connaissances, de valeurs, d'attitudes et de compétences ;
- Elle utilise des méthodes interactives et centrées sur l'apprenant ;
- Elle inclut le changement de comportement ou le développement comme une partie de ses objectifs ;
- Elle est basée sur les besoins des participants et concerne la vie réelle ; et
- Elle est sensible à la dimension de genre et fondée sur les droits de l'homme.

Il est également essentiel de souligner l'importance de la prise en compte de l'expérience, des opinions et des préoccupations des enfants et des jeunes. Il faut aussi s'assurer de leur participation active aux activités d'apprentissage. Un petit groupe de travail est un outil fondamental dans l'enseignement et l'apprentissage participatifs et il présente de nombreux avantages pour le développement des

Encadré 3 Principes de l'éducation centrée sur l'apprenant

- Chaque apprenant est engagé ;
- Une variété de matériaux d'apprentissage est utilisée ;
- Les processus et les relations démocratiques sont présents dans la classe ;
- L'environnement d'apprentissage est équitable et inclusif ;
- L'environnement physique est propice à l'apprentissage ;
- Un apprentissage individualisé et au rythme de l'apprenant est prévu ;
- Possibilités d'apprendre à travers différents modes ;
- Activités d'apprentissage significatives ;
- Portée de la réflexion d'ordre supérieur et questionnement critique ;
- Évaluation continue intégrée au processus d'apprentissage ;
- Contextualisation à la vie quotidienne des apprenants ; et
- Attention portée au développement global holistique.

Source : UNICEF, 2016d.

Encadré 4 Les avantages du travail en petit groupe pour l'enseignement et l'apprentissage des compétences de vie

- Favorise la coopération ;
- Favorise la communication, y compris les compétences d'écoute ;
- Fournit aux membres du groupe des occasions de reconnaître et de valoriser les compétences individuelles et d'améliorer l'estime de soi ;
- Permet aux participants de mieux se connaître et d'élargir leurs relations ;
- Encourage l'innovation et la créativité ;
- Favorise la tolérance et la compréhension des individus et de leurs besoins
- Augmente la perception qu'ont les participants d'eux-mêmes et des autres.

Source : OMS, 1993.

compétences de vie (voir encadré 4).

L'apprentissage participatif s'appuie sur l'expérience, les connaissances et les compétences des membres du groupe. Applicable pour l'apprentissage de l'enfance à l'âge adulte, il fournit un contexte créatif pour explorer les possibilités et définir des options, et est une source de confort mutuel et de sécurité pour le processus d'apprentissage.

L'éducation aux compétences de vie à ce jour a été caractérisée par l'utilisation d'**activités participatives** (OMS, 1993 ; UNICEF, 2010), qui comprennent, entre autres :

- « Brainstorming » : c'est une technique créative pour générer des idées sur un sujet particulier et contribuer à développer des compétences de vie dans l'écoute, l'affirmation de soi et l'empathie.
- Jeu de rôle : le fait de jouer un scénario sur la base de textes ou de situations réelles suggérées par l'instructeur ou les apprenants. L'OMS (1993) considérait que c'était peut-être la méthode la plus importante dans l'enseignement et l'apprentissage des compétences de vie.
- Discussion en classe : cela fournit une possibilité aux apprenants d'apprendre les uns des autres au cours de résolution de problèmes ; cela aide à développer des compétences en communication.
- Simulations : elles procurent du plaisir et un apprentissage à travers des activités qui imitent des situations de vie réelle.

- Études de cas : elles peuvent être de puissants catalyseurs pour la réflexion et les discussions.
- Débat : les débats offrent des opportunités de pratiquer des compétences de pensée critique d'ordre supérieur et d'aborder des questions en profondeur et avec créativité.
- Traitement des questions : elles peuvent être utilisées pour structurer les leçons de compétences de vie, par exemple, quel est le propos de la leçon ? Qu'ai-je appris de cette leçon ? Comment puis-je appliquer cet apprentissage à la vie courante ?
- Activités d'échauffement : ces activités aident les apprenants à se sentir plus à l'aise dans les groupes et avec le sujet ou le contenu qui va être introduit.
- Activités de réflexion : ces activités aident les apprenants pour le traitement et l'application des compétences acquises.

Il s'ensuit que les enseignants doivent avoir dans leur répertoire professionnel la possibilité d'utiliser une gamme de techniques participatives qui facilitent l'apprentissage actif dans la classe. Le partenariat pour les compétences du XXI^e siècle met l'accent sur des méthodes d'apprentissage innovantes, intégrant l'utilisation de technologies de soutien pour les approches centrées sur les problèmes et le questionnement, ainsi que la pratique de compétences de réflexion d'ordre supérieur (Partenariat pour les compétences du XXI^e siècle, 2009).

De plus, l'enseignement des compétences de vie doit être structuré. Les activités participatives peuvent mieux soutenir l'apprentissage lorsqu'elles sont présentées dans une séquence logique, ordonnée et cumulative (UNICEF, 2010). Il doit y avoir un équilibre entre l'enseignement direct à toute la classe et des activités en petits groupes. L'apprentissage efficace des compétences de vie nécessite une certaine compréhension conceptuelle de la psychologie et de la façon dont fonctionne le cerveau. Par exemple, fournir simplement aux personnes, en particulier aux petits enfants, le vocabulaire pour étiqueter les émotions, peut être transformateur (David, 2016). L'éducation aux compétences de vie peut fournir aux enfants et aux jeunes le langage nécessaire pour discuter de questions personnelles et interpersonnelles pertinentes à l'égard de leur développement et de leur réussite dans la vie. Il s'ensuit qu'un contenu de compétences de vie essentielles approprié à l'âge doit être inclus dans les programmes scolaires. Il y a aussi de bonnes raisons de penser qu'il faut mettre spécifiquement l'accent sur apprendre à apprendre, et sur les compétences qui sont nécessaires pour un apprentissage efficace à différents niveaux du système éducatif et pour différents objectifs d'apprentissage.

Évaluation mondiale de programmation de l'éducation aux compétences de vie et des approches de l'enseignement et de l'apprentissage

Les résultats d'une étude mondiale commandée par l'UNICEF sur l'évaluation de la programmation de l'éducation aux compétences de vie essentielles ont identifié des forces et des faiblesses dans la transmission du programme et dans la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Le rapport a conclu que l'éducation aux compétences de vie est en train d'apporter **des changements majeurs aux programmes scolaires et aux pratiques dans la salle de classe** et, dans certains cas, est considérée comme l'avant-garde de changements plus vastes (UNICEF, 2012). Ces changements prendront du temps et il est nécessaire que les acteurs adoptent une vision à long terme. Il existe de solides éléments prouvant que l'éducation aux compétences de vie développait des connaissances, des compétences et des attitudes pertinentes chez les apprenants, à la fois dans les zones de risque thématique et pour ce qui est des compétences psychosociales générales.

Le contenu et la transmission de l'éducation aux compétences de vie sont souvent limités dans leur capacité à faire avancer l'apprenant au-delà de la connaissance et vers le développement de compétences, d'attitudes et de comportements psychosociaux. Ceci est particulièrement visible dans le traitement des relations entre sexes à travers l'éducation aux compétences de vie, dans lequel la question de la prise de conscience des inégalités entre les sexes et des rôles attribués à chacun d'eux peut être soulevée. Cependant, les opportunités et les environnements propices (à la fois dans la salle de classe et au-delà) à la remise en question et au développement d'autres relations entre les sexes et identités liées au genre, se sont révélés limités.

Les données factuelles provenant des écoles suggèrent que l'éducation aux compétences de vie a tendance à être évincée de l'enseignement dans la salle de classe lorsqu'on manque d'enseignants, les programmes scolaires sont surchargés, le matériel d'enseignement est limité et que l'on privilégie les examens traditionnels, dont l'éducation aux compétences de vie fait rarement partie. Les structures de développement professionnel pour les enseignants de l'éducation aux compétences de la vie sont limitées. L'utilisation de normes et repères dans les programmes d'éducation aux compétences de vie est limitée et il existe des lacunes importantes dans le suivi et l'évaluation des résultats de l'éducation aux compétences de vie.

Le développement de ressources humaines suffisantes, à la fois en termes de nombre et de qualité, pour l'enseignement des compétences de vie, pose un problème particulier. De nombreux

programmes ont des composantes spécifiques de formation pour les enseignants et, de plus en plus, cela comprend la formation initiale et la formation en cours d'emploi. Pourtant, la demande pour une formation supplémentaire reste extrêmement élevée chez les enseignants, et il semble bien que la formation existante n'aborde pas de manière adéquate les éléments importants pour enseigner les compétences de vie, telle que les compétences et les attitudes psychosociales des enseignants eux-mêmes.

Les méthodes didactiques sont peu susceptibles d'améliorer, et peuvent même affecter négativement, le développement de compétences sociales et émotionnelles, ce qui peut avoir des conséquences à long terme pour les apprenants (Boyd et al., 2005).

Éclairages apportés par l'apprentissage social et émotionnel (SEL)

L'apprentissage social et émotionnel et l'éducation de la petite enfance. Les méthodes d'éducation de la petite enfance pour développer l'apprentissage social et émotionnel (SEL) impliquent de fournir une programmation de haute qualité qui réponde aux besoins de l'enfant considéré en soi comme un tout. Les programmes d'une éducation de la petite enfance de qualité ont des groupes de petites tailles, des enseignants bien préparés et en cours de développement professionnel, ainsi que des partenariats avec les parents (Frede, 1998). Dans ces programmes, les enseignants mettent en place l'environnement préscolaire de sorte que les enfants commencent à penser à l'avenir, à planifier leurs activités, et à réfléchir à des stratégies et à les utiliser pour résoudre les problèmes sociaux (Hyson et al., 2007). Le climat de la classe est sécurisé et enrichissant. Ces facteurs contribuent à l'apprentissage et à la pratique de l'autorégulation,

l'une des compétences les plus importantes pour le développement de l'enfant.

L'apprentissage social et émotionnel dans les écoles. Un facteur fondamental de succès dans la mise en œuvre du SEL dans les établissements primaires et secondaires aux États-Unis est que les enseignants croient en l'efficacité de l'approche. Ils la comprennent, la valorisent et l'approuvent, tout en signalant qu'il faudrait lui accorder plus d'importance dans les établissements scolaires. Les enseignants croient que le SEL aide les étudiants à réussir en classe, au travail et dans la vie (Bridgeland et al., 2013). En ce qui concerne la programmation, le SEL devrait être séquencé, impliquer un apprentissage actif, se concentrer sur le développement des compétences socio-émotionnelles et cibler explicitement le développement des compétences socio-émotionnelles (AIR, 2015 ; Payton et al., 2008). Des niveaux élevés de participation sont associés à l'amélioration des résultats sociaux sur le plan social et comportemental (Durlak et al., 2010).

Les méthodes d'enseignement dans la programmation de SEL reposent sur des techniques d'apprentissage actif telles que les discussions, le travail de groupe et les jeux de rôle. La complexité cognitive est à un niveau approprié pour chaque groupe d'âge. Les leçons les plus efficaces fournissent des instructions explicites et promeuvent la généralisation en incluant des opportunités de pratiquer les compétences au-delà de la leçon et tout au long de la journée (Dusenbury et al., 2015). Les parents et les membres de la communauté peuvent être invités à aider ou à participer aux leçons. Ceci est en harmonie avec la vision du rapport Delors pour assurer que l'apprentissage est lié à vie courante. Certaines pratiques d'enseignement de SEL sélectionnées sont présentées dans l'encadré 5.

Encadré 5 Quelques pratiques d'enseignement sélectionnées pour le SEL

Environnements de classe positifs et prévisibles. Cela comprend des attentes partagées ou des règles de classe que les enseignants et les élèves développent ensemble afin d'établir des normes sociales pour la salle de classe, par exemple, écouter respectueusement lorsque les autres parlent.

Relations positives entre l'enseignant et l'élève. Cela inclut des pratiques telles que l'accueil des élèves dans la classe par leur nom de manière respectueuse et l'utilisation de l'apprentissage coopératif, ce qui aide également les élèves à développer des relations positives avec leurs pairs.

Créer des opportunités pour les élèves de développer leur propre voix, d'explorer leurs propres intérêts et de développer leurs propres points forts. Cela implique des techniques de questionnement, de fournir à l'élève un feedback authentique, l'apprentissage basé sur un projet, et des activités d'apprentissage sur le terrain pour les élèves plus âgés.

Source : Dusenbury et al., 2015.

Éclairages apportés par la conscience attentive

La conscience attentive est communément définie comme « la pratique de maintenir un état de conscience élevée, exempte de tout jugement et complète à propos de ses pensées, émotions ou expériences sur une base d'instantanés successifs »⁶. La conscience attentive et l'éducation basée sur la conscience attentive ont gagné en importance pour la promotion d'aptitudes au bien-être et de compétence sociale et émotionnelle de jeunes (Schonert-Reich et al., 2010), car ces méthodes améliorent l'attention des individus (Chiesa et Serretti, 2009), résultant en de meilleures performances concernant les tâches qui nécessitent de l'attention (Jha et al., 2007). En outre, elles sont associées à la régulation des émotions (Roemer et al., 2015). En effet, la conscience attentive crée des changements dans le cerveau qui améliorent la capacité à s'engager dans des tâches même lorsque les émotions sont exacerbées (Ortner et al., 2007).

La plupart des programmes de conscience attentive et d'éducation basée sur la conscience attentive dans l'éducation formelle se concentrent sur le développement de techniques de conscience attentive chez les enseignants et les facilitateurs afin qu'ils récoltent eux-mêmes les bénéfices associés à ces techniques et les reflètent dans leur relation avec les apprenants. De telles techniques comprennent le développement de la compétence de délibérément prêter attention, grâce à des pratiques méditatives, à ce qui se passe dans l'esprit et le corps afin de se familiariser davantage avec le fonctionnement des schémas mentaux et d'identifier les habitudes qui peuvent ne plus être utiles. Ces techniques aident les apprenants à repérer tôt les signes de stress afin d'être en mesure de répondre plus efficacement, plutôt que de réagir selon d'anciennes manières familières et souvent guère utiles.

Dans la plupart des programmes étudiés, se trouvait une combinaison de pratiques de méditation guidée et d'exercices cognitifs. En outre, de nombreuses organisations, principalement aux États-Unis et dans le Royaume-Uni, ont développé des programmes, en ligne ou non, pour permettre aux enseignants d'affiner leur propre conscience attentive. Ces programmes prévoient aussi de fournir aux apprenants des programmes scolaires appropriés à leur âge afin que les enseignants puissent introduire la conscience attentive dans leurs salles de classe (Schonert-Reich et al., 2010).

Facteurs favorables à l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté

Le besoin d'environnements d'apprentissage sécurisés. Créer un environnement sécurisé auquel tous les apprenants peuvent participer est une caractéristique fondamentale de l'éducation aux compétences de vie efficace (Kirby et al., 2006). Cela signifie que les apprenants sont en sécurité physiquement, socialement et émotionnellement, et que tous sont traités de manière équitable, respectueuse et juste. Dans les écoles, le climat de la salle de classe devrait être positif et sans peur. La discipline devrait être positive, car la discipline punitive va à l'encontre de l'éthique de l'éducation aux compétences de vie.

Dans les contextes scolaires, l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté joue un rôle fondamental dans la prévention des brimades et d'autres formes de violence. L'accent est mis sur les compétences de communication, de résilience, de prise de décision et de résolution de problèmes, dont il a été prouvé qu'elles contribuaient à réduire le niveau existant de violence physique et sexuelle chez les adolescents et les jeunes (UNESCO, 2017). En effet, dans la région MENA, la violence chez les enfants et les jeunes est un problème critique, qui nuit aux élèves et compromet leur bien-être psychosocial. De faibles compétences sociales, de mauvais résultats scolaires et l'impulsivité comptent parmi les facteurs qui alimentent la violence. Des données factuelles montrent que l'éducation aux compétences psychosociales préscolaires et scolaires qui cible les enfants tôt dans la vie peut prévenir l'agressivité, améliorer les compétences sociales, les résultats scolaires et les perspectives d'emploi en développant la conscience de soi, l'autogestion et la conscience sociale des enfants et des jeunes, et en approfondissant leurs compétences de communication, de prise de décisions, de gestion de conflit et de résolution de problèmes, les aidant ainsi à établir des relations positives entre pairs. Les avantages d'une éducation aux compétences de vie qui soit de qualité peuvent être maintenus à l'âge adulte (OMS, 2009).

Les données factuelles tirées du travail avec les enseignants et avec les écoles dans leur ensemble soulignent l'importance et la complexité de la construction d'écoles en tant que « qu'espaces sûrs » pour instaurer des relations équitables et inclusives entre les membres de l'école à tous les niveaux, et des normes, des valeurs et des limites claires pour gérer des comportements dangereux (UNICEF, 2016c). Les écoles sont des espaces particulièrement importants où les programmes de formation aux

⁶ Définition du dictionnaire en ligne Merriam-Webster <https://www.merriam-webster.com/dictionary/skill>

compétences de vie peuvent être transmis, mais on peut également dispenser ces programmes dans des contextes informels tels que les centres communautaires et les camps de réfugiés. Ces programmes peuvent être transmis sur plusieurs années, et sont structurés pour répondre aux besoins de groupes d'âge spécifiques sur la base de la situation et du contexte. Les centres et lieux de réunion pour les jeunes, où ces derniers peuvent discuter d'événements passés et de leur avenir, en particulier dans les zones de conflits violents, sont un moyen d'offrir des services psychosociaux si nécessaire. De telles approches sont essentielles pour renforcer l'impact du soutien psychosocial nécessaire dans les situations d'urgence.

Une culture inclusive dans la classe. Dans la région MENA, il est impératif de procéder à un changement transformateur dans la culture de la salle de classe, notamment en ce qui concerne les perceptions des enseignants sur ce qu'ils peuvent faire dans l'enseignement et l'apprentissage. La stratégie de réforme éducative (2011-2015) de l'Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA) offre des perspectives sur les endroits où des interventions efficaces peuvent être menées pour améliorer la qualité de l'éducation, y compris sur les approches d'enseignement et d'apprentissage dans les contextes d'éducation formelle. En particulier, la concentration sur la formation et le développement des enseignants, notamment grâce au développement des enseignants à l'école, semble avoir été un facteur crucial dans l'amélioration la qualité de l'éducation en classe. Cela a permis aux enseignants de développer et d'intégrer des domaines de compétences de vie, tels que des compétences de communication et de pensée critique, dans leur enseignement à travers le programme scolaire. Cette expérience suggère que l'intégration à travers le programme scolaire entier peut être transmise plus efficacement qu'en incluant des compétences de vie uniquement dans des matières spécifiques (UNICEF, 2017a).

Un aspect majeur de l'amélioration de la culture de la classe est l'accent mis sur la discipline positive en tant qu'approche créant un environnement d'apprentissage favorable. Cela exclut les châtiments corporels et autres formes d'humiliation qui rendent les enfants et les jeunes anxieux et craintifs, et les empêchent d'atteindre leur plein potentiel dans la classe (UNESCO, 2015b). La discipline positive est essentielle à la mise en œuvre de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, car elle est basée sur le principe de la sécurité pour tous les apprenants et de l'équité entre eux, renforçant leur confiance en eux et leur capacité d'action.

La dynamique de classe est essentielle au succès de l'environnement de la classe, et doit encourager un enseignement et un apprentissage actifs et inclusifs. L'apprentissage doit être connecté aux besoins de la vie réelle et des apprenants (UNESCO, 2004). La gestion de la classe doit maximiser les opportunités d'apprentissage. L'enseignant doit veiller à ce que l'espace de la salle de classe soit correctement utilisé et que la disposition des sièges permette l'apprentissage interactif. L'inclusion peut être soutenue par l'enseignant lorsqu'il prend en considération les besoins spécifiques ou les circonstances particulières d'un apprenant et en tient compte dans le processus d'apprentissage. Cela veut dire que l'enseignant doit apporter un soutien efficace et disponible à tous les apprenants de la classe, ce qui établit généralement des connexions significatives entre l'enseignant et l'apprenant. Les enseignants utilisent de multiples activités qui sont appropriées à l'âge de développement de l'apprenant afin de les engager pleinement. Le travail de groupe est une activité importante qui permet à l'enseignant d'allouer le temps nécessaire au soutien de tous les groupes et de chaque apprenant.

On a déjà bien progressé dans la bonne direction, car de nombreuses ressources des compétences de vie utilisées dans la région favorisent des approches d'enseignement et d'apprentissages reposant sur la participation, au cours desquelles les apprenants identifient leurs propres problèmes, discutent des solutions possibles, et planifient et mettent en œuvre des programmes d'action efficaces. Certaines techniques innovantes sont actuellement testées par des organisations travaillant dans l'éducation aux compétences de vie dans des situations formelles et non formelles. Au Maroc, par exemple, le Ministère de l'éducation intègre l'éducation aux compétences de vie dans les écoles dans le cadre de clubs de projets personnels (au niveau du primaire et du premier cycle du secondaire). Les enfants et les jeunes y sont soutenus pour préparer un plan de carrière et de vie personnel, décrivant leurs objectifs, leurs ambitions et leurs rêves. En Palestine, la Fondation Al Qattan met en œuvre des programmes pour les jeunes, axés sur l'utilisation du théâtre comme technique d'enseignement. En Égypte, un modèle innovant d'écoles communautaires pour la jeunesse marginalisée a été introduit, qui comprend un ensemble normalisé d'enseignement et d'apprentissage des compétences de vie pour les éboueurs qui pourrait être reproduit dans d'autres contextes similaires.

Le rôle crucial des enseignants. La capacité de l'enseignant à mettre en pratique l'apprentissage actif est sans doute le facteur le plus important dans une approche efficace de l'éducation aux compétences de vie. L'enseignant, dans un environnement de classe

active, se concentre sur l'apprentissage holistique, ne met pas l'accent simplement sur une matière spécifique, comme dans les approches pédagogiques plus traditionnelles. L'enseignant est un facilitateur, il encourage l'apprentissage au lieu de transmettre des connaissances à l'apprenant. Les enseignants sont aussi des modèles, ils présentent des exemples concrets des types de compétences, d'attitudes et de comportements, qu'ils transmettent. Au lieu de se concentrer sur l'obtention des réponses « correctes » des apprenants, l'enseignant les encourage à poser des questions eux-mêmes et à jouer un rôle actif dans leur propre apprentissage. Le rôle de l'enseignant est souvent celui d'un facilitateur, soutenant les apprenants au fur et à mesure qu'ils apprennent et développent des compétences.

Dans cette approche, il est important que l'enseignant ait une compréhension complète de la manière dont les apprenants apprennent, notamment des compétences pour apprendre à apprendre, et qu'il ait été formé aux méthodes qui permettent à l'apprenant d'apprendre efficacement. Les enseignants devraient avoir de grandes attentes pour tous leurs apprenants, leur apprentissage et leur potentiel. Les caractéristiques d'une programmation efficace sont la sélection d'enseignants ayant les caractéristiques souhaitées, la prestation d'une formation, un soutien et une supervision (Kirby et al., 2016). La formation est fondamentale pour que les enseignants acquièrent de nouvelles compétences, techniques et méthodes afin d'être innovants et créatifs (Ellis et Barr, 2008 ; Clarke, 2008).

Améliorer la formation initiale et continue pour les enseignants est nécessaire dans le contexte de l'apprentissage des compétences de vie tout au long de la vie (UNESCO, 2013). La formation pédagogique des enseignants dans les écoles est une intervention prometteuse qui a été utilisée avec succès par l'UNWRA (UNWRA, 2015). Plus précisément, les enseignants doivent comprendre l'importance des compétences de vie dans le développement humain et dans le processus « apprendre à apprendre ». Ils ont aussi besoin de pouvoir pratiquer leurs compétences de vie dans le contexte de leur formation professionnelle. Cela suggère qu'un programme de formation initiale pour les enseignants doit être développé comprenant une approche de l'éducation aux compétences de vie.

Lorsqu'ils fournissent aux enfants des opportunités d'apprendre et de pratiquer les compétences de vie, les enseignants doivent savoir comment gérer une classe. Ils doivent être suffisamment proches de leurs élèves pour les aider, de préférence avant qu'un problème ne surgisse. Cela nécessite que l'enseignant ait des compétences d'anticipation bien développées, et soit conscient de ce qui se passe dans les interactions de groupe et les relations

en classe. L'enseignant doit disposer de plusieurs solutions pour répondre aux difficultés pouvant survenir dans l'activité. Il importe de célébrer les progrès et de reconnaître les moments où les enfants réussissent à montrer leurs compétences.

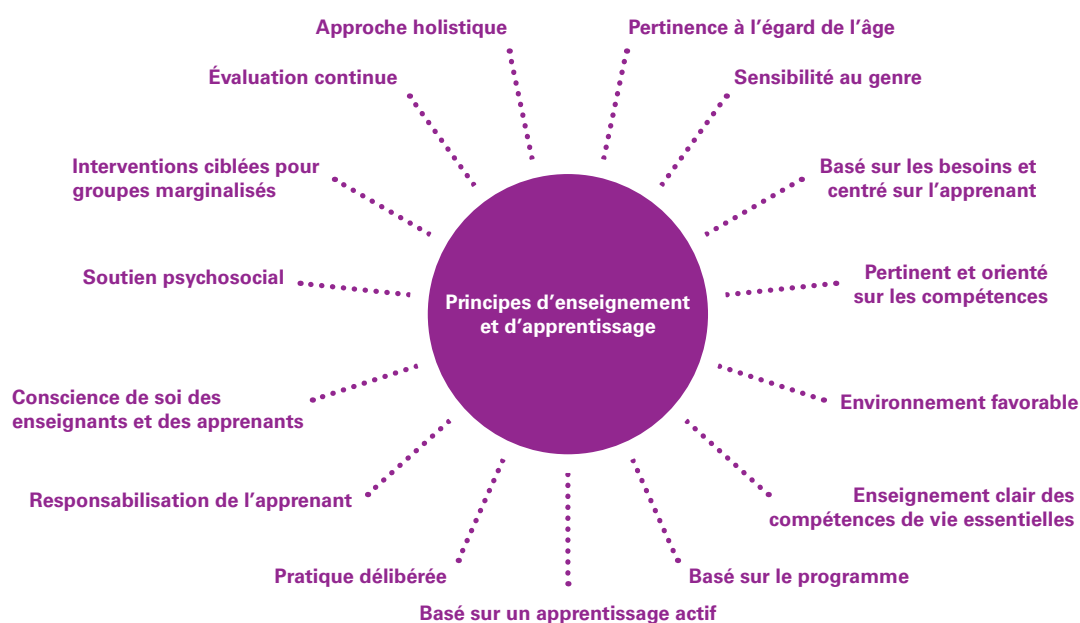
Enseigner les 12 compétences de vie essentielles

Les 12 compétences de vie essentielles identifiées dans cette Initiative sont pertinentes à l'égard du développement personnel et du succès dans la vie. Il convient donc de s'intéresser à la manière dont ces compétences de vie essentielles peuvent être enseignées, apprises et pratiquées au sein du système éducatif et tout au long de la vie.

Les principes généraux. Les principes généraux pour une éducation efficace aux compétences de vie et à la citoyenneté s'appliquent à l'enseignement et à l'apprentissage de chacune des 12 compétences de vie essentielles identifiées dans ce Cadre conceptuel et programmatique. Si ces principes peuvent être appliqués à toutes les compétences de vie essentielles, on constate toutefois des variations en termes de concentration, de type d'activités et de méthodes d'évaluation pour chaque compétence de vie essentielle, parce que leur niveau de transférabilité varie étant donné qu'elles sont appliquées et réalisées dans différents domaines de la vie et de la connaissance.

Pour que les apprenants bénéficient à la fois de l'enseignement et de l'apprentissage des 12 compétences de vie essentielles, et soient en mesure de les pratiquer et de les vivre chaque jour, chaque compétence de vie essentielle doit être intégrée dans la culture de l'école ou de l'environnement d'apprentissage (Partnership for 21st Century Learning, 2015). En conséquence, une vision, une stratégie et un plan communs pour intégrer les compétences de vie dans l'enseignement et l'apprentissage sont nécessaires et ils doivent être promus à la fois dans le programme scolaire et dans l'enseignement. De plus, chaque compétence de vie essentielle devrait être intégrée dans le processus d'évaluation, tandis que le développement personnel de l'apprenant devrait être régulièrement évalué et rapporté.

Une condition préalable est de renforcer les capacités des enseignants afin qu'ils puissent enseigner les compétences de la vie avec confiance et efficacité, et soutenir et faciliter des pratiques pédagogiques innovantes dans leurs salles de classe. Ainsi, la formation initiale et continue des enseignants doit englober à la fois l'éducation aux compétences de vie, et des méthodes d'apprentissage et d'enseignement participatives et interactives. Il faut accorder suffisamment de temps à la formation des enseignants pour qu'ils maîtrisent les concepts et les compétences pédagogiques.

Figure 3 Les principes d'apprentissage et d'enseignement

L'enseignement et l'apprentissage des 12 compétences de vie essentielles reposent sur les principes suivants (voir Figure 3).

Approche holistique. L'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté implique le développement d'une combinaison équilibrée de compétences cognitives, personnelles et émotionnelles ou d'autogestion, ainsi que de compétences sociales et interpersonnelles couvrant toute la gamme des compétences psychosociales. Par conséquent, lorsqu'ils enseignent les compétences de vie, les facilitateurs doivent garder à l'esprit que : (i) même si certaines activités peuvent être davantage orientées vers la pratique d'une compétence de vie essentielle, toutes les compétences de vie essentielles sont d'une égale importance et elles doivent toutes être abordées à un moment donné ; (ii) chaque activité en classe aura aussi un impact sur le développement d'un éventail de compétences de vie.

Pertinence à l'égard de l'âge. L'enseignement et l'apprentissage doivent être adaptés à différents groupes d'âge, en fonction de leurs besoins, de leurs niveaux de développement et de leurs capacités. Cela signifie que les méthodes et les activités utilisées pour enseigner les 12 compétences de vie essentielles seront différentes dans l'éducation préscolaire pour les plus jeunes enfants, les enfants en éducation primaire, les adolescents et les jeunes en éducation secondaire ou en EFTP, et les jeunes et les adultes dans l'enseignement tertiaire ou en formation continue. Il conviendra de continuer à bâtir sur les acquis des premiers stades tout au long de la scolarité et de la vie.

Par exemple, les jeunes apprenants doivent pouvoir utiliser leurs mains et leurs esprits pour créer et montrer les compétences et les concepts qu'ils ont appris à titre exploratoire (Partnership for 21st Century Learning, 2015). Cela peut inclure la fabrication de modèles à partir de matériaux disponibles localement, la conception de circuits électriques simples et l'utilisation d'éléments de jeux de construction afin de construire des objets permettant de raconter des histoires. Cela dépend aussi de la créativité de l'enseignant et des ressources qui sont disponibles pour des activités créatives. Les activités couramment utilisées peuvent inclure des activités de « brainstorming », de petits travaux en groupe pour résoudre un problème particulier, des simulations et des jeux, tels que les « centres de jeu théâtral » dans les classes de la petite enfance. Cela aide particulièrement à faciliter l'apprentissage des compétences de résolution de problèmes, ainsi que les compétences de communication, dès le plus jeune âge, tout en encourageant le développement cognitif et social.

De plus, l'enseignement de la pensée critique et du respect de la diversité devrait commencer lors de l'éducation de la petite enfance et être entretenu et approfondi dans les niveaux primaires en valorisant le raisonnement, l'authenticité, en respectant les autres dans la discussion, en faisant preuve d'ouverture d'esprit, en étant prêt à voir les choses selon la perspective d'un autre, en utilisant des stratégies cognitives lorsque quelque chose n'est pas clair, et en utilisant des principes de pensée critique (Bailin et al., 1999). L'enseignement et l'apprentissage des compétences de prise de décisions peuvent être

présentés aux plus jeunes au moyen d'histoires qui fournissent des situations permettant d'examiner la prise de décisions des personnages impliqués et considérer s'ils ont pris les décisions appropriées à la lumière des informations disponibles et des risques. Au niveau de l'éducation de base, utiliser l'apprentissage expérientiel à travers des tâches et des situations du monde réel permet un plus grand potentiel d'amélioration (Joshua et al., 2015). Certains des outils utilisés pour l'enseignement de la prise de décisions sont similaires à ceux que l'on utilise pour la résolution de problèmes, et peuvent impliquer un processus d'étape par étape pour arriver à une décision éclairée. Cette approche structurée, préparant les apprenants au monde du travail et à la prise de décisions concernant les pratiques dans le monde du travail, est plus appropriée pour les apprenants plus âgés qui sont en mesure de comprendre et d'utiliser une approche plus formelle, complexe et logique.

Dans tous les cas, les enseignants devraient être conscients du niveau de langage typique des enfants de tel ou tel âge et le comprendre, en particulier celui des enfants âgés de 4 à 11 ans, pour s'assurer d'aligner les activités sur les besoins et les compétences de communication des enfants.

Sensibilité au genre. L'éducation aux compétences de vie implique la pratique de stratégies actives et engagées pour les questions relatives à l'égalité des sexes. Plus précisément, l'éducation aux compétences de vie promeut activement l'égalité des sexes en abordant les stéréotypes de genre et la discrimination de genre dans l'enseignement et

l'apprentissage à tous les niveaux, tout en montrant à tous les apprenants que les 12 compétences de vie essentielles sont également importantes pour tous, et qu'aucune n'est sexospécifique. Par exemple, tous les apprenants doivent construire leurs compétences de coopération et leur sens de l'empathie sans tenir compte du vieux stéréotype considérant que celles-ci seraient des traits « féminins » (voir encadré 6).

Basé sur les besoins et centré sur l'apprenant.

L'éducation aux compétences de vie, qui vise à développer des apprenants indépendants à même de conduire leurs propres processus d'apprentissage et de résultats, repose sur une évaluation individuelle des besoins de chaque apprenant, ce qui exige une approche personnalisée. Les enseignants doivent être conscients des différences, forces et faiblesses individuelles de chaque apprenant, en particulier dans les compétences de communication et d'autogestion, et essayer de les prendre en compte dans l'enseignement régulier pour donner à chaque apprenant le soutien nécessaire destiné à lui permettre de développer ses compétences. Dans certains cas, cela peut être lié à des services d'orientation et de conseil.

Pertinent et orienté vers les compétences.

L'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté se concentre sur la production de résultats de compétences et de comportements connexes spécifiques pour des objectifs de vie réelle. Cela comprend le développement et l'utilisation des capacités impliquant l'interaction des compétences de vie, des connaissances et des valeurs dans les contextes sociaux.

Encadré 6 L'éducation aux compétences de vie et l'égalité des sexes dans les écoles

Cette vision révisée sur l'éducation figurant dans ce Cadre conceptuel et programmatique fournit une plate-forme pour aborder l'équité dans la répartition des opportunités d'apprentissage, de connaissances et de compétences. L'éducation peut être un moteur essentiel du développement équitable et de la promotion de l'égalité des sexes. Elle attire l'attention sur les problèmes de marginalisation et d'exclusion sociale, ainsi que sur la nécessité d'un investissement approprié dans l'éducation et la recherche pour les résoudre. L'égalité des sexes doit être intégrée dans les quatre Dimensions d'apprentissage pour s'assurer que tous les enfants et les jeunes, filles et garçons, aient l'occasion de réaliser leur potentiel sur un pied d'égalité. Cela peut entraîner le besoin de développer de meilleures opportunités éducatives pour les filles et les garçons, dans des contextes d'inégalité entre les sexes.

En tant que telles, les compétences de vie sont directement liées à la promotion de l'égalité des sexes (UNESCO, 2008). Pour être efficace, une perspective d'égalité entre les sexes est nécessaire dans les programmes d'éducation aux compétences de vie et intégrée dans le programme scolaire, dans les approches d'enseignement et d'apprentissage ainsi que dans la culture de l'école. L'éducation aux compétences de vie doit être sensible au genre. Lorsque cela est possible, il serait utile de mener une analyse comparative entre les sexes sur l'état des besoins et les forces en matière de compétences et par sexe parmi les apprenants afin d'identifier les priorités d'action. Les stéréotypes sexospécifiques de compétences de vie particulières devraient être étudiés, analysés et traités. Dans tous les programmes, des opportunités égales doivent être données à tous les enfants et à tous les jeunes pour apprendre et pratiquer toutes les compétences de vie essentielles. Les normes de genre peuvent être remises en question en utilisant des jeux de rôle, des simulations et des discussions dans un cadre de compétences de vie. Les enseignants doivent être formés à l'éducation aux compétences de vie sensibles au genre afin d'éviter les pratiques en classe qui impliquent une discrimination basée sur le genre contre les garçons ou les filles (UNESCO 2008, 2009).

Les compétences de communication s'améliorent lorsqu'on les enseigne en tenant compte d'un contexte social donné (Hymes, 1972), les apprenants pratiquant et utilisant les connaissances et les valeurs appropriées pour des actes de communication verbale et non verbale pour faire avancer les choses. Les compétences de pensée critique, de prise de décisions et de négociation sont pertinentes à l'école et dans la vie quotidienne, et incluent d'importantes questions communautaires. Les compétences de négociation et de prise de décisions combinent des compétences de réflexion et des compétences sociales, dont les enfants et les jeunes ont besoin pour une meilleure santé physique, sociale et mentale afin de résister à la pression des pairs, en particulier en relation avec des risques pour la santé tels que les drogues, la santé reproductive et la violence, ainsi que pour traiter efficacement les problèmes sur le lieu de travail. Les activités dans lesquelles la négociation et la prise de décisions peuvent être pratiquées se concentrent sur l'analyse de la vie réelle locale, en réponse aux expériences personnelles des enfants et à leur participation aux événements de la communauté. Cela nécessite, par exemple, de relier la compétence de vie essentielle à des informations pertinentes sur les risques pour la santé et les résultats, et c'est mieux pratiqué en petits groupes lors de jeux de rôles ou de discussions. En outre, les enseignants peuvent également aider les apprenants à développer la résilience en les encourageant à faire preuve d'empathie envers ceux qui se heurtent à des difficultés, et à les aider à l'intérieur et en dehors de la salle de classe.

Environnement favorable. Pour se développer efficacement, les bénéficiaires de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté doivent être capables de pratiquer les compétences de vie essentielles dans différentes situations, et dans des environnements sécurisés et contrôlés avant de faire face à des situations de la vie réelle. Par conséquent, ils doivent se sentir en sécurité pour s'exprimer et faire des expériences dans la classe, avec les enseignants, et parmi leurs pairs. Comme on l'a vu précédemment, cela implique que la pratique de toutes les compétences de vie essentielles, en particulier les compétences de communication, de participation, de respect de la diversité, d'empathie et de pensée critique, soient intégrées à la fois dans la culture de l'école et dans l'environnement d'apprentissage, car ce sont les cadres dans lesquels les apprenants évoluent tous les jours et dans lesquels ils pratiquent cette citoyenneté active centrée sur les compétences de vie, les valeurs et les connaissances. La direction scolaire, le personnel et les enseignants, ainsi que les communautés des apprenants, doivent être engagés, préparés et formés de manière à créer un environnement scolaire fondé sur le respect et le soutien de la diversité.

Pour enseigner chaque compétence de vie essentielle, la salle de classe doit offrir un environnement respectueux entre les enseignants et les apprenants, et entre les apprenants, où les différences sont comprises et acceptées. Cet environnement doit être « propice à la communication », c'est-à-dire optimal pour une communication aisée, efficace et agréable, laissant place à la négociation et la prise de décisions de la part des apprenants. Lorsqu'ils planifient leurs leçons les enseignants devraient préparer les termes avec lesquels ils vont communiquer afin d'utiliser un langage de communication simple, adapté à l'âge, en se concentrant sur ce qui est important, en vérifiant la compréhension des apprenants, en fournissant des repères visuels et verbaux, en donnant du temps supplémentaire aux apprenants afin qu'ils puissent assimiler le langage, et en les aidant à développer des stratégies de communication. En outre, les enseignants doivent être capables de montrer de l'intérêt pour ce que chaque apprenant, indépendamment de son sexe, de ses capacités ou de son origine, a à dire. Ils doivent maintenir un contact visuel, utiliser les prénoms, faire des commentaires positifs et être patients. Les occasions de participer, parler et écouter doivent être fréquentes et profiter à chacun. Il convient de tenir compte de l'espace, de la lumière, de la disposition de la classe et des sièges, de ses niveaux sonores, de l'utilisation de supports visuels pour un soutien clair et cohérent des routines. De plus il faut planifier et créer diverses opportunités de soutenir chacune des compétences de vie essentielles tout au long de la journée. En toutes circonstances, cela nécessite des compétences de gestion de groupe de la part de l'enseignant afin que tout le groupe puisse travailler en binômes ou en petits groupes, en veillant à ce que l'enseignant ne domine pas la communication.

Encourager la communication, la pensée critique, la créativité, la collaboration et la participation, cela inclut l'usage flexible de l'utilisation de l'environnement d'apprentissage, un équilibre entre structure et liberté, et la possibilité de s'engager dans l'apprentissage autodirigé et exploratoire (Davies et al., 2012). Les environnements d'apprentissage devraient créer la confiance et développer la connaissance du domaine ainsi qu'une prise de risque raisonnable. Les programmes qui se concentrent sur le développement des compétences de pensée créative à travers des exercices réalistes et spécifiques au domaine ont plus de chances d'être efficaces (Isaksen et Treffinger, 2004, Scott et al., 2004). Promouvoir la créativité nécessite que l'ambiance de la salle de classe encourage les apprenants à prendre des risques, à faire des erreurs, à innover et à faire preuve d'originalité et favorise donc la liberté dans un environnement d'ensemble ordonné. Les enseignants devraient être encouragés

à expérimenter aux côtés des apprenants (Craft, 2001) dans un environnement d'apprentissage possédant assez de ressources matérielles et avec un espace de travail lumineux et coloré et, idéalement, à travailler avec des apprenants à partir d'un jeune âge.

L'environnement d'apprentissage devrait être propice à l'acquisition et au développement de compétences d'autogestion en aidant tous les enfants à devenir des apprenants indépendants. Ce qui est attendu d'eux pour l'autogestion en termes de comportements et d'habitudes d'étude doit être exprimé de manière claire, et un soutien approprié doit être fourni aux apprenants pour leur permettre d'atteindre leurs objectifs d'autogestion. Un environnement positif et propice à l'apprentissage favorise l'empathie, l'altruisme et la compassion, qui sont des attitudes précieuses. La pratique de l'empathie mène à une amélioration de la gestion de la classe et permet d'avoir plus de temps pour apprendre, parce que les apprenants arrivent chaque jour prêts à apprendre et que les enseignants sont mieux équipés pour faire face aux besoins sociaux et émotionnels de leurs élèves. Les écoles qui s'engagent dans l'enseignement et les pratiques empathiques bénéficient d'une efficacité améliorée des enseignants et elles les gardent plus longtemps, parce que les enseignants jouissent de la confiance, de la compréhension et des ressources qu'ils méritent (Ashoka, n.d.).

Le respect de la diversité fait partie intégrante de l'ambiance de la classe et des processus d'apprentissage. Un traitement équitable de tous dans les procédures de classe communique le respect par la reconnaissance implicite que tous les individus devraient être traités de la même manière, en tant que membres estimés de la société. C'est une forme de justice procédurale qui non seulement reconnaît l'importance du droit de parole et de la visibilité, mais englobe également la cohérence et l'absence de parti pris. Cela conduit à promouvoir la résilience en tant que capacité importante de réussite à l'école et dans la transition vers le

monde du travail, où les enseignants fournissent un environnement d'apprentissage dans lequel les apprenants développent des compétences leur permettant de faire face à la déception, au rejet et aux revers, de tirer les enseignements de leurs erreurs, d'apprendre à ne pas paniquer ou à ne pas se sentir personnellement visé, d'accepter la critique constructive, de maintenir une perspective positive, de surmonter l'adversité et de faire preuve de cran (Lucas et Hanson, 2015). Les apprenants devraient être aidés à découvrir leurs centres d'intérêts et à développer leur engagement dans l'apprentissage, et devraient se voir fournir des possibilités d'exercer les compétences en général (Duckworth, 2016). Un modèle venu d'Australie, « *The Resilience Doughnut* – La résilience du beignet » fournit une approche à long terme, durable et intégrée ainsi qu'un cadre pour la construction de la résilience émotionnelle des apprenants, du personnel et des parents et de leur bien-être au sein de la communauté scolaire⁷. Ce modèle est une approche basée sur les forces et axée sur les solutions à la fois et il permet aux apprenants, au personnel et aux parents d'avoir le sentiment de pouvoir agir.

Enseignement clair des compétences de vie essentielles. Les objectifs d'apprentissage liés au développement de chaque compétence de vie essentielle sont rendus de manière explicite, c'est-à-dire, qu'ils sont à la fois communiqués aux apprenants et traduits en objectifs d'apprentissage clairs (voir encadré 7).

Ceci est vrai pour les 12 compétences de vie essentielles, cependant un enseignement explicite nécessite des approches ad hoc pour certaines compétences de vie. Par exemple, les pratiques d'enseignement qui influent sur le développement de la créativité comprennent les éléments suivants : enseigner la pensée créatrice, offrir aux apprenants un choix, leur permettre d'explorer différentes voies d'apprentissage, encourager leur motivation intrinsèque, et leur fournir des possibilités d'utiliser leur imagination (Schacter et al., 2006), stimulant ainsi la réussite de l'apprentissage.

Encadré 7 Enseigner les compétences de vie essentielles : les objectifs d'apprentissage

- Définir et communiquer clairement les objectifs d'apprentissage relatifs à la compétence de vie essentielle pour tous les apprenants.
- Créer des opportunités pour la modélisation et la pratique de la compétence de vie essentielle en matière d'enseignement et d'apprentissage, entre enseignants / facilitateurs et apprenants, et parmi les apprenants au sein du groupe.
- Sensibiliser les apprenants à l'importance de la compétence de vie essentielle dans l'apprentissage et dans la vie en général.
- Faciliter le développement et la pratique de la compétence de vie essentielle chez tous les apprenants.

⁷ Voir "The Resilience Doughnut" at: www.theresiliencedoughnut.com.au/

En outre, des concepts pertinents à l'égard des compétences de créativité, de résolution de problèmes, de pensée critique, de négociation, de prise de décisions, du respect de la diversité, de participation et d'autogestion doivent être présentés, enseignés, discutés et internalisés. L'enseignement de la pensée critique peut être commencé au niveau primaire en valorisant le raisonnement et la véracité, en respectant les autres au cours de la discussion, en faisant preuve d'ouverture d'esprit, en étant prêts à voir les choses à travers la perspective d'un autre, en utilisant des stratégies cognitives quand quelque chose n'est pas clair et en utilisant les principes de la pensée critique (Bailin et al., 1999). Ici, une intervention à méthodes mixtes, avec les compétences de pensée critique enseignées parallèlement à un cours spécifique, a produit les meilleurs résultats (Abrami et al., 2008) et est un déterminant important de succès. Le moins efficace, c'était lorsque les objectifs de cours ne définissaient pas explicitement des objectifs de pensée critique. L'enseignement explicite de la diversité comprend diverses techniques, par exemple encourager les apprenants à parler aux autres lorsqu'ils se heurtent à des problèmes, offrir différents points de vue sur un problème, encourager les apprenants à parler des événements de leur vie, et permettre une attitude gagnante chez les apprenants. Il faut enseigner et pratiquer les techniques de participation à des activités de groupe ainsi que les compétences d'apprentissage.

Basé sur un programme. L'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté est structurée dans un programme qui est logiquement séquencé. Par exemple, puisque les compétences de créativité sont liées à la capacité de se connecter avec les autres, elles peuvent être intégrées aux activités de la salle de classe dans toutes les matières principales du programme scolaire. De plus, la pensée critique peut être enseignée en étant intégrée dans une matière déjà existante dans le programme ou enseignée séparément. Dans le cas spécifique de l'intégration au programme, les compétences de pensée critique et de prise de décisions peuvent

être développées et pratiquées à la fois dans toutes les matières. L'autogestion, d'un autre côté, exige une approche jumelée de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est nécessaire d'enseigner les compétences d'autogestion séparément, éventuellement autour des compétences d'étude dans un contexte scolaire, mais l'autogestion doit également être intégrée dans les programmes existants dans tous les domaines.

Basé sur un apprentissage actif. Cela englobe à la fois l'utilisation de méthodes d'apprentissage coopératif et des tâches authentiques. Par exemple, l'apprentissage coopératif et le travail de groupe structuré peuvent soutenir le développement de compétences de communication. Les styles d'enseignement actifs, engageant les élèves, axés sur les problèmes et non hiérarchiques sont utiles pour développer la créativité (Tsai, 2012). Une approche coopérative de l'apprentissage de la pensée critique est également préconisée sur la base de la valeur des interactions sociales dans le développement cognitif (Lai, 2011).

Alors que la capacité à coopérer est un résultat important de l'éducation, on a passé traditionnellement peu de temps à développer cette capacité dans le travail en groupe, la négociation et le travail d'équipe pour la résolution de problèmes en salles de classe. L'apprentissage coopératif est une approche de l'enseignement et de l'apprentissage centré sur l'apprenant et facilité par l'enseignant. Cela signifie que de petits groupes d'apprenants sont responsables de leur propre apprentissage mais aussi de l'apprentissage individuel de tous les membres du groupe ; les membres communiquent entre eux afin de résoudre un problème, d'accomplir une tâche ou d'atteindre un objectif. Les apprenants maximisent leur propre apprentissage et celui des autres quand ils travaillent ensemble. En particulier, les approches participatives pour définir des règles de base pour la classe (comme cela est illustré dans l'encadré 8) peuvent faciliter le comportement approprié en classe ainsi que l'apprentissage coopératif.

Encadré 8 Les règles de base des activités de travail en groupe

- Tous les apprenants sont autorisés à exprimer leurs opinions. Une personne parle à la fois.
- Tout le monde écoute ce que les autres ont à dire.
- Tout le monde respecte les autres même en cas de désaccord.
- Les solutions auxquelles le groupe parvient sont acceptées par tout le monde.

Les méthodes d'apprentissage coopératif peuvent être regroupées en deux catégories principales. La première est un apprentissage structuré en équipe et la seconde est l'apprentissage en groupe informel. Les paramètres de la salle de classe doivent être configurés pour permettre la coopération dans l'apprentissage, comme une manière spécifique d'installer les apprenants de telle sorte qu'ils s'assoient en formant un cercle ou s'assoient en petits groupes face à face, au lieu d'être toujours assis face à l'enseignant ou au tableau devant eux.

Les avantages de l'apprentissage coopératif comprennent: (i) l'apprentissage pour tous, qui inclut les apprenants à risque ou les apprenants marginalisés, en formalisant et en encourageant le soutien par les pairs dans des environnements d'apprentissage sécurisés ; (ii) la pensée critique en clarifiant les idées par la discussion et le débat en petits groupes plutôt que dans des sessions dirigées par des enseignants pour toute la classe ; (iii) la promotion des compétences de communication grâce à des discussions et débats en groupe plus nombreux ; (iv) une estime de soi améliorée (Slavin, 1990) ; et (v) une amélioration de la coopération entre les apprenants car ils travaillent mieux en équipes.

Une pratique délibérée est nécessaire et cela comprend des objectifs ambitieux clairement définis, une concentration et un effort complets, un feedback immédiat et informatif, et la répétition avec réflexion et raffinement. La pratique délibérée est particulièrement nécessaire pour développer une gamme de compétences de résolution de problèmes, ainsi que pour développer des compétences de pensée critique (Van Gelder, 2005). Cela nécessite que la pensée critique soit une partie explicite du programme avec des instructions approfondies. On doit aussi enseigner aux apprenants comment transférer la pensée critique à une variété de situations en leur fournissant des occasions d'appliquer les compétences dans divers contextes. Ceci intervient généralement dans le contexte d'une matière spécifique.

Responsabilités des apprenants. Les apprenants devraient pouvoir assumer une partie de la responsabilité de leur propre apprentissage et prendre des mesures personnelles pour pratiquer les compétences de vie essentielles et les transférer dans des situations de la vie réelle. Cela implique cependant qu'un soutien et des conseils soient fournis, si nécessaire, par les enseignants et d'autres personnes formées.

L'enseignement des compétences de créativité requiert de permettre aux apprenants d'assumer la responsabilité de leur propre apprentissage (Ferrari et al., 2009). Cela est vrai également pour la compétence de résolution de problèmes, ainsi que pour celle de résolution des conflits, en apprenant à discuter d'alternatives, et en se concentrant sur la pensée en tant qu'élément vital du programme scolaire développant ainsi des compétences d'autogestion. En outre, les compétences de participation exigent de chaque apprenant l'apprentissage responsable des procédures, des méthodes et des conventions pour la participation de groupe, comme la mise en place de règles de base et la volonté de les respecter. Enseigner la résilience, cela veut dire aussi qu'il convient de fournir l'occasion d'une pratique individuelle propre à l'apprenant. Une fois que les apprenants ont reçu à la fois la structure et des conseils, il est important pour eux d'être en mesure d'identifier leurs propres problèmes et de leur faire face, de trouver leurs propres solutions, et de voir les résultats pour eux-mêmes. Dans ce contexte, l'enseignant doit prendre du recul afin de permettre aux apprenants d'endosser la responsabilité du développement de leurs propres compétences de résilience.

Enseigner l'autogestion implique de permettre aux apprenants de prêter attention à leur propre comportement en développant des compétences d'auto-contrôle. On les aide à utiliser des compétences d'interaction de jeu et sociales appropriées, à participer activement aux routines de la classe et à s'engager dans les activités pédagogiques. Il est important pour l'enseignant d'évaluer le niveau actuel de compétences d'autogestion en déterminant si l'enfant peut atteindre les comportements cibles (voir encadré 9).

La conscience de soi des enseignants et des apprenants. Pour répondre aux besoins des apprenants et surveiller les sessions d'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, les enseignants doivent être conscients du temps que leurs élèves passent à parler les uns avec les autres, à travailler en groupes, ou à partager ce qu'ils ont fait avec le reste de la classe. C'est d'une pertinence particulière en ce qui concerne les compétences de communication, parce que les enseignants doivent être conscients de leur propre utilisation de la langue pour instruire, questionner et répondre, reconnaissant que la manière dont ils parlent aux enfants peut influencer leur compréhension et leur motivation à apprendre. De plus, l'enseignement des compétences d'empathie, de respect de la diversité et de participation aide les apprenants

Encadré 9 L'approche RULER⁸

Le Yale Center for Emotional Intelligence a développé l'approche RULER pour les écoles aux États-Unis. RULER est un acronyme qui signifie « reconnaître les émotions en soi et chez les autres, comprendre les causes et les conséquences des émotions, étiqueter les émotions avec précision, exprimer les émotions de manière appropriée et réguler efficacement les émotions – (*Recognizing emotions in self and others, Understanding the causes and consequences of emotions, Labelling emotions accurately, Expressing emotions appropriately and Regulating emotions effectively*). Cela représente une approche globale de l'autogestion émotionnelle. Les enseignants devraient être capables de :

- Identifier quels sont les comportements observables pour que l'apprenant apprenne à s'autogérer ;
- Décrire clairement ce que l'apprenant devrait faire à chaque étape ;
- Afficher de manière visuelle les comportements cibles à l'aide de photographies ou de dessins sur une affiche, sur une feuille de papier ou dans un livret ;
- Fournir un moyen pour l'apprenant de surveiller son comportement (par exemple, une marque de contrôle) ;
- Guider l'apprenant en l'aidant à apprendre et à pratiquer les comportements souhaités et à utiliser le système d'autogestion ; et
- Fournir un feedback positif.

à être conscients de leurs sentiments et de leurs pensées au sujet de leur capacité à comprendre et à partager les sentiments des autres. Avec la conscience métacognitive, les apprenants deviennent plus efficaces pour comprendre les perspectives des autres tout au long de leur vie, tout en étant respectueux de la diversité et plus efficace dans les activités participatives.

Soutien psychosocial. Lors de l'introduction de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, il est recommandé d'avoir accès aux compétences d'un professionnel qui peut fournir à tous les enfants un soutien psychosocial, au-delà des services de l'enseignant. On trouvera des détails supplémentaires sur les approches liées au soutien psychosocial dans la section abordant la protection de l'enfance en tant que moyen de transmission de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté.

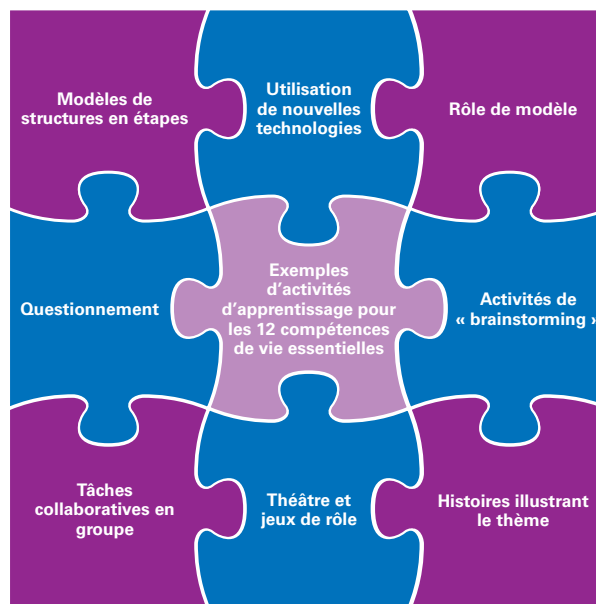
Interventions ciblées pour les groupes marginalisés. Il est important que tous les apprenants aient l'occasion de développer des compétences de vie. Par exemple ceux qui ne sont pas scolarisés ou ceux qui ont des besoins spéciaux en matière d'éducation nécessiteront des interventions ciblées. Ceci est particulièrement pertinent en ce qui concerne les compétences de communication en tant que langage et parole, car les difficultés de communication des jeunes affectent leur performance à l'école et dans la vie plus généralement. Des difficultés d'apprentissage, l'autisme ou une déficience auditive peuvent se révéler graves et exiger un soutien ciblé pour la parole, le développement du langage et de la communication et pour l'apprentissage.

Évaluation continue. Les progrès de l'apprenant dans chacune des compétences de vie essentielles doivent être surveillés, régulièrement évalués et signalés aux parents afin qu'ils soient conscients des progrès de leurs enfants. Les activités d'évaluation peuvent être un large éventail de missions ou de projets, pendant le trimestre ou à la fin. La créativité, par exemple, devrait être incorporée dans des procédures d'évaluation fondées sur le curriculum et les matières. Les évaluations basées sur les performances sont considérées comme une mesure valide de la pensée critique, mais on relève des problèmes de fiabilité. La pensée critique est souvent mieux évaluée dans le contexte de scénarios et de simulations du monde réel.

En outre, les données factuelles empiriques disponibles suggèrent que les évaluations à l'aide de mesures de type ouvert capturent mieux les compétences de pensée critique que les mesures de type à choix multiples (Ku, 2009). Différentes méthodes d'évaluation sont nécessaires pour permettre aux apprenants de construire leurs propres réponses. Avec des exercices à choix multiples, on peut poser des questions de suivi afin d'examiner le raisonnement sous-jacent aux choix faits. Pour les compétences de pensée critique, de résolution de problèmes, de prise de décisions, et de négociation, les tâches d'évaluation devraient refléter autant que possible des problèmes et des performances authentiques, tout en notant que ceci est plus approprié pour les apprenants plus âgés. Apprendre le contrôle de soi nécessite également la vérification des progrès et la définition d'objectifs clairs (Lucas et Hanson, 2015) et implique que les apprenants apprennent à s'autoévaluer.

⁸ Voir Yale Centre for Emotional Intelligence sur : <http://ei.yale.edu/ruler/>

Figure 4 Exemples d'outils et d'activités d'enseignement et d'apprentissage



Outils et activités sélectionnés. Les 12 compétences de vie essentielles peuvent être enseignées en utilisant différents types d'activités qui peuvent être adaptés et ajustés en ce qui concerne les compétences de vie individuelles ciblées au cours d'une session (voir la figure 4).

Le rôle de modèle. Les apprenants, en particulier les jeunes enfants, apprennent mieux à identifier et à intégrer les compétences de vie et les comportements s'ils peuvent à la fois les observer et les vivre directement. Les apprenants apprennent à partir du caractère d'un enseignant et de ses comportements autant qu'ils apprennent de l'instruction. Les enseignants devraient être des modèles dans leur utilisation de toutes les compétences de vie essentielles pour les apprenants dans leur classe, ainsi que pour la communauté, parce qu'avoir un modèle aide à développer et à pratiquer des compétences de réflexion d'ordre supérieur.

Les enseignants devraient incarner les bonnes pratiques dans leur communication orale, couvrant un large éventail des fonctions de communication et montrant comment se passe une communication efficace dans le monde réel. Ceci est aussi de la plus haute importance pour permettre l'acquisition des compétences de coopération et de collaboration par les enfants et les jeunes. Les enseignants doivent en outre être en mesure de faire preuve de compétences de créativité, de résolution de problèmes et de

pensée critique dans leurs pratiques d'enseignement, tout en étant capables de communiquer efficacement à propos de ces compétences. Les enseignants peuvent être des exemples qui montrent aux apprenants le pouvoir de la créativité dans leur propre travail. Ils devraient être capables de représenter des modèles de pensée critique au cours de leur enseignement et de fournir des exemples concrets pour illustrer des concepts abstraits. De plus, les enseignants peuvent faire preuve de compétences de négociation dans la gestion de leurs classes et être un modèle de bonnes prises de décisions dans leur travail. Pour promouvoir l'empathie dans les relations et le respect de la diversité, l'enseignant conduit les individus à prendre soin des sentiments des autres en classe. Comme les enseignants montrent comment être positifs lors de l'apprentissage, les apprenants reflètent des comportements d'apprentissage confiants et optimistes. Les enseignants, en montrant leur capacité à faciliter des activités d'apprentissage participatif, font preuve des compétences de participation. Finalement, les enseignants peuvent montrer aux apprenants une manière calme et flexible de gérer les difficultés en contrôlant leurs émotions, en gardant leur calme dans des situations stressantes, de manière à ne pas exacerber le problème, et en ayant une attitude positive. Jouer un rôle d'exemple, cela veut dire aussi faire des erreurs en tant que partie du processus d'apprentissage pour montrer que la résilience et la persévérance sont souvent nécessaires.

Utilisation d'histoires illustrant le sujet. Il a été montré que les compétences de communication orale, telles que les compétences de narration et l'utilisation du vocabulaire, sont de bons indicateurs d'un succès scolaire (Feinstein et Duckworth, 2005). Avec des apprenants plus jeunes, les histoires peuvent fournir des situations permettant d'examiner la prise de décision des personnages impliqués et de considérer s'ils ont pris des décisions appropriées à la lumière des informations disponibles et des risques. De plus, un enseignant peut utiliser des histoires afin d'enseigner différentes perspectives. Il peut illustrer un point de vue en prenant un exemple de dispute dans sa propre vie, une dispute ayant pour origine une simple différence de points de vue. Les histoires développent la capacité des apprenants à comprendre et à sympathiser avec les expériences des autres.

Les approches classiques du développement de l'empathie impliquent également des jeux de rôle et l'utilisation d'histoires, d'études de cas et d'articles de presse, grâce auxquelles les élèves sont tenus de voir les choses à partir d'autres points de vue (Lucas et Hanson). On peut également bien enseigner le respect de la diversité à l'aide d'histoires. Ceci nécessite la préparation d'un matériel d'enseignement et d'apprentissage appropriés, y compris des textes pouvant être soumis à la pensée critique (Starkey, 2002). Par exemple, EmpathyLab est une organisation britannique qui utilise le pouvoir des histoires pour inspirer les enfants, de 4 à 11 ans, pour développer leurs compétences d'empathie, leur alphabétisation et leur activisme social. Cette organisation a développé six outils basés sur des histoires pour aider les écoles à créer des expériences immersives capables de construire l'empathie. Elle a également fourni des listes de textes essentiels visant l'empathie et caractérisés par des personnages aux caractères fortement accentués et par une écriture et une illustration de haute qualité. Une évaluation sur huit mois du programme dans onze écoles a révélé des impacts sur les compétences d'empathie des enfants, leur bien-être, leur alphabétisation, l'engagement familial, l'action sociale, et l'éthique et la stratégie de l'école (Empathy Lab, 2016).

Tâches collaboratives en groupe. La plupart des 12 compétences de vie essentielles sont mieux pratiquées au sein d'un cadre de tâches collaboratives en groupe, en mettant l'accent sur le travail en petits groupes. On préfère le travail au sein d'un groupe de grande dimension pour les interactions avec l'enseignant / le facilitateur. Lorsque les apprenants travaillent ensemble sur des

tâches spécifiques ou des difficultés, dans un groupe contrôlé ils font l'expérience d'une unité d'objectif qui les réunit. Le partage du succès ou de l'échec leur offre une expérience de collaboration qui les oblige à se respecter mutuellement, développant ainsi des compétences de travail en équipe, notamment avec les apprenants plus âgés, en pratiquant toutes les autres compétences de base.

L'apprentissage coopératif et le travail de groupe structuré soutiennent le développement des compétences de communication, et le travail en petits groupes et l'apprentissage entre pairs sont propices au dialogue et à la discussion. Par extension, les activités d'écoute peuvent développer des compétences d'écoute active soit dans une classe entière soit dans de petits groupes. L'enseignant devrait planifier le développement de compétences d'écoute de manière régulière en classe et être prêt à fournir l'occasion d'écouter attentivement les autres. Les apprenants doivent avoir la possibilité de parler, ce qui peut arriver dans un dialogue à deux ou à travers le travail de groupe. Intégrer les compétences de coopération dans les activités en classe et dans les matières essentielles du programme implique de donner aux apprenants l'opportunité de travailler dans diverses équipes et de les encourager à devenir des collaborateurs plus efficaces. Les activités de travail en petits groupes pour la prise de décisions aident les apprenants à développer leurs compétences de communication, leurs compétences de résolution de problèmes, leurs compétences de pensée critique et de créativité. En outre, en offrant aux apprenants la possibilité de parler et de discuter en binômes ou en petits groupes on leur permet de développer leur confiance en soi et de s'engager avec d'autres pour trouver de nouvelles idées et réfléchir. Des compétences de communication efficaces sont essentielles à l'aptitude à développer des capacités sociales qui soutiennent une participation efficace dans un large éventail de domaines et de contextes. Enfin, les discussions et le travail d'équipe peuvent vraiment aider les apprenants à juger dans quelle mesure ils s'alignent sur leurs camarades ou diffèrent d'eux. Les enseignants peuvent faciliter les opportunités pour les apprenants de faire preuve d'ouverture les uns avec les autres et de découvrir en toute sécurité les perspectives des autres.

Utilisation de nouvelles technologies. Les nouvelles technologies peuvent aider et permettre un enseignement innovant qui, dans le contexte du XXI^e siècle, promeut l'apprentissage créatif dans les pratiques d'enseignement pour la créativité et aide à appliquer l'innovation à l'enseignement (Ferrari et al., 2009). Par conséquent, les enfants peuvent

être encouragés à préparer et à présenter oralement des exposés à la classe et à divers publics dans la communauté en utilisant la technologie et les nouveaux médias afin de communiquer de manière innovante et efficace.

Modèles structurés par étapes. Des modèles ont été développés spécifiquement pour la résolution de problèmes, la prise de décisions et la négociation. Les enseignants peuvent utiliser ces modèles dans la salle de classe pour introduire les 12 compétences de vie essentielles aux apprenants et pratiquer les compétences de manière systématique et structurée.

Pour enseigner la résolution de problèmes et la prise de décision, on peut utiliser une approche en six étapes. La classe peut sélectionner un problème commun et on enseigne aux apprenants comment : (i) identifier le problème, (ii) analyser le problème (iii) générer des solutions potentielles, (iv) sélectionner la solution et la planifier, (v) mettre en œuvre la solution, et (vi) évaluer la solution (Schein, 2010). Cela aide les apprenants à comprendre les compétences de logique et de pensée impliquées dans un processus de résolution de problèmes.

L'enseignement et l'apprentissage des compétences de négociation impliquent des activités interactives, y compris des approches structurées de l'enseignement de la négociation, par exemple, la méthode en sept étapes, dont il existe de nombreuses variantes. L'approche McKinsey, entre autres, suit une séquence logique : (i) définir le problème, (ii) structurer le problème, (iii) classer les enjeux par ordre de priorité, (iv) développer l'analyse des problèmes et le plan de travail, (v) effectuer des analyses, (vi) synthétiser les résultats, et (vii) élaborer des recommandations⁹. Cette approche est plus appropriée pour les apprenants de l'enseignement postérieur à l'éducation de base ou pour ceux qui sont déjà entrés sur le marché du travail.

Autres outils sélectionnés. Les autres activités pour l'enseignement et l'apprentissage des 12 compétences de vie essentielles comprennent des activités de « brainstorming », des pièces de théâtre et des jeux de rôles en relation avec des problèmes et des scénarios de la vie réelle. Un exemple est « les centres de jeu théâtral » dans les salles de classe de la petite enfance où les enfants, tour à tour, individuellement et en collaboration, jouent à dresser une table en posant des questions pour savoir ce qui est nécessaire et en trouvant les articles correspondants dans des boîtes préparées par les enseignants. Les enseignants peuvent offrir un espace pour les débats et les discussions, les présentations orales, les ateliers sur les techniques

de questionnement, les simulations et les jeux. Ces différents outils contribuent à favoriser les compétences de communication, de négociation, de prise de décisions, de collaboration et de participation, ainsi que de résilience, d'empathie et de respect des autres et de leurs opinions.

Développement des compétences selon l'âge

L'éducation de la petite enfance. Les enfants apprennent par le jeu, ce qui est essentiel pour un développement sain. Pendant le jeu, les enfants apprennent et pratiquent des compétences de vie. Ils développent des compétences essentielles de communication lorsqu'ils interagissent avec d'autres enfants, ainsi que des compétences de réflexion stimulées par le jeu, conjointement avec le développement de leur capacité à utiliser le langage. Ils développent également leur capacité à se concentrer et à améliorer leur durée d'attention. Les jeux fournissent un contexte dans lequel des compétences sociales interpersonnelles essentielles sont apprises, y compris apprendre à coopérer, à négocier, à se relayer et à jouer en suivant les règles du jeu. Ces compétences de vie se développent pendant qu'un enfant joue avec ses camarades et partage des activités avec eux. Pour les enfants âgés de 3 à 5 ans, ces activités peuvent inclure des jeux avec des marionnettes, des jeux de société simples, des puzzles simples, des jeux de déguisement et des livres de contes.

Les éléments de bonne pratique comprennent :

- Des compétences et un contenu pertinents et appropriés qui correspondent aux besoins et aux intérêts des enfants ;
- Des expériences d'apprentissage qui se construisent sur les connaissances antérieures des enfants et les compétences acquises précédemment ;
- Des opportunités pour les enfants de s'engager dans des activités qu'ils initient eux-mêmes ;
- Un apprentissage par thème ;
- Pas d'utilisation de manuels scolaires ;
- L'utilisation de la langue maternelle des enfants comme langue d'enseignement ;
- Des dossiers d'observation sur la performance et les progrès des enfants réalisés dans divers aspects du développement en tant que données d'évaluation essentielles ;
- Une étroite collaboration entre les professionnels, les parents et les travailleurs des services communautaires.

⁹ Voir www.360casecamp.com/7-steps-of-problem-solving.html

L'éducation de base. Les enfants en phase d'éducation de base profitent également du jeu et développent leurs compétences de vie, telles que la communication, la résolution de problèmes et la coopération, grâce à des interactions avec d'autres enfants. À cet âge, les enfants cherchent de nouvelles informations, expériences et défis dans le jeu ; l'influence des pairs à cet âge est forte. Les activités du groupe favorisent le jeu. Celles-ci peuvent inclure des sports, la fabrication de maquettes toute simples, des jeux de société, des kits de construction, et des jeux de coordination et de mémoire.

L'apprentissage de l'éducation de base a lieu à travers un cadre de programmes scolaires qui offre la structure de base pour définir les objectifs d'apprentissage pour tous les apprenants à différentes étapes de l'enseignement primaire. Les 12 compétences de vie essentielles doivent toutes être intégrées dans le cadre du programme d'études primaire comme compétences de vie génériques ou transversales dans les principaux domaines d'apprentissage. Alors que l'enseignement et

l'apprentissage des méthodes seront adaptés à l'âge et fondés sur un contenu pertinent à l'égard de la vie, il importe de fixer de grandes attentes et des objectifs explicites pour un apprentissage efficace à la fois pour les 12 compétences de vie essentielles et pour les autres objectifs d'apprentissage.

L'éducation postérieure à l'éducation de base.

L'apprentissage structuré dans l'éducation postérieure à l'éducation de base se déroule également dans le cadre du programme à chacune des étapes de l'enseignement secondaire. De même que pour l'éducation de base, les 12 compétences de vie essentielles doivent toutes être intégrées dans le cadre du programme scolaire du primaire comme des compétences génériques ou transversales dans les principaux domaines d'apprentissage, et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage doivent être adaptées à l'âge et d'un contenu pertinent. Pour être efficace, l'éducation aux compétences de vie dans l'éducation postérieure à l'éducation de base s'appuie sur ces compétences acquises et pratiquées dans l'éducation de base.



3.2 L'approche à voies multiples

Une approche complète à voies multiples est essentielle à la réalisation et à l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, avec le double objectif d'atteindre tous les apprenants et de maximiser le potentiel de chacun d'eux. Dans le cadre d'une économie basée sur la connaissance et des changements socio-politiques intervenus dans la région MENA, des voies multiples signifient l'accès à une variété d'opportunités d'apprentissage, permettant aux apprenants de se concentrer sur leurs objectifs académiques et professionnels ainsi que sur leur rôle et leur engagement social, et de développer en conséquence à la fois les compétences de vie et les connaissances. Cette approche préserve l'équité entre les apprenants et l'inclusion de tous à travers le ciblage des populations marginalisées, reconnaissant de cette manière la variété des trajectoires des apprenants.

Les voies multiples comprennent des opportunités d'éducation de la deuxième chance pour ceux qui ont abandonné l'école, ainsi que des horaires d'apprentissage flexibles pour ceux qui ont d'autres responsabilités, telles que leur travail. Par conséquent, l'accent est mis aussi bien sur la prestation de services d'éducation formelle que sur des contextes d'éducation non formels et informels, et sur le parcours vers le lieu de travail ainsi que sur le lieu de travail lui-même, et l'engagement social et la protection de l'enfance sont également privilégiés. De manière similaire, une approche à voies multiples reconnaît une variété de parcours d'apprentissage, de la transmission présentielle de l'éducation à des options alternatives, telles que l'apprentissage ouvert ou à distance, l'apprentissage mixte et l'apprentissage en libre accès, qui doivent tous être considérés et explorés. Les nouvelles technologies, en particulier, offrent des canaux innovants de transmission de l'éducation.

Cette section souligne la justification de l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté à travers des voies multiples d'apprentissage et son importance. Elle examine également les divers modalités et canaux de transmission.

Les arguments en faveur de l'approche à voies multiples pour la programmation de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté.

Une approche à voies multiples répond à la complexité croissante de l'économie moderne et aux changements rapides qui se produisent dans la société plus généralement. Elle reconnaît que l'apprentissage peut prendre place à des moments différents et dans des contextes différents, et que les apprenants, tout comme leurs trajectoires, sont divers. En outre, cela implique que les mêmes qualifications peuvent être obtenues en suivant différentes voies d'apprentissage auprès d'une variété de prestataires. Ceci est particulièrement pertinent pour l'enseignement professionnel et technique professionnel (EFTP).

Le développement du système éducatif évolue vers la fourniture de **multiples opportunités d'apprentissage au cours d'un continuum tout au long de la vie** afin d'améliorer l'accès à l'éducation et d'assurer une utilisation plus efficace de ressources économiques limitées pour les systèmes éducatifs et les étudiants. En élargissant les choix des apprenants, une approche à voies multiples aide à

rendre leurs différentes options plus attrayantes. Une approche à voies multiples soutient l'apprentissage tout au long de la vie, lorsque les connaissances sont constamment mises à jour et la demande de compétences change sans cesse à mesure que les carrières évoluent, que de nouvelles technologies sont inventées et qu'émergent des manières de travailler innovantes. Cela reflète l'évolution de la façon dont l'éducation est dispensée, avec une expansion des possibilités d'apprendre à travers des voies et des canaux multiples tout au long de la vie.

De multiples voies éducatives permettent **des parcours variés et flexibles entre l'éducation et le marché du travail**, au-delà du parcours traditionnel à voie unique impliquant l'achèvement de la scolarité formelle pour atteindre l'emploi, reflétant en cela la réalité d'économies en cours d'évolution et répondant également aux demandes des apprenants qui ne sont pas scolarisés. Les jeunes et autres apprenants peuvent choisir parmi l'EFTP ou l'enseignement général, apprendre pendant la formation en cours d'emploi ou au cours de stages, travailler et obtenir une éducation supplémentaire, ou décider de reprendre leur éducation, ou de la compléter, plus tard (Raffe, 2011). Par conséquent, cela facilite les mouvements d'un niveau de l'éducation à un autre, de professionnel à académique (et vice versa), et entre l'emploi, la scolarité, la formation ou en combinaison. Dans une approche à voies multiples, les programmes doivent faire la différence entre les apprenants qui cherchent à entrer sur le marché du travail en tant qu'employés, ceux qui s'intéressent au travail indépendant et ceux que le retour à l'école intéresse ou qui désirent poursuivre leurs études. Les programmes doivent être adaptés aux besoins de l'emploi souhaité par l'apprenant (USAID, 2014).

La multiplication des voies et la reconnaissance de leur validité facilite **l'équité et l'inclusion** de tous les apprenants, car des options d'éducation et de formation variées, ainsi que différentes transitions entre les occupations, offrent plus d'opportunités pour les divers apprenants, et pour les groupes marginalisés en particulier. Cela reste vrai pour les jeunes femmes et les femmes d'âge adulte dans la région MENA (Heyne et Gebel, 2014) ou pour les réfugiés et les personnes déplacées. Ces nouvelles alternatives améliorent également les chances de transitions réussies de la formation / de l'emploi pour les jeunes handicapés, s'ils sont informés de ces options (Toms-Barker, 2014).

Les arguments en faveur des voies multiples dans la programmation de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté sont à plusieurs niveaux :

- Premièrement, il s'agit d'une trajectoire adaptative pour les systèmes éducatifs qui doivent répondre aux besoins d'une société « basée sur la connaissance » ou « d'apprentissage », dans laquelle la quantité et la qualité de l'information et des connaissances ainsi que l'accès à l'information et aux connaissances deviennent progressivement beaucoup plus importants que la production de biens et de services. Dans ce cadre, les apprenants doivent maîtriser et utiliser des compétences cognitives et psychosociales d'ordre supérieur pour répondre à la fois à la complexité et à la fluidité du marché et des relations sociétales.
- Deuxièmement, il est vital que l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté contribue à améliorer la qualité de l'éducation offerte à travers des voies multiples. Pour que ces différentes voies soient efficaces, elles doivent être pertinentes à l'égard des besoins pratiques et transformationnels de l'apprentissage, à la fois de l'individu et de la communauté.
- Troisièmement, il est important pour les voies multiples de réaliser des synergies pour que les expériences des apprenants restent constantes à travers les voies et les canaux. Cela implique un système de reconnaissance mutuelle, ainsi qu'un système de mesure et de certification commun à travers les canaux à la fois de la connaissance et des compétences de vie acquises au cours de la trajectoire de l'apprenant (OCDE, 2013b).
- Quatrièmement, la programmation des compétences de vie dans la région MENA est déjà en cours à travers des voies multiples, comme cela est indiqué dans le relevé analytique des initiatives de compétences de vie de l'ensemble de la région. La majorité de ces programmes sont dispensés dans l'éducation de base formelle à travers des activités extra-scolaires, telles que les Clubs de citoyenneté et des droits de l'homme en Tunisie, ainsi que dans des contextes non formels, où ils répondent aux besoins des groupes vulnérables, comme les enfants non scolarisés, les jeunes et autres groupes vulnérables. Le centre Makani (Centre Mon Espace), géré par l'UNICEF en Jordanie, s'adresse à tous les enfants et jeunes vulnérables, en particulier aux réfugiés syriens non scolarisés, tandis qu'Israq est un programme de la deuxième chance pour les filles non scolarisées (âgées de 12 à 15 ans) en Haute-Égypte.

Encadré 10 Les voies éducatives principales pour opérationnaliser les compétences de vie

Canaux	Niveaux d'éducation	Tranches d'âge typiques
Éducation formelle	Éducation pré-primaire et de base (primaire et premier cycle du secondaire)	5-15
	Éducation postérieure à l'éducation de base (deuxième cycle du secondaire, EFTP, enseignement supérieur)	15-24
Éducation non formelle et informelle	Pré-primaire, programmes d'apprentissage accéléré, programmes d'alphabétisation, classes de rattrapage et cours de soutien, formation professionnelle, etc.	5-24
Le lieu de travail et le « parcours vers le lieu de travail » (apprentissages, stages, etc.)		15-24
Engagement social (volontariat et travail communautaire, etc.)		10-24
Protection de l'enfance (espaces sécurisés centrés sur l'enfant, centres de protection de l'enfance)		5-24

- Cinquièmement, une approche à voies multiples est nécessaire pour assurer la cohérence des interventions et des messages dans les différents environnements dans lesquels les enfants et les jeunes apprennent et grandissent, et pour veiller à ce que ce qui est appris dans la classe soit soutenu par ce qui est vécu en dehors de l'école. Cela a besoin être poursuivi et renforcé, et les leçons apprises doivent être partagées à travers la région MENA. L'engagement communautaire est particulièrement pertinent à cet égard, y compris la participation des parents et des dirigeants de la communauté dans les réformes du système éducatif.

Plusieurs canaux de transmission. L'approche à voies multiples est mise en œuvre grâce à toute une gamme de canaux à travers lesquels l'apprentissage peut avoir lieu et être opérationnalisé. Les voies éducatives principales peuvent être organisées par canaux, niveaux d'éducation et les tranches d'âge typiques auxquelles elles s'appliquent (voir encadré 10).

L'éducation formelle. L'éducation formelle est l'éducation qui est institutionnalisée, intentionnelle et planifiée à travers des organisations publiques ainsi que des organismes privés reconnus. Les programmes d'éducation formelle sont reconnus comme tels par l'éducation nationale ou des autorités équivalentes pertinentes, par exemple, toute autre institution en coopération avec les autorités éducatives nationales ou sous-nationales. L'éducation formelle consiste principalement en l'éducation initiale, définie comme l'éducation formelle des individus avant leur première entrée sur le marché du travail, c'est-à-dire quand ils étudient à temps plein. L'enseignement professionnel, l'éducation spécialisée, et certaines parties de l'éducation

adulte sont souvent reconnus comme faisant partie du système éducatif formel. L'éducation formelle a généralement lieu dans des établissements d'enseignement conçus pour fournir une éducation à temps plein aux élèves dans un système conçu comme une voie éducative continue (UNESCO, 2012a). Le système scolaire et les établissements d'enseignement supérieur sont les composantes fondamentales de l'éducation formelle. La scolarité peut être caractérisée comme englobant à la fois l'éducation de base et l'éducation postérieure à l'éducation de base.

L'éducation formelle est un canal majeur de transmission de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Elle a la plus grande portée en termes d'opportunités d'apprentissage aux enfants et aux jeunes. Pourtant, elle ne semble pas remplir actuellement son potentiel d'équiper les apprenants de compétences pertinentes dans la région MENA. Dans la région, 44 pour cent des programmes fournis par les parties prenantes impliquées dans l'éducation aux compétences de vie sont mis en œuvre dans l'éducation de base formelle et 26 pour cent dans l'éducation postérieure à l'éducation de base, y compris l'enseignement supérieur et l'EFTP (UNICEF, 2017a). Ces données, cependant, ne fournissent pas une image complète de la participation et de la qualité des résultats d'apprentissage. Il est nécessaire d'intégrer les 12 compétences de vie essentielles dans le cadre formel de l'éducation conformément aux tentatives de réforme de l'éducation menées actuellement pour contribuer au développement d'une société de connaissances, améliorer les résultats de l'emploi et renforcer la cohésion sociale.

L'enseignement pré-primaire. L'éducation pré-primaire peut être dispensée par les canaux de l'éducation formelle ou non formelle. De solides données factuelles en provenance du monde

entier montrent l'impact de la programmation du développement de la petite enfance et tout au long de la vie car les capacités cognitives, émotionnelles et comportementales se développent de manière exponentielle dans les premières années d'un enfant, surtout si elles sont soutenues par des activités ciblées. En outre, les premières années sont d'une importance cruciale car elles sont les fondations du reste de la vie, y compris l'adolescence et l'âge adulte (Young, 2000). Les retours de l'investissement dans les jeunes enfants sont élevés. Les enfants qui participent à des programmes d'éducation pré-primaire de qualité sont globalement mieux préparés pour l'école primaire, le développement cognitif, redoublent et décrochent moins souvent dans les premières classes, obtiennent de meilleurs résultats d'apprentissage à l'école et de meilleurs taux de réussite dans les établissements supérieurs (Banque mondiale, 2010a), et ont de meilleurs résultats plus tard dans la vie (Gustafsson-Wright et Atinc, 2013).

Les programmes d'éducation pré-primaire jouent un rôle fondamental de soutien pour que les enfants d'âge préscolaire acquièrent les compétences essentielles qui améliorent leur capacité à apprendre, à travailler avec les autres et à développer un éventail de compétences fondamentales. Les enfants doivent être capables de coopérer, de suivre les instructions, de faire preuve de maîtrise de soi et de prêter attention, ainsi que de comprendre les sentiments des autres, de contrôler leurs propres sentiments, et de gérer les relations avec leurs pairs et les enseignants. L'autorégulation et le contrôle des impulsions sont reconnus parmi les compétences de vie les plus importantes à cet âge (Boyd et al., 2005), et préparent les enfants aux étapes ultérieures des compétences de négociation et de gestion de conflits, établissant ainsi les bases de l'auto-efficacité et de la prévention de la violence. Les données factuelles suggèrent la nécessité d'une intervention précoce pour résoudre les problèmes comportementaux, sociaux et émotionnels, tels que les comportements agressifs et oppositionnels, pendant la période où le comportement de l'enfant est le plus malléable.

L'éducation de base. L'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire constituent l'éducation de base. L'importance cruciale de l'éducation primaire dans le développement humain, reconnue dans l'Objectif du Millénaire pour le développement 2 (OMD 2) est réitérée et élargie dans le Programme éducatif 2030, l'accent principal étant mis sur l'éducation primaire universelle (EPU). On a ainsi privilégié l'accès et l'achèvement du cycle d'enseignement primaire pour tous mais la qualité de l'enseignement primaire, notamment en termes de résultats d'apprentissage, a été d'une moindre priorité.

L'éducation primaire est typiquement conçue pour fournir aux élèves des compétences fondamentales (ou essentielles) en lecture, écriture et mathématiques (c'est-à-dire, l'alphabétisation et des notions de calcul) et pour établir une base solide afin d'apprendre et de comprendre les domaines essentiels de connaissance, ainsi que le développement personnel et social en préparation du premier cycle du secondaire. Elle se concentre sur l'apprentissage à un niveau de complexité de base sans spécialisation ou très peu. Les activités éducatives à ce niveau sont souvent organisées autour d'unités, de projets ou de larges domaines d'apprentissage, souvent avec une approche intégrée plutôt qu'avec des instructions sur des sujets spécifiques. Généralement, un enseignant principal, responsable d'un groupe d'élèves, organise le processus d'apprentissage, bien qu'une classe puisse avoir plus d'un enseignant, en particulier pour certains sujets ou unités.

De solides arguments justifient que l'on insiste sur le développement de compétences de vie adaptées à l'âge des élèves du primaire en tant que partie intégrante d'une éducation de qualité. S'appuyant sur les compétences de vie qui ont été acquises dans l'éducation pré-primaire, l'éducation primaire représente une étape distincte du développement de l'enfant. Les compétences de vie qui peuvent être développées au niveau primaire comprennent : la résolution de problèmes, la pensée critique et la créativité ; les compétences de communication et d'autogestion, y compris l'auto-motivation, la conscience de soi, la persévérance et la résilience, et des compétences relationnelles, incluant la négociation, l'écoute active et la capacité de considérer d'autres points de vue ; les compétences de coopération et d'acceptation de la diversité ; et la participation à, et la contribution au, travail de groupe.

L'éducation du premier cycle du secondaire est généralement conçue pour s'appuyer sur les acquis d'apprentissage de l'éducation primaire. Habituellement, le but est de poser les fondations d'un apprentissage et développement tout au long de la vie et c'est sur ces bases que les systèmes d'éducation pourront ensuite développer davantage d'opportunités éducatives. Certains systèmes d'éducation peuvent déjà offrir des programmes d'éducation technique et professionnelle à ce niveau afin de fournir aux individus des compétences pertinentes pour l'emploi. Les programmes à ce niveau sont généralement organisés autour d'un programme scolaire plus orienté sur la matière, introduisant des concepts théoriques à travers un large éventail de matières. Les enseignants en général ont une formation pédagogique dans des matières spécifiques et, plus souvent qu'au niveau

du primaire, les élèves d'une classe peuvent avoir plusieurs enseignants spécialistes des matières qu'ils enseignent.

Les compétences de vie au niveau du premier cycle du secondaire sont généralement plus spécialisées, bien que les compétences pertinentes au niveau primaire continuent d'être importantes. C'est la période de l'adolescence, et les compétences de vie qui concernent le développement des adolescents deviennent importantes, comme par exemple celles incluses dans une éducation complète à la sexualité, et la santé et la nutrition scolaires.

L'éducation postérieure à l'éducation de base est typiquement conçue pour achever l'éducation secondaire en préparation à l'éducation supérieure ou pour fournir des compétences pertinentes pour l'emploi, ou les deux. Les programmes à ce niveau offrent aux apprenants une éducation plus variée, spécialisée et approfondie que les programmes au niveau du premier cycle du secondaire. Ils sont plus différenciés, avec une augmentation de la gamme des options et des filières disponibles. Les enseignants sont souvent hautement qualifiés dans les matières ou les champs de spécialisation qu'ils enseignent, en particulier dans les classes supérieures.

L'EFTP joue un rôle fondamental dans le développement des compétences au niveau de l'éducation postérieure à l'éducation de base. L'EFTP est un domaine d'une considérable diversité (King, 2011), où les compétences préalables à l'emploi (Nam, 2009) se développent. On a pu dire que, si les jeunes quittent le système scolaire sans compétences de vie adéquates, il leur sera extrêmement difficile de surmonter les obstacles à l'employabilité lorsqu'ils entreront sur le marché du travail (Martin et Grubb, 2001). En conséquence, le développement efficace de compétences de vie préalables à l'emploi revêt une importance fondamentale pour l'amélioration continue de compétences qui peut se produire plus tard dans le développement de carrière d'un individu. Il est également important que les interventions dans ce domaine soient basées sur l'application et la pratique afin d'assurer les résultats escomptés. À cet égard, il est important d'enseigner les compétences de vie et d'en observer le développement tant qu'il y a de petits projets en cours de construction et connectés avec différents secteurs selon la spécialisation.

Comme le concept d'employabilité est en train d'évoluer, et que le développement de la capacité d'apprendre devient de plus en plus important (Harvey et al., 2002) et que l'on reconnaît que c'est en grande partie un état d'esprit (Lucas et Hanson), l'EFTP a changé et l'on est passé d'une définition étroite de la formation professionnelle dominée par des compétences à un programme de formation plus

large où les compétences de vie sont acquises en même temps que les techniques (Leney, 2008). Ces compétences de vie, parfois appelées « compétences essentielles ou clés, génériques et transférables » ou « compétences générales » car elles peuvent être appliquées à travers des contextes variés d'organisations et d'emploi (Payne, 2004), deviennent une composante intégrante de la programmation de l'EFTP en réponse aux demandes du marché du travail associées au développement de l'économie de service et à l'impact d'Internet sur les processus de travail.

Ces changements en sont encore aux premiers stades, car l'enseignement et l'apprentissage de l'employabilité sont complexes. Cependant, l'EFTP ajoute de plus en plus de programmes d'enseignement et d'apprentissage qui concernent le développement holistique des 12 compétences de vie essentielles. À cet effet, les principes de pédagogie efficace identifiés par McLoughlin (2013) incluent (i) la pratique soutenue, (ii) la résolution de problèmes pratiques et la réflexion critique sur l'expérience, (iii) la capacité de tirer les leçons de ses erreurs dans des contextes réels et simulés, (iv) la collaboration et la contextualisation ; (v) un éventail de méthodes d'évaluation et de feedback ; et (vi) les avantages de fonctionner dans plus d'un contexte.

L'enseignement des compétences de vie au niveau de l'EFTP s'appuie sur les compétences de vie qui ont été développées dans l'éducation de base. Cela consiste à aider les élèves à assumer une plus grande responsabilité de leur propre apprentissage et à développer une expertise dans l'établissement d'objectifs et dans la prise de décisions (Alfassi, 2004). Les tâches doivent être décomposées en différents niveaux et les apprenants guidés à travers les étapes successives des activités de planification et d'établissement d'objectifs (Morisano et al., 2010). L'apprentissage devrait être aussi authentique que possible. Les apprenants sont plus susceptibles de persévérer dans l'apprentissage d'une chose qui se rapporte à eux et à leur vie (Morrison et al., 2009 ; Berkowitz, 2011).

Le développement d'opportunités périscolaires est un complément important aux programmes de formation à l'EFTP. Cela peut fournir des contextes pour l'enseignement et l'apprentissage des compétences de vie à travers diverses options, notamment une expérience de travail, le travail avec un mentor, le volontariat, des programmes spécifiques d'employabilité et des cours résidentiels (voir encadré 11).

En tant que composante de l'éducation postérieure à l'éducation de base, **l'enseignement supérieur** fournit en outre des activités d'apprentissage dans des domaines éducatifs spécialisés. Il vise à apprendre à un haut niveau de complexité et de

Encadré 11 L'EFTP et l'approche à voies multiples

L'application de l'EFTP suit des voies multiples qui incluent l'éducation non formelle et informelle, le lieu de travail et « le parcours vers le lieu de travail ». Différents types de compétences sont mis en évidence et différentes qualifications sont obtenues à travers ces voies. En conséquence, la fragmentation est une caractéristique commune de l'EFTP et le renforcement de la coordination entre les différents fournisseurs de services est la fondation d'une prestation efficace. La faible qualité de l'EFTP dans la région MENA est un problème tant pour les employeurs que pour les apprenants. La demande est par conséquent faible.

Une condition préalable à l'amélioration de la demande pour l'EFTP est d'améliorer sa qualité en ce qui concerne l'employabilité des apprenants, en particulier en intégrant l'éducation aux compétences de vie dans l'EFTP et en mettant l'accent sur les compétences de vie qui sont pertinentes pour l'employabilité. Les processus de réforme du programme scolaire pour soutenir le développement holistique de compétences, les valeurs fondées sur les droits de l'homme et l'apprentissage actif / expérientiel doivent être introduits dans la région MENA (UNICEF et OIT, 2016). Plus encore, l'éducation aux compétences de vie est essentielle pour promouvoir l'entrepreneuriat et le travail indépendant. À cet effet, les pédagogies centrées sur l'apprenant sont de la plus haute importance.

Une approche systémique avec des liens clairs et cohérents entre les différentes voies est une condition préalable pour assurer l'échelle, la qualité et la durabilité des interventions d'EFTP. Ceci est également important pour garantir l'accès à une EFTP de qualité en tant que partie d'un cadre d'apprentissage tout au long de la vie. Les cadres nationaux de qualification doivent être développés, en s'appuyant sur un solide apprentissage basé sur les compétences, auquel l'éducation aux compétences de vie peut contribuer. Le suivi de l'EFTP doit être renforcé.

Une consultation sur l'EFTP dans la région MENA, tenue à Amman en mai 2016, a identifié quatre domaines pour une approche systémique du développement de l'EFTP (UNICEF et OIT, 2016) :

- Accroître l'accès aux opportunités de l'EFTP.
- Améliorer la qualité et la pertinence de l'EFTP.
- Renforcer les partenariats avec le secteur privé et d'autres parties prenantes.
- Assurer la transition des diplômés vers un travail décent.

L'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans les programmes de l'EFTP, notamment l'éducation à l'entrepreneuriat dans une approche de l'éducation tout au long de la vie, a été recommandée pour améliorer la qualité et la pertinence. Les instructeurs de l'EFTP ont besoin d'opportunités de développement professionnel dans l'éducation aux compétences de vie et dans la formation aux compétences techniques.

spécialisation. L'enseignement supérieur inclut ce qui est généralement compris comme l'éducation au niveau universitaire, mais il inclut également une éducation ou une formation professionnelle avancées (UNESCO, 2012a). Au niveau de l'enseignement supérieur, le contenu des programmes est plus complexe et avancé que dans les niveaux inférieurs. Il est caractérisé par différents niveaux : par exemple, l'enseignement supérieur de cycle court, un niveau de licence ou l'équivalent, un niveau de maîtrise ou l'équivalent et un niveau de doctorat ou l'équivalent.

L'éducation non formelle et l'éducation informelle.

L'éducation non formelle est l'éducation qui est institutionnalisée, intentionnelle et planifiée par un prestataire de services d'éducation (UNESCO, 2012b). La caractéristique déterminante de l'éducation non formelle est qu'elle est un ajout, une alternative et / ou un complément de l'éducation formelle dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus (UNESCO, 2012a). Elle est souvent fournie afin de garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous et est considérée comme flexible, centrée sur l'apprenant, basée sur les besoins et axée sur la demande. Elle s'adresse aux personnes de tous âges, mais n'applique pas nécessairement la structure d'une voie continue. Elle peut être de courte durée

et / ou de faible intensité, et est généralement fournie sous la forme de formation, d'ateliers ou de séminaires courts. L'éducation non formelle conduit principalement à des qualifications qui ne sont pas reconnues comme formelles ou équivalentes à des qualifications formelles par les autorités nationales ou infranationales chargées de l'éducation, ou bien elle peut ne conduire à absolument aucune qualification. Néanmoins, des qualifications formelles et reconnues peuvent être obtenues par la participation à des programmes d'éducation non formelle spécifiques, ce qui arrive souvent lorsque le programme non formel renforce les compétences de vie acquises dans un autre contexte.

Selon le contexte national, l'éducation non formelle peut couvrir des programmes contribuant à l'alphabétisation des adultes et des jeunes et à l'éducation pour les enfants non scolarisés, ainsi que des programmes sur les compétences de vie, les compétences professionnelles et le développement social ou culturel. Elle peut inclure une formation sur un lieu de travail pour améliorer ou adapter les qualifications et les compétences existantes, une formation pour les personnes sans emploi ou inactives, ainsi que des voies éducatives alternatives à l'éducation formelle et à la formation

dans certains cas. Elle peut également inclure des activités d'apprentissage recherchées pour l'auto-développement et celles-ci peuvent ne pas être directement liées à l'emploi.

Le mandat de l'éducation non formelle et informelle comprend :

- Fournir des **programmes alternatifs à l'éducation de base** aux apprenants qui n'ont pas accès au système d'éducation formelle ou ne peuvent en profiter. Cela peut être dû à des contraintes sociales, culturelles et / ou économiques. Typiquement, ce type d'exécution de programme d'éducation non formelle cible les apprenants résidant dans des lieux éloignés et isolés, les minorités linguistiques et ethniques, les apprenants handicapés et ayant des besoins spéciaux, les femmes et les enfants, les garçons peu performants, les enfants non scolarisés, les apprenants affectés par le VIH et le SIDA, et d'autres apprenants vivant des situations difficiles ;
- Fournir des **opportunités d'apprentissage continu** à ceux qui ont terminé l'éducation de base dans le contexte de l'éducation formelle ou alors pour renforcer les capacités individuelles en termes de mise à jour des connaissances et de développement des compétences.

La prestation de services non formels et informels s'appuie sur un large éventail de fournisseurs, en plus du gouvernement. Ces prestataires comprennent des ONG, des organisations communautaires et les entreprises.

Dans la région MENA, les interventions de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans des contextes non formels et informels jouent un rôle fondamental pour cibler les enfants déscolarisés, les jeunes et d'autres groupes vulnérables, tout en réussissant à fournir une approche plus holistique à l'enseignement des compétences de vie (UNICEF, 2017a). Cibler les jeunes déscolarisés et les groupes vulnérables est une préoccupation majeure pour de nombreux pays dans la région MENA, reflétant des défis sociaux et économiques pour le progrès national. Comme en plus les inscriptions et la fréquentation au niveau de l'enseignement secondaire restent faibles, les jeunes manquent de possibilités d'apprendre les compétences de vie. Dans ce contexte, les interventions non formelles cherchent à impliquer les groupes marginalisés ou vulnérables, tels que les enfants non scolarisés et les réfugiés, dans des structures éducatives appropriées, alors que l'éducation formelle échoue largement à atteindre cet objectif. Des entretiens avec des réfugiés syriens en Jordanie ont révélé qu'ils trouvent que la transition

vers l'école en Jordanie représente un défi et cela se reflète dans leurs performances (HCR, 2016). Certaines familles de réfugiés ont d'ailleurs exprimé leur besoin de recevoir un soutien psychosocial et de se voir enseigner des compétences de gestion personnelle. Lors de discussions avec des parents d'enfants réfugiés, les adultes ont également indiqué que leurs enfants étaient victimes de discrimination à l'école et de violence physique, y compris de la part des enseignants (HCR, 2016). Quelques programmes de compétences de vie en Égypte, en Jordanie, en Libye, dans l'État de Palestine, au Soudan et au Yémen ciblent actuellement les groupes à risque.

Malgré ces initiatives positives, les résultats constatés lors des consultations nationales et des visites de pays indiquent que les programmes d'éducation aux compétences de vie dans des contextes d'éducation non formelle sont encore sporadiques et basés sur l'appui soutenu des ONG chargées de la mise en œuvre afin d'assurer leur capacité à poursuivre la mise en œuvre de programmes. Menées en dehors des systèmes de soutien gouvernementaux, ces interventions dans des contextes non formels sont souvent sans surveillance et manquent de mécanismes de coordination au niveau national ou local. Ces programmes sont généralement dispensés sur la base de tel ou tel projet, ce qui peut être préoccupant pour leur durabilité à long terme, et malgré les approches innovantes employées dans des contextes non formels, la cartographie systématique et la diffusion de telles approches restent un défi important, comme on le verra plus en détail dans ce rapport.

Un exemple prometteur de programme de compétences de vie pour les adolescents et les jeunes non scolarisés est le programme Passeport pour le succès (*Passport to Success® – PTS*) de la Fondation internationale pour la jeunesse (IYF). Ce programme de compétences de vie exclusif de l'IYF a été lancé en 2003 et mis en œuvre dans plusieurs pays de la région MENA (voir encadré 12). Les objectifs de ce programme sont :

- Englober les compétences de vie essentielles ;
- Mettre l'accent sur les compétences de vie et les comportements pour la préparation au milieu du travail ;
- Fournir des compétences de vie axées sur la demande et une pratique des situations de la vie réelle que les employeurs considèrent comme primordiales pour l'embauche et la réussite au travail ;
- Être adaptable à toute situation culturelle ou d'intuition et être flexible dans la conception pour incorporer des compétences de vie supplémentaires à travers la consultation de parties prenantes clés.

Encadré 12 Passeport pour le succès® (PTS – *Passport for Success*) et Construire votre affaire® (BYB – *Build your business*)

PTS est un programme de 80 modules destiné aux jeunes à risque vivant dans les quartiers les plus vulnérables de Jordanie. Il fournit dix compétences de vie largement approuvées, dont une communication efficace, la responsabilité, l'établissement d'objectifs et le travail d'équipe, et a été adapté avec succès dans huit pays de la région MENA. L'accent est mis en particulier sur la préparation au marché du travail, y compris les entretiens d'embauche, le respect de l'autorité et la gestion du temps, ainsi que sur les outils nécessaires pour être un bon employé. Les participants élaborent un plan de carrière et réalisent un projet de service communautaire dans le but de mettre en pratique les compétences acquises tout en contribuant à la société (IYF, 2013b).

Le programme BYB de l'IYF a été développé en partenariat avec Microsoft. C'est un cours de formation complet et interactif conçu pour soutenir les entrepreneurs. À la fin de la formation, les étudiants développent des plans d'affaires, ce qui par le passé allait de la vente de médicaments à base de plantes à la mobilisation de volontaires pour avoir un impact social (UNESCO, 2016). La programmation de l'IYF, qui comprend une formation solide des formateurs et le développement d'un matériel complet, joue un rôle influent dans le développement de la formation aux compétences de vie pour l'employabilité au sein de nombreuses organisations privées et non gouvernementales en Jordanie.

En utilisant des méthodes pédagogiques expérientielles, ce programme scolaire comprend l'utilisation de scénarios, des études et des séances pratiques, utilisées à la fois dans des activités d'apprentissage individuel ou en petits groupes de pairs. Chaque leçon est conçue comme un « laboratoire » interactif où chaque apprenant joue un rôle actif, en puisant dans sa propre connaissance et sa propre expérience comme fondement de l'apprentissage. L'apprentissage en classe est complété par la possibilité offerte aux jeunes d'exercer leurs compétences en dehors de la classe à travers des situations de la vie réelle dans des projets d'apprentissage par le service. Fait important, les jeunes sont encouragés à prendre en charge leur propre apprentissage.

Le lieu de travail et le « parcours vers le lieu de travail ». Alors qu'en matière de programmation l'accent est mis sur la préparation au travail des jeunes, en particulier dans la région MENA, le lieu de travail est, en soi, un environnement d'apprentissage important après la transition de l'éducation au monde du travail. Le lieu de travail et le « parcours vers le lieu de travail », comprenant les apprentissages et les stages, deviennent de plus en plus le contexte de la formation professionnelle, y compris l'acquisition de compétences de vie. Ceci peut être incorporé à une approche de la formation basée sur les compétences qui est couramment mise en œuvre dans l'EFTP et les formations liées à l'emploi. Une telle formation est généralement offerte par un éventail de prestataires, dont beaucoup appartiennent au secteur privé. Cela représente un domaine très intéressant de croissance et d'innovation dans la formation aux compétences de vie ainsi qu'une partie importante de l'apprentissage continu tout au long de la vie.

Les résultats de la programmation des compétences de vie dans ce contexte sont cependant très variés.

De plus, la plus grande partie de la formation aux compétences de vie sur le lieu de travail, souvent appelée aussi « formation aux compétences générales » dans ce contexte, vise la direction et les cadres, alors que les employés débutants et autres reçoivent une formation plus technique (IYF, 2013a). Les plus efficaces des programmes qui enseignent sur le lieu de travail des compétences de vie semblent être les interventions de réhabilitation pour les adolescents (Kautz et al., n.d.). Elles motivent l'acquisition de compétences de vie utiles au travail et procurent de la discipline et des conseils aux jeunes défavorisés qui en manquent souvent dans leurs foyers ou dans l'éducation postérieure à l'éducation de base.

En outre, la conception de la formation aux compétences de vie en général (c'est-à-dire les activités et la pédagogie), ainsi que le comportement des apprenants semblent tous deux être importants sur le lieu de travail. Une étude menée auprès des employés d'organisations intersectorielles dans un pays à revenu élevé a montré que, davantage encore que l'environnement du travail, c'est la conception d'un programme de formation qui a l'impact le plus important sur la performance dans l'emploi suivant la formation, conjointement avec l'auto-efficacité des stagiaires, et le comportement à la suite de la formation (Diamantidis et Chatzoglou, 2014). Par conséquent, il y a encore une marge de manœuvre pour développer une formation efficace aux compétences de vie essentielles pour tous les apprenants sur le lieu de travail, soit en tant que programmes indépendants soit en tant que formation technique intégrée, le genre de formation le plus offert actuellement.

Pourtant, les programmes fournis au cours de l'apprentissage à la fois sur le lieu de travail et dans le « parcours vers le lieu de travail » sont sous-représentés dans la région MENA et la

transmission de ces programmes est principalement réalisée par des ONG (UNICEF, 2017a). La jeunesse de l'USAID / le projet Jeunesse jordanienne pour l'avenir (*Jordan Youth For the Future – Y4F – Project*), un projet à grande échelle mis en œuvre par l'IYF, qui s'est déroulé de mars 2009 à décembre 2014 en Jordanie, en est un exemple. Visant à « créer un environnement favorable avec une plus grande capacité à servir plus efficacement la jeunesse à risque », et en travaillant avec une sélection d'organisations communautaires, le projet est axé sur l'établissement de mécanismes de transmission durable pour le Passeport vers le succès susmentionné afin d'enseigner aux jeunes des compétences personnelles et de résolution des problèmes, des habitudes de travail productives, ainsi que la rédaction de curriculum-vitae et la façon de chercher un emploi. L'évaluation finale du projet indique qu'il a été efficace d'intégrer la formation aux compétences de vie dans la Société de formation professionnelle de Jordanie (*Vocational Training Corporation – VTC*), ce qui en fait une composante obligatoire des programmes d'hôtellerie du VTC et certifie son personnel en tant que formateurs du kit PTS de formation aux compétences de vie (USAID, 2014).

Le secteur privé a mis en œuvre des programmes de compétences de vie en Jordanie, Zain et le Collège Al-Quds (Luminus Education) par exemple. Zain Jordanie est la première société de télécommunication du pays. Elle a développé la Zain Academy afin d'offrir des possibilités de formation à ses employés. Une partie de la formation fournie concerne les compétences de vie, en particulier parce que les nouveaux diplômés ne les acquièrent pas dans les écoles ou les universités. En 2015, la société a également lancé Zain Innovation Campus, qui lui permet de travailler avec des entrepreneurs et des start-ups. Le Collège Al-Quds est un collège privé de pointe qui met en œuvre le Projet de préparation à l'emploi et aux compétences de vie de l'UNESCO (*Job Readiness and Life Skills Project*), financé par la Walton Family Foundation. Al-Quds intègre les compétences de vie dans son programme de base en mettant en œuvre à la fois les programmes du Passeport pour le succès (PTS) de l'IYF et de Construire votre affaire (BYB).

Engagement social. Le manque d'opportunités pour l'apprentissage expérientiel, le manque d'espace de réflexion personnelle, ainsi que le manque de pratiques démocratiques dans la salle de classe est responsable de certaines des limites des systèmes éducatifs en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté aussi bien dans des contextes occidentaux que non occidentaux. Certes, les apprenants peuvent discuter des différences et de l'égalité, mais ils ont une expérience directe limitée de la variété de personnes qui constitue n'importe quelle communauté, ou peuvent ne pas avoir la

« grammaire » ou les compétences émotionnelles pour les gérer (Millican, 2010).

En partie en réponse aux limitations des systèmes éducatifs formels, en partie à cause de l'espace nécessaire pour accueillir une myriade d'organisations et d'institutions ayant une forte présence sociale dans la sphère publique de la région MENA, l'engagement social émerge comme un champ de pratique riche et varié qui fournit aux jeunes (et aux enfants dans une moindre mesure) la possibilité de compléter leur apprentissage par des projets concrets actifs avec, ou pour le compte de, un groupe communautaire, des organisations (ONG, CBO) ou des institutions (religieuses, civiques, etc.). Le Cadre conceptuel et programmatique utilise le terme « engagement social » comme domaine de pratique qui comprend la variété d'activités et de programmes axés sur le social (voir encadré 13). Bien que ces activités soient traditionnellement mentionnées dans les discours sur l'éducation sous le terme générique de « éducation informelle », les spécificités terminologiques données dans la région MENA en ce qui concerne « l'éducation informelle », conjointement avec la nécessité de signifier l'ampleur et le besoin de durabilité de ce « champ de pratique », expliquent le choix du terme.

Parmi les avantages, les projets d'engagement social permettent aux apprenants qui travaillent avec un groupe particulier de produire quelque chose ensemble, et leur offrent la possibilité de construire des relations interpersonnelles et d'utiliser différentes formes de connaissance. De plus, lorsqu'ils fonctionnent bien, ils offrent la possibilité à des gens qui pourraient ne pas se rencontrer autrement d'établir des relations et de développer un sentiment de confiance. En présence de difficultés, ils encouragent la patience et la négociation dans le traitement des situations problématiques (Millican, 2010).

Protection de l'enfance. L'acquisition des compétences de vie est au cœur de la programmation de la protection de l'enfance. Le Cadre conceptuel et programmatique demande une approche cohérente et la mise en place de synergies avec le travail effectué par les acteurs de la protection de l'enfance. À cet égard, l'Initiative LSCE fournit l'occasion de mieux systématiser, élaborer des stratégies et potentiellement intensifier les interventions pour les enfants et les jeunes qui peuvent contribuer à l'amélioration de leur bien-être et de leur protection. Ceci est particulièrement vrai pour les interventions basées sur la communauté mises en œuvre en dehors du système éducatif national car elles ont fait la preuve de leur efficacité dans le renforcement des capacités de résilience contre la violence, les conflits et les catastrophes nationales (UNICEF, 2016c).

Encadré 13 Importance de l'approche à voies multiples pour un meilleur engagement civique

L'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté ne doit pas être exclusivement axée sur les programmes scolaires, mais devrait également inclure des programmes et des activités d'engagement social en dehors de l'école, et mobiliser également les parents et les éléments de la société en général.

L'éducation à la citoyenneté comprend de nombreux facteurs qui influencent les jeunes, essentiellement leurs familles et leurs amis, les médias, les institutions religieuses et les écoles. Dans le climat actuel hautement politisé de nombreux pays arabes, les écoles ne jouent pas le rôle le plus important dans l'éducation civique de nombreux élèves. Néanmoins, les écoles ont un rôle crucial à jouer dans la socialisation des élèves et le renforcement de valeurs telles que la tolérance, la participation civique et le respect de la primauté du droit. Les parents et les membres de la famille jouent également un rôle important dans le développement des élèves, et des efforts pour éduquer les parents seront donc importants pour le succès global du développement d'attitudes, de connaissances et de valeurs qui soutiennent des conceptions plus libérales et inclusives des droits et responsabilités de la citoyenneté active (Carnegie Middle East Center, 2013).

Bien qu'il y ait de nombreuses données factuelles sur les avantages de l'approche à voies multiples dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté, en tant que moyen de s'assurer que les étudiants se voient fournir des possibilités d'apprentissage expérientiel et un espace pour la réflexion, les preuves concernant la relation entre l'éducation à la citoyenneté et l'amélioration de l'engagement civique, restent un sujet de discussion.

Selon les conclusions de l'Étude internationale pour l'éducation civique et à la citoyenneté (*International Civic and Citizenship Education Study – ICCS*) de 2009, alors qu'il y avait une corrélation positive entre les connaissances civiques et l'engagement civique à l'école et les intentions de vote des élèves, cela ne signifiait pas que les élèves pensaient s'engager plus activement en politique, en travaillant par exemple dans des organisations politiques ou pour des campagnes politiques. Ce résultat a néanmoins été nuancé par le fait que « la participation passée ou actuelle à des activités dans la communauté plus large préjugait de la participation positive active attendue ». En outre, « la confiance dans les institutions civiles et les préférences pour un parti politique ont tendance à être positivement associées aux intentions des élèves de participer aux élections et à des formes plus actives de participation politique dans l'avenir » (AIE, 2009).

En résumé, les variables qui se rapportent à l'environnement politique global plutôt qu'aux approches d'enseignement et d'apprentissage elles-mêmes, comme la « confiance dans les institutions civiques », expliquent qu'il soit difficile d'établir une relation causale directe entre l'éducation à la citoyenneté et un engagement civique accru comme résultat. Néanmoins, le large éventail de résultats sociaux positifs bien établis de l'éducation à la citoyenneté, parmi lesquelles se trouve une amélioration de l'engagement civique, devrait l'emporter sur toutes autres considérations.

La violence contre les enfants est un problème multidimensionnel dont on trouve les causes au niveau de l'individu, de la communauté et de la société. Elle doit donc être simultanément confrontée par de multiples acteurs (Inspire, 2016). L'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté est souvent transmise dans le cadre d'interventions en faveur de la protection de l'enfance ainsi que dans le contexte de programmes de soutien psychosocial. Dans les contextes d'urgence en particulier, les espaces sécurisés centrés sur l'enfant et les centres de protection gérés par les communautés locales jouent un rôle fondamental dans la promotion des compétences liées à l'autonomisation et au bien-être psychosocial. Les interventions de compétences de vie dans des contextes d'éducation non formels et informels font partie intégrante de la réponse préventive adoptée par le Groupe de référence pour la santé mentale et le soutien psychosocial dans les situations d'urgence du Comité permanent interorganisations (IASC, 2016) (voir encadré 14).

Alors que les compétences de vie sont essentielles pour renforcer la résilience des enfants confrontés à l'adversité liée à leurs expériences de violence, une compréhension commune de la conceptualisation

de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté n'a pas encore vu le jour dans le contexte de la protection de l'enfance. La conceptualisation cohérente autour des 12 compétences de vie essentielles constitue un important pas en avant pour l'harmonisation d'interventions et d'approches de qualité au niveau national. À cet égard, l'inclusion de la protection de l'enfance au sein d'une approche à voies multiples permet l'intensification des interventions de soutien psychosocial au niveau national en coordination avec les ministères de l'éducation. Les messages que des acteurs différents font passer dans des environnements différents doivent être cohérents et se renforcer mutuellement au moyen de plateformes complémentaires de protection de l'enfance. Par conséquent, il est important que le Cadre conceptuel et programmatique guide les interventions de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté de tous les acteurs nationaux.

La définition pratique du bien-être adoptée par les professionnels du domaine de la protection de l'enfance (UNICEF, 2017b) a des éléments communs avec les quatre Dimensions d'apprentissage mises en place par l'Initiative LSCE. Le bien-être est défini à travers les dimensions comme suit :

Encadré 14 Compétences de vie et soutien psychosocial

Le soutien psychosocial est un complément important de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Il est particulièrement important pour l'éducation dans les situations d'urgence, lorsqu'un soutien peut être fourni à travers des conseils pour construire une gamme de compétences de vie cruciales comme les compétences de communication, de résilience et d'autogestion. Ces services sont également importants au niveau de l'école où les besoins individuels peuvent être satisfaits par des conseils, ainsi que des services de coaching afin d'aborder les besoins spécifiques de compétences de vie qui ont été identifiés par l'enseignant. Ces besoins porteront probablement sur les compétences d'autogestion et de communication. Les conseillers d'éducation ont donc besoin d'une formation à l'identification des compétences de vie, et aux interventions de conseil et de coaching.

Dans le contexte de la région MENA, le Cadre conceptuel et programmatique tente de répondre à ce qui a été décrit comme une « crise de la protection de l'enfance » engendrée par l'escalade des conflits, leur caractère prolongé et la migration à grande échelle des familles vers la sécurité et des opportunités économiques. En particulier, le Cadre conceptuel et programmatique s'aligne sur les principes fondamentaux de préparation et de réponse humanitaire pour la santé mentale et le soutien psychosocial selon les principes et les actions connexes suivants.

Principe	Action
Droits de l'homme et équité	Promouvoir les droits de l'homme de toutes les personnes touchées et protéger celles qui courent un risque élevé d'être victimes de violations des droits de l'homme ; assurer l'équité et la non-discrimination dans la disponibilité et l'accessibilité des services de MHPSS
Participation	Maximiser la participation des enfants, familles et communautés locales à l'examen, la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de la réponse humanitaire
Ne pas nuire	Réduire le risque que les services de MHPSS et autres interventions humanitaires ne nuisent aux populations en assurant une coordination efficace, en donnant des informations adéquates sur le contexte local et les rapports de force, en faisant preuve de sensibilité culturelle et en veillant à mettre en place une démarche participative
S'appuyer sur les capacités et ressources locales	Soutenir l'auto-assistance (la débrouillardise) et identifier, mobiliser et renforcer les ressources, compétences et capacités existantes des enfants, de la communauté, du gouvernement et de la société civile
Systèmes de soutien intégré	Soutenir des activités intégrées dans un système plus large (par exemple, soutiens communautaires, systèmes scolaires formels et/ou non formels, services de santé et sociaux) afin d'améliorer la portée et la durabilité des interventions et de réduire la stigmatisation des interventions autonome
Soutiens à plusieurs niveaux	Développer un système de soutien complémentaire à plusieurs niveaux afin de répondre aux besoins des enfants et des familles touchées de différentes manières

Source : UNICEF, 2017b

- Le bien-être personnel défini comme « des pensées et émotions positives telles que l'espoir, le calme, l'estime de soi et la confiance en soi » est lié à la Dimension personnelle d'apprentissage ;
- Le bien-être interpersonnel défini comme « des relations enrichissantes, un sentiment d'appartenance, la capacité être proche des autres » est lié à la Dimension sociale d'apprentissage
- Les connaissances et compétences définies comme « les capacités d'apprendre, de prendre des décisions positives, de répondre efficacement aux difficultés de la vie et de s'exprimer » sont liées aux Dimensions cognitive et instrumentale d'apprentissage.

Le Cadre conceptuel et programmatique propose une approche de programmation conjointe de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans le contexte de la protection de l'enfance, qui s'aligne sur les principes fondamentaux de préparation et de réponse humanitaire pour la santé mentale et le soutien psychosocial, tels que définis par le Comité permanent inter-organisations sur la santé mentale et le soutien psychosocial (IASC MHPSS). Les directives de ce comité visent à réduire les risques et renforcer la résilience des enfants et des familles à travers la promotion des droits de l'homme et de l'équité, la participation, le renforcement des capacités et des ressources locales, et le renforcement des systèmes de soutien (IASC MHPSS, 2012).

Encadré 15 Intégrer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté à travers les modalités scolaires : les leçons de la réforme scolaire en Tunisie

La réforme du programme scolaire tunisien fait partie d'une réforme de l'éducation nationale menée par le Ministère de l'éducation, le syndicat Union générale tunisienne du travail, et l'Institut arabe pour les droits de l'homme. Bien que les travaux soient encore en cours, on peut tirer des leçons clés afin d'informer d'autres tentatives nationales visant à intégrer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans les programmes scolaires nationaux :

1. Assurer une approche cohérente qui prenne en considération tous les éléments impliqués (c'est-à-dire la conception du programme scolaire, dont le contenu et l'organisation, le soutien aux enseignants et aux élèves, des évaluations et environnements d'apprentissage).
2. Assurer l'impact cumulatif des compétences de vie dès le plus jeune âge. Les différents niveaux d'acquisition des compétences de vie doivent être définis à travers les différents cycles d'apprentissage (enseignement pré-primaire, de base et postérieur à l'éducation de base).
3. Veiller à ce que les objectifs et approches d'apprentissage soient clairs et éviter les modèles théoriques alambiqués et les approches conflictuelles.
4. Reconnaître que les compétences de vie ne sont pas spécifiques à un domaine particulier. En tant que telles, elles sont largement applicables à tous les domaines de connaissance et ne doivent pas être confondues avec un domaine défini.
5. Comprendre les différents niveaux du programme scolaire auxquels les compétences de vie sont intégrées. Cela comprend un exercice de clarification entre les disciplines du programme (par exemple, les langues, les mathématiques, les sciences, etc.) et les domaines de connaissance interdisciplinaires qui se recoupent entre disciplines (par exemple, l'éducation à la santé, les médias et l'information, le développement durable, etc.).
6. Assurer l'adoption d'une approche interdisciplinaire qui renforce l'acquisition des 12 compétences de vie essentielles à travers toutes les disciplines.
7. Introduire un apprentissage multidisciplinaire basé sur un projet qui permette l'identification et la résolution des problèmes de la vie réelle, et qui s'appuie sur les expériences antérieures des apprenants.
8. Fournir des exemples concrets d'activités d'apprentissage qui encouragent la réflexion, l'apprentissage expérientiel et actif, incluant des méthodes favorisant les compétences de vie, telles que le « brainstorming », des jeux, des discussions de groupe, des débats, etc.
9. Permettre aux enseignants d'adopter des stratégies pédagogiques centrées sur l'apprenant pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté.
10. Favoriser les liens entre les interventions scolaires, périscolaires et extrascolaires. Ceux-ci doivent être explicites dans le programme scolaire général et en relation avec les thèmes transversaux.
11. Définir les mécanismes de soutien structurel pour s'assurer que le programme enseigné est conforme aux attentes exprimées dans la réforme du programme scolaire. Cela inclut, par exemple, d'assurer l'alignement entre les méthodes d'évaluation et les objectifs du programme scolaire.

Modalités d'application

Bien que plusieurs modalités d'application soient disponibles pour la programmation de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, l'écueil critique reste la combinaison optimale des modalités pour un apprentissage efficace des compétences de vie.

Les approches du programme scolaire. Sous cette modalité largement utilisée – un bilan de l'éducation aux compétences de la vie a trouvé que 145 pays l'avaient amorcée d'une manière ou d'une autre dans leurs programmes scolaires de l'enseignement primaire et secondaire (UNICEF, 2007a) – l'éducation aux compétences de vie est basée et s'appuie sur un programme existant. Dans la grande majorité des pays, l'éducation aux compétences de vie a été amorcée à la fois dans les programmes d'EPE et ceux de l'éducation primaire.

Plusieurs options de programmes existent pour inclure l'éducation aux compétences de vie dans les programmes scolaires nationaux. Certains pays ont intégré les compétences de vie à travers tous les domaines du programme scolaire et d'autres les ont simplement introduites dans certains domaines choisis. Dans la région MENA, l'Égypte a inclus des compétences de vie dans ses Normes nationales concernant l'éducation et est en train de l'intégrer dans tous les sujets. En Tunisie, les 12 compétences de vie essentielles sont intégrées dans le cadre de la réforme nationale du programme scolaire, ce qui représente un exemple unique et visionnaire pour l'opérationnalisation des 12 compétences de vie essentielles à travers la modalité du programme scolaire (voir Encadré 15). L'approche globale a été conçue pour aborder à la fois les difficultés conceptuelles et programmatiques liées à l'intégration des compétences de vie dans un programme national.

Figure 5 Les douze compétences de vie essentielles en tant que compétences transversales et d'ordre supérieur dans la réforme scolaire en Tunisie



Au niveau conceptuel, la difficulté de définir l'interrelation entre les compétences de vie et les disciplines du programme représente un défi majeur. En particulier une définition précise des compétences de vie est la clé pour clarifier la distinction entre les compétences disciplinaires, qui devraient être comprises comme des capacités techniques par rapport à la connaissance des disciplines, et les compétences de vie, qui sont définies comme étant des compétences psychosociales d'ordre supérieur, transversales et transférables au sein des quatre Dimensions de l'Initiative LSCE : cognitive, instrumentale, personnelle et sociale (Voir figure 5)

Au niveau programmatique, la réforme du programme scolaire est soutenue par un processus rationalisé et transparent basé sur une vision partagée par tous les acteurs concernés. Dans le contexte spécifique de la réforme du programme scolaire tunisien, un défi majeur concerne

l'intégration des compétences de vie au sein de deux disciplines scolaires (par exemple, les langues, les mathématiques, les sciences, etc.) et quatre thèmes scolaires transversaux (par exemple l'éducation au développement durable, l'éducation à la santé et la maîtrise des médias et de l'information). Ces thèmes scolaires transversaux sont également abordés dans le Cadre conceptuel et programmatique, et ne doivent pas être confondus avec les compétences de vie, mais définis comme des zones de la connaissance dans lesquelles l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté doit être intégrée.

L'adoption des 12 compétences de vie essentielles est fondamentale pour atténuer le risque de surcharger le programme avec des approches multiples et conflictuelles. Tout en clarifiant l'interrelation entre les disciplines scolaires et les thèmes transversaux scolaires, on a mis au point

Encadré 16 La Banque d'objets d'apprentissage : une approche innovante intégrant les compétences de vie aux disciplines périscolaires

Un modèle prometteur qui intègre les compétences de vie et la citoyenneté dans les disciplines scolaires à travers une approche périscolaire est la banque d'objets d'apprentissage, pilotée et évaluée par le Centre pour l'éducation continue de l'Université de Birzeit en Palestine et récemment approuvée par le Ministère palestinien de l'éducation et de l'enseignement supérieur. La Banque nationale d'objets d'apprentissage développée pour les niveaux 8 à 9 en mathématiques, et 6 à 10 en sciences, comprend du matériel de soutien de haute qualité et des activités d'apprentissage pour les enfants et les jeunes, ainsi que des ressources pour les enseignants sur la façon d'améliorer activement l'enseignement et l'apprentissage à travers l'éducation aux compétences de vie dans l'éducation de base et postérieure à l'éducation de base.

Un « objet d'apprentissage », sa description détaillée et une série d'activités étape par étape, sont disponibles pour chaque unité afin de guider les enseignants sur la manière d'enseigner le domaine d'intérêt en utilisant des compétences de vie. Le modèle a été étendu afin de couvrir l'enseignement primaire et un cadre complet a été développé avec des repères pour le contenu de connaissance et les 12 compétences de base pour les niveaux 1 à 4 couvrant les sciences, les mathématiques, l'arabe et les sciences sociales. Le processus de développement est basé sur une approche participative avec des enseignants du Ministère de l'éducation, des superviseurs et des experts de l'Université de Birzeit.

L'objet d'apprentissage vient en complément des manuels. Cette approche peut être liée à tout nouveau programme car elle se concentre sur un apprentissage expérientiel et approfondi plutôt que la mémorisation de contenu (UNICEF 2017a).

des outils techniques pour permettre aux experts de différentes disciplines de travailler ensemble dans le processus de conception du programme. Ceci est en outre accompagné par l'identification d'une approche commune à travers toutes les disciplines pour l'opérationnalisation des 12 compétences de vie essentielles, en tenant compte des différents cycles d'apprentissage du programme scolaire national (voir encadré 15).

Dans d'autres pays de la région MENA qui développent des programmes basés sur les compétences, des compétences de vie sélectionnées seront intégrées dans le programme des compétences selon que de besoin. L'Iraq, la Jordanie, le Liban et le Maroc ont annoncé l'inclusion obligatoire de l'éducation aux compétences de vie dans les programmes nationaux (UNICEF, 2017a).

Dans le cadre d'initiatives de promotion de l'éducation au VIH, de la santé et la nutrition scolaire, et de l'éducation pour le développement durable, les compétences de vie sont souvent introduites en tant que programmes indépendants dans le programme scolaire. Cet accent mis sur la santé et l'environnement peut soutenir également l'introduction des compétences de vie à travers le programme scolaire dans d'autres domaines qui incorporent ces sujets. Les pays de la région MENA ont adopté de multiples approches, incluant l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté en tant que sujets autonomes dans les programmes nationaux (UNICEF, 2007a). Alors qu'en Iran, les compétences de vie sont incluses comme matière autonome dans les domaines scientifiques, on a essayé en Jordanie d'intégrer les compétences de vie au domaine de l'éducation physique et de la formation professionnelle pour les niveaux 1 à 12. La Palestine a inclus des compétences de vie

dans l'éducation civique ainsi que dans la santé et l'environnement. En outre, l'Oman a introduit les compétences de la vie au titre de matière autonome dans l'éducation de base.

Mais l'introduction des compétences de vie comme une matière distincte ajoutée au programme national existant pose problème car elle peut contribuer à la surcharge des programmes. En conséquence, les enseignants ne la soutiennent guère et la matière ajoutée finit par être mal enseignée et ne peut pas faire l'objet d'un examen (UNICEF, 2007a ; Clarke, 2008).

Un troisième type d'intervention, l'introduction aux compétences de vie par le biais d'**activités périscolaires et extrascolaires**, est la principale modalité de transmission de l'éducation aux compétences de vie dans la région MENA (UNICEF, 2007a ; 2017a). Un exemple d'approche périscolaire est le modèle d'objets d'apprentissage développé par le Centre pour la formation continue à Birzeit, qui s'appuie sur les programmes scolaires existants (voir encadré 16). Des exemples d'activités extrascolaires comprennent les « clubs de projets personnels » au Maroc, qui opèrent à l'intérieur et en dehors de l'école, en mettant l'accent sur la création d'un environnement scolaire engageant et participatif pour les apprenants âgés de 12 à 18 ans grâce à des clubs de compétences de vie. Les clubs de la citoyenneté et des droits de l'homme en Tunisie sont également un exemple pertinent d'interventions extrascolaires. Ils ont été conçus comme des espaces de créativité et de communication pour lutter contre la violence, l'intolérance et la discrimination, ainsi que pour développer la pensée critique chez les élèves. Ces clubs visent également à encourager la participation des enfants et des jeunes à la vie publique à travers la promotion de projets de

citoyenneté en partenariat avec des organisations de la société civile. De plus, des activités d' « éducation aux compétences de vie et à la prévention du VIH » ont été menées au Soudan et au Yémen dans le cadre de programmes extrascolaires ciblant simultanément les enseignants, les apprenants et les parents (UNICEF, 2007a). Les programmes extrascolaires soutenus par des ONG qui incluent l'éducation aux compétences de vie sont également l'occasion d'exposer les écoles à de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage (UNICEF, 2017a).

Interfaces et médias pour la transmission de l'éducation aux compétences de vie. Une gamme de médias peut être utilisée dans l'éducation aux compétences de vie, et de nouvelles technologies sont en train d'élargir le champ des opportunités. Entre autres :

- **L'apprentissage en face-à-face** traditionnel avec l'instructeur et les apprenants dans la classe, qui est actuellement l'approche la plus communément utilisée dans la région MENA.
- **L'apprentissage mixte** – ou l'apprentissage hybride – fait référence à des approches centrées sur l'apprenant, stratégiques et systématiques combinant les moments et les modes d'apprentissage en intégrant des pratiques face-à-face et en ligne, permettant à l'instructeur et aux apprenants de profiter des interactions dans chaque discipline quelle que soit la modalité. Comme un minimum de moments d'instruction ou de consultation en face-à-face est requis, l'intégration numérique varie de faible, là où les interactions en face-à-face dominant encore bien que certaines activités en ligne se substituent aux discussions de la classe, à haute avec des « classes inversées » où tout le contenu est facilité en ligne et où l'instructeur et les apprenants se rencontrent seulement en face-à-face pour des consultations. De plus en plus mises en œuvre, les stratégies d'apprentissage mixtes varient également selon la discipline, le niveau scolaire, les caractéristiques et résultats d'apprentissage des élèves. Le contenu numérique du cours nécessite généralement une Plateforme d'apprentissage en ligne (*Learning Management System – LMS*) basée sur licence. Les outils numériques qui peuvent être utilisés pour soutenir l'apprentissage et l'enseignement dans un environnement mixte comprennent des vidéos, des blogs, des groupes de discussion, des visioconférences et conférences sur Internet et des forums de discussion en ligne. L'apprentissage mixte peut augmenter l'accès et la flexibilité pour

les apprenants, augmenter les niveaux d'apprentissage actif, et il permet aux élèves d'avoir de meilleures expériences et d'obtenir de meilleurs résultats. Couramment utilisé dans l'apprentissage ouvert et à distance, l'apprentissage mixte présente divers avantages en ce qui concerne l'éducation aux compétences de vie, en particulier pour la région MENA. Alors que le temps de face-à-face obligatoire assure des taux de présence plus élevés que ceux des cours purement en ligne (Van Doorn et Van Doorn, 2014), l'utilisation de LMS permet de surmonter les normes sociales sexospécifiques et élargit la disponibilité des cours pour les apprenants handicapés (Wahab, 2017). L'apprentissage mixte, cependant, nécessite une connectivité Internet et pourrait être un désavantage pour les élèves à faibles revenus ayant moins de connaissances en technologie de l'information et de la communication (TIC). En outre, les licences LMS peuvent être coûteuses, et les apprenants doivent maîtriser les solutions de dépannage pour empêcher la perturbation du cours en raison de problèmes techniques (Wahab, 2017).

- **L'apprentissage en ligne ou e-learning** est une modalité de transmission de l'éducation qui repose strictement sur une interaction en ligne sans interface physique. Les cours peuvent avoir lieu au rythme des élèves, ou à un rythme que les élèves choisissent à moitié ou alors le temps de ces cours peut être entièrement géré, ce qui est l'option préférée dans des contextes formels. Tous les outils numériques précités peuvent – et devraient – être intégrés dans la conception du contenu afin de fournir aux apprenants un apprentissage expérientiel hautement participatif. Plus important encore, en ce qui concerne l'éducation aux compétences de vie, cette modalité de prestation souligne la construction et le fonctionnement d'une communauté d'apprentissage (Wahab, 2017), permettant donc un large éventail des 12 compétences de vie essentielles, et ceci dans un environnement entièrement numérisé. Pour les apprenants il favorise l'acquisition de connaissances utiles pour une économie axée sur la technologie tout en leur permettant de pratiquer la communication, la négociation, le travail d'équipe, la gestion de conflits, le souci d'autrui, la participation, le respect de la diversité, l'affirmation de soi et l'attention aux perspectives des autres, l'innovation et la créativité.



3.3 Les composantes clés de l'approche systémique

L'approche à voies multiples ne peut pas être réalisée sans un examen complet des principes fondamentaux qui soutiennent le fonctionnement des systèmes éducatifs nationaux. La réalisation de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté ne peut pas être obtenue à travers des interventions à petite échelle et fragmentées, ou des approches ad hoc. Un changement stratégique est nécessaire pour assurer la qualité et la réglementation, la possibilité de passer à plus grande échelle, la durabilité et l'impact.

Le Cadre conceptuel et programmatique propose une approche « systémique » de la programmation de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté qui est ancrée dans les systèmes éducatifs nationaux et reconnaît le leadership des ministères de l'éducation. Une approche systémique de la programmation de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté garantit également une focalisation sur l'équité, car elle peut investir des données, l'analyse et le contrôle des efforts de suivi et de ciblage comme moyen de maximiser l'impact des possibilités d'apprentissage offertes aux enfants et aux jeunes.

L'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au sein des systèmes éducatifs nationaux requiert des **interventions programmatiques coordonnées** qui prennent en compte l'ensemble des composantes du système. La figure ci-dessous fournit une représentation visuelle des composantes clés incluses dans le cadre conceptuel et programmatique.

L'approche systémique renforce davantage les approches sectorielles existantes qui sont apparues dans les pays en développement comme un moyen d'assurer l'harmonisation des efforts, l'alignement sur les objectifs de développement et une responsabilisation accrue vis-à-vis des résultats (UNESCO, 2007). Cette approche demande une analyse du secteur de l'éducation, notamment un examen complet de tous les éléments qui soutiennent les systèmes éducatifs nationaux.

Les lignes directrices méthodologiques de l'analyse du secteur de l'éducation, élaborées dans le cadre du Partenariat mondial pour l'éducation, fournissent un ensemble détaillé de ressources pour entreprendre une analyse complète du secteur de l'éducation en tant que moyen de façonner et de promouvoir des réformes sectorielles (UNESCO, UNICEF et Banque mondiale, 2014). Ces lignes directrices aident les pays à concevoir des plans du secteur de l'éducation basés sur l'identification et l'analyse approfondie des principaux problèmes affectant les systèmes éducatifs nationaux. A ce titre, elles peuvent être utilisées pour faire progresser l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au sein de toutes les composantes pertinentes des systèmes éducatifs nationaux.

Un autre outil de diagnostic clé qui documente une approche systémique est l'Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation (*Systems Approach for Better Education results – SABER*), qui s'appuie sur une vaste gamme d'outils de diagnostic pour fournir une analyse détaillée et comparative des systèmes éducatifs, y compris de ceux de la région MENA. Toutes les composantes clés de l'approche systémique du Cadre conceptuel et programmatique sont abordées dans les données factuelles stratégiques de SABER. Dans le contexte de la région MENA, les données factuelles générées par SABER ont mis en évidence les principaux problèmes des systèmes ainsi que la nécessité de réformes politiques et institutionnelles, particulièrement pertinentes dans le domaine du développement des compétences de vie (Banque mondiale, 2015).

Encadré 17 L'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au sein du processus de réforme de l'éducation nationale en Tunisie

La réforme de l'éducation nationale 2016-2020 en Tunisie est l'exemple d'un examen complet d'un système d'éducation nationale qui s'appuie sur des consultations approfondies avec les intervenants nationaux. Des consultations multiples ont été organisées pour documenter le processus de réforme, ouvrant un dialogue national avec la participation des organisations de la société civile, des syndicats d'enseignants, des étudiants et des familles, en tant que moyen de définir des priorités communes entre les différents intervenants.

Dans le contexte de la Tunisie, la consultation s'est révélée être une opportunité réussie de développer un environnement propice vers l'harmonisation des interventions en cours dans le cadre d'objectifs communs. Le développement d'une vision unifiée et d'une définition de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté est également au cœur de la réforme de l'éducation nationale.

Alors que le processus de réforme est en cours, l'élaboration d'un Livre blanc en 2016 constitue un exemple de la façon dont on peut soutenir une réforme globale des systèmes, fondée sur des approches participatives. Dans ce contexte, le Livre blanc constitue une feuille de route partagée qui offre une nouvelle vision de l'éducation, une vision où l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté constitue une condition préalable à un apprentissage de qualité. Le processus de réforme national a également inclus les 12 compétences de vie essentielles en tant qu'éléments clés à intégrer au sein du programme scolaire national représentant un modèle d'intégration de la LSCE dans les approches scolaires.

Politiques, stratégies et plans nationaux

Il est important que les pays disposent de politiques, de stratégies et de plans afin de soutenir la mise en œuvre de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Cela ne signifie pas nécessairement l'adoption de politiques indépendantes spécifiques sur l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, bien qu'il puisse y avoir des avantages à le faire dans des cas spécifiques lorsqu'une concentration supplémentaire s'impose. La nécessité d'intégrer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté suggère que l'approche la plus appropriée est d'examiner les politiques existantes sur l'éducation afin d'identifier la manière dont l'éducation aux compétences de la vie et à la citoyenneté peut être intégrée. Cela s'applique également aux stratégies et plans éducatifs nationaux. Il est probable qu'il sera plus efficace d'intégrer les interventions concernant l'éducation aux compétences de vie dans le contexte plus large des initiatives actuelles de réforme de l'éducation nationale.

Le relevé analytique a mis en évidence **l'intégration limitée de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans les politiques**, les stratégies et les plans nationaux existants jusqu'à présent. Aucun pays de la région MENA n'a encore développé de politiques ou de stratégies d'ensemble englobant la vision holistique de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Ceci est aggravé par un manque d'approches participatives lorsqu'il s'agit de l'identification des compétences. En particulier, l'implication du secteur privé dans la formulation des politiques est très modeste dans tous les pays, et se limite souvent à la participation à des conseils d'administration et à des comités consultatifs, sans mandats ou rôles de leadership bien définis (UNICEF, 2017a).

L'utilisation limitée des **évaluations nationales pour guider la formulation de la politique et la mise en œuvre stratégique** de programmes d'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans les pays de la région MENA est une préoccupation majeure. La plupart des évaluations menées sont ad hoc, couvrant de manière seulement partielle des définitions étroites du développement des compétences ou des groupes cibles spécifiques. En ce qui concerne le perfectionnement de la main-d'œuvre, des progrès positifs, quoique modestes encore, ont été accomplis pour faire participer les employeurs et mener des évaluations des perspectives économiques et des implications des compétences dans certains secteurs clés. Pour progresser, néanmoins, il est essentiel de veiller à ce que les politiques, les stratégies et les plans nationaux soient basés sur l'approche holistique et la compréhension commune de la définition de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté.

Les consultations nationales sont essentielles pour le développement participatif d'une vision partagée d'un apprentissage de qualité. Les consultations représentent une plateforme de haut niveau qui facilite l'échange d'expériences et le dialogue entre les représentants des différents départements au sein des ministères de l'éducation, des représentants d'autres ministères, tels que les ministères du travail, de la jeunesse et des affaires sociales, des représentants d'organismes des Nations Unies, des donateurs bilatéraux et de la société civile. Dans le cadre de l'Initiative LSCE, plusieurs pays de la région MENA ont mené des consultations nationales. Elles ont été l'occasion d'examiner et d'approuver le Cadre conceptuel et programmatique dans le contexte des systèmes éducatifs nationaux. Elles sont également essentielles au soutien des processus de réforme

Encadré 18 Le cas de la réforme de l'EFTP au Maroc

Contrairement aux tendances générales dans la région MENA, la demande d'EFTP a augmenté au Maroc au cours des dernières années, particulièrement pour les niveaux d'éducation postérieurs à l'éducation de base. Dans le contexte du Maroc, l'EFTP est fournie conjointement par différents acteurs privés et institutions publiques. En particulier, la majorité des étudiants (près de 90%) sont inscrits à des cours de formation professionnelle offerts par l'Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (OFPPPT), qui est une organisation publique marocaine offrant des formations pratiques à long terme et à court terme aux jeunes pour mieux les intégrer au marché du travail, en se focalisant en particulier sur les plus marginalisés.

Afin de parvenir à un système d'EFTP qui soit flexible et cohérent, une stratégie nationale d'EFTP jusqu'en 2021 a été élaborée pour assurer la complémentarité et la coordination entre les différents acteurs concernés. Un des gros atouts de la stratégie est l'articulation de voies multiples dans une approche systémique qui renforce et diversifie plus encore les niveaux de formation professionnelle existants, y compris pour les plus jeunes. En outre, l'accent mis sur la qualité est également très présent, avec une concentration sur l'acquisition des compétences et la réforme des programmes scolaires fondée sur les compétences (UNICEF et OIT, 2016).

de l'éducation nationale vers une vision commune de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. La réforme de l'éducation en cours en Tunisie fournit un exemple remarquable de la valeur de telles consultations (voir encadré 17).

Les programmes nationaux de réforme de l'EFTP mis en œuvre au niveau du pays constituent en outre un point d'entrée pour intégrer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans le but d'accroître sa pertinence, son échelle et sa durabilité. Alors que le contexte de la région MENA indique le besoin d'approches systémiques afin d'accroître la qualité de l'EFTP et de favoriser les opportunités pour l'emploi des jeunes, la fragmentation et les duplications des efforts ont été mises en évidence comme un défi commun. Les compétences spécifiques requises pour entrer sur le marché du travail ne semblent pas être fournies par les systèmes d'éducation nationale et de formation. Par exemple, il y a une demande pour des compétences de vie souvent décrites dans les politiques nationales comme des compétences générales ou génériques. L'évolution du marché du travail et l'évolution des compétences requises par le marché du travail, doivent être reflétées dans les programmes scolaires et dans les systèmes de formation, car les compétences de vie prennent une importance croissante pour les jeunes non seulement pour accéder à un emploi mais aussi pour le garder.

À cet égard, une approche systémique de l'EFTP appelle également à élargir l'accès aux opportunités d'EFTP au sein du cadre des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie afin d'équilibrer l'offre éducative actuellement axée sur l'enseignement général. En particulier, le développement des stratégies axées sur la petite enfance est essentiel à la pose de solides fondations pour l'acquisition de compétences d'employabilité. Le programme de réformes de l'EFTP au Maroc représente une tentative prometteuse de rationaliser

et de transposer à plus grande échelle les approches de développement des compétences au sein d'une approche systémique (voir encadré 18).

Cadres de coordination et de partenariat

La politique sectorielle de l'éducation et les plans sectoriels de l'éducation nationale fournissent généralement des mécanismes bien définis pour la coordination des activités aux niveaux national et décentralisés, en descendant jusqu'au niveau de l'école. Ceci est compatible avec une approche d'intégration où les mécanismes existants doivent être utilisés pour coordonner les interventions d'éducation aux compétences de vie là où cela est possible, plutôt que d'en créer de nouvelles spécifiquement pour l'éducation aux compétences de vie de manière isolée.

Le manque de cadres de coordination nationaux efficaces est un problème majeur dans la région MENA. Le relevé analytique a mis en évidence le manque d'efficacité des cadres de coordination existants lorsqu'il s'agit de mobiliser de multiples parties prenantes (gouvernements, organismes des Nations Unies, donateurs, ONG et le secteur privé) sur un programme précis pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté (UNICEF, 2017a). En outre, la plupart des programmes d'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté sont mis en œuvre par des ONG et le secteur privé en dehors des cadres nationaux existants, ce qui soulève des préoccupations en termes d'assurance de qualité, de certification et d'accréditation des programmes d'apprentissage.

Le rôle du ministère de l'éducation est d'une importance primordiale pour permettre des changements substantiels dans le système éducatif et solutionner les problèmes d'évolutivité et de durabilité. Les autres ministères concernés tels que les ministères du travail, de la jeunesse, de la santé, etc. ainsi que les parties prenantes nationales, dont

3. Le Cadre programmatique

les ONG, les organisations de la société civile et le secteur privé, doivent converger dans des cadres nationaux de coordination et de partenariat pour assurer la qualité, durabilité et impact.

Les cadres de coordination et de partenariat doivent être **intégrés au sein de systèmes nationaux** qui reconnaissent les rôles et les responsabilités de chaque partenaire institutionnel. Comme le mettent en évidence Les Lignes directrices méthodologiques de l'analyse du secteur de l'éducation, il est fondamental de mieux comprendre le rôle de la responsabilité des mécanismes, notamment l'analyse des organismes et textes réglementaires, en tant que moyen de soutenir plus encore la capacité institutionnelle pour faire progresser les programmes nationaux de réforme de l'éducation (UNESCO, UNICEF et Banque mondiale, 2014)

Cela nécessite l'identification de **rôles complémentaires et de soutien** avec un cadre cohérent, conjointement avec des mécanismes de réglementation, pour assurer une transmission de qualité, ainsi que l'accréditation et la certification. Les cadres de coordination de partenariat multipartites entre les ministères de l'éducation et autres ministères, ONG et secteur privé – dans le cadre d'une approche systémique – sont également essentiels pour assurer des approches cohérentes et une utilisation efficace des ressources à la fois humaines et financières.

Budgétisation et financement

La budgétisation des activités du secteur de l'éducation est complexe dans le meilleur des cas. Il est recommandé de **développer des plans sectoriels de l'éducation nationale (NESP) à moyen terme chiffrés** (c'est-à-dire, sur une durée de trois à cinq ans) assortis de plans opérationnels annuels chiffrés. Une approche d'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté suggère que l'établissement des coûts et de la budgétisation des interventions devrait être inclus dans l'enveloppe financière du NESP. Il semble qu'aucun pays dans la région MENA n'ait procédé à une estimation du coût intégral pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans le cadre de la budgétisation de l'éducation nationale. Les principaux postes de dépenses dans l'approche de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté seront les coûts de développement de la formation des enseignants, de la formation en gestion d'école, de l'enseignement, et du développement de ressources d'apprentissage et d'évaluation. Ils auront également des implications récurrentes en matière de financement.

Le financement provient généralement de plusieurs sources. La principale source de financement est le gouvernement, à travers ses budgets pour

l'éducation et la formation. D'autres sources importantes de financement sont le secteur privé, des ONG et des partenaires de développement internationaux. À cet égard, le relevé analytique a mis en évidence différentes priorités de financement au sein des pays de la région MENA (UNICEF, 2017a). Bien que l'éducation de base formelle soit perçue comme recevant la plus grosse allocation budgétaire de la part du gouvernement et des donateurs, des programmes mis en œuvre à travers l'apprentissage dans le lieu de travail, tels que des programmes d'apprentissage et de stage, sont souvent exclus des enveloppes nationales. Une approche systémique de la budgétisation et du financement devra donc être adoptée comme partie des réformes de l'éducation nationale.

Gestion centrée sur l'école

Les écoles jouent un rôle essentiel pour assurer la réalisation de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Une approche systémique reconnaît que les écoles doivent être soutenues, au sein d'un cadre clair de mandats de politique nationale, et bénéficier des ressources nécessaires à la mise en place d'un environnement propice à l'éthique scolaire et qui favorise l'apprentissage. En particulier, les écoles doivent pouvoir contrôler leurs interventions, ainsi que les outils leur permettant d'effectuer leur propre suivi.

La gestion centrée sur l'école est souvent associée à la **décentralisation** de l'éducation. L'hypothèse est que l'efficacité des écoles augmente si le système éducatif est décentralisé, de telle sorte que les écoles peuvent assumer des responsabilités et prendre des mesures (Bruns et al., 2011 ; Mourshed et al., 2010). La décentralisation et la gestion centrée sur l'école, cependant, ne sont pas des conditions suffisantes pour l'amélioration de l'apprentissage. De récentes données factuelles ont souligné la façon dont la gestion centrée sur l'école n'a, à elle seule, qu'un effet marginal sur l'amélioration des résultats d'apprentissage, et elle ne contribue pas à en améliorer l'accès.

Pour vraiment changer la donne, **la gestion centrée sur l'école doit s'accompagner d'un suivi centré sur l'école**, ainsi que de cadres de responsabilisation. À cet égard, les initiatives centrées sur l'école qui sont réussies permettent non seulement aux écoles de développer des plans d'amélioration de l'école, mais aussi de fournir aux écoles des outils de suivi efficaces au niveau même de l'école, ce qui assure également la participation de la communauté. Par exemple, la plupart des programmes couronnés de succès requièrent que les écoles mettent au point des bulletins annuels sur la performance de l'école et les partagent avec la communauté à la fin de l'année scolaire (Snilstveit et al., 2016).

L'efficacité de la gestion centrée sur l'école dans la promotion de l'acquisition des compétences dépend donc de la capacité des écoles à analyser les interventions, agir sur elles, les gérer et les suivre. Globalement, il y a une variation significative entre les pays de la région MENA en ce qui concerne le nombre et le type de responsabilités déléguées aux écoles. Il existe en fait des approches multiples et différentes de la gestion centrée sur l'école, qui ne sont pas associées à un suivi centré sur l'école (UNICEF, 2017c). Les consultations menées dans le cadre du relevé analytique ont davantage encore souligné que les environnements scolaires actuels dans la région MENA ne sont pas propices à l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Dans la plupart des cas, le rôle des associations de parents d'élèves est faible et elles ne jouent pas un rôle significatif dans les interventions scolaires (UNICEF, 2017a).

Pour guider les pays de la région MENA vers des objectifs communs en ce qui concerne des conditions équitables d'accès et d'apprentissage, une initiative récente associe la gestion centrée sur l'école au suivi centré sur l'école. À cet égard, un nouveau **cadre régional de suivi et d'action basé sur l'école**, *INSAF*, nommé d'après le mot arabe pour l'équité, a été récemment conçu pour soutenir les initiatives nationales basées sur l'école, ainsi que les efforts nationaux pour améliorer les systèmes de suivi et d'évaluation au niveau de l'école. Son efficacité repose sur l'habilitation des écoles à analyser et suivre les problèmes et les obstacles éducatifs au fur à mesure qu'ils se présentent et à leur répondre. Cela aide à s'assurer que les ressources humaines et financières sont utilisées de manière plus efficace au niveau de l'école, où la responsabilité envers les parents et la communauté est plus directe (UNICEF, 2017c).

Ressources humaines et développement des capacités

Les ressources humaines sont la base fondamentale d'une éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté qui soit efficace. Par ressources humaines, on n'inclut pas **seulement les enseignants**, mais aussi les directeurs d'école et tout le personnel éducatif impliqué dans le soutien des processus d'enseignement et d'apprentissage, que ce soit dans des contextes d'éducation formelle, non formelle ou informelle. Il convient de s'intéresser en particulier au rôle des conseillers d'éducation, car ils peuvent fournir une ressource importante pour le développement des compétences. Pourtant, comme l'a fait valoir le Relevé analytique, ils sont souvent insuffisamment payés et surchargés de travail (UNICEF, 2017a).

D'autres conclusions importantes indiquent un manque de critères pour **la sélection des ressources humaines** impliquées dans la programmation de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, notamment dans le contexte de l'éducation non formelle et de l'éducation informelle. Les programmes limités de professionnalisation et de développement des enseignants sont préoccupants. Les opportunités de formation sont fragmentées et mises en œuvre sur une base ad hoc. À cet égard, il est nécessaire d'introduire des programmes de développement des capacités harmonisés et globaux qui mettent l'accent sur l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté.

Un point d'entrée important pour soutenir l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au sein des systèmes éducatifs nationaux **consiste à examiner la formation existante avant de commencer le service et en cours de service** afin de voir comment les compétences pédagogiques pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté peuvent être mieux transmises. À cet égard, tout indique que la préparation des enseignants est la clé de l'amélioration de la qualité de l'éducation, et cela s'applique non seulement au développement professionnel des enseignants en service, mais aussi à la formation initiale et à la qualification des enseignants (Mourshed, et al., 2010).

Explorer des partenariats stratégiques au sein même des initiatives en cours qui se concentrent sur le perfectionnement des enseignants devrait être considéré comme une opportunité clé pour maximiser l'impact des interventions. Cela devrait inclure la conception de programmes de développement d'enseignants centrés sur l'école qui s'appuient sur les formations de développement professionnel existantes pour les enseignants et directeurs d'école.

Communication et participation communautaire

La mobilisation des parents et des communautés est essentielle pour créer et maintenir un environnement favorable à l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Dans ce contexte, le développement de stratégies cohérentes de communication pour le développement (C4D) reflète le besoin d'une approche à plusieurs volets qui réponde à la communication ultérieure avec les éducateurs, les enfants et les jeunes afin de soutenir la réalisation de la vision holistique de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. En particulier, il est nécessaire d'assurer la cohérence entre les interventions promues au niveau de l'école et les attitudes et les comportements des membres de la communauté.

L'établissement de **plateformes nationales pour la communication** sur la vision éducative et les priorités développementales est nécessaire pour soutenir la progression du programme national d'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Le contenu technique des politiques nationales doit être conçu dans des messages qui peuvent informer la nation dans son ensemble. Cela peut être particulièrement important en ce qui concerne l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, parce qu'il y a déjà une certaine confusion parmi les éducateurs sur la terminologie et que le sujet est sensible.

Il faut fournir un appui technique pour : amplifier les voix des groupes marginalisés qui soutiennent le plaidoyer ; développer la conscience sociale sur les droits des enfants et la pertinence de l'éducation aux compétences et à la citoyenneté dans les contextes nationaux ; engager l'opinion publique, les principales personnes influentes et la société civile à propos de l'alignement des normes sociales sur les messages généraux promus par l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté ; et faciliter les innovations, en incluant l'utilisation des médias sociaux, pour promouvoir les échanges numériques d'expériences et lancer des discussions positives sur l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté.

Le relevé analytique a fait apparaître une préoccupation fondamentale, à savoir que cette conscience du besoin de compétences de vie chez les jeunes devient plus claire qu'au moment où ils quittent l'école, alors qu'il est souvent trop tard pour que le système éducatif puisse les aider (UNICEF, 2017a). D'autre part, la plupart des programmes mis en œuvre par des ONG semblent adopter des approches ad hoc qui visent à combler le manque de compétences à l'extérieur des systèmes d'éducation plutôt que de soutenir efficacement les interventions qui renforcent les principaux messages pour le développement des compétences au niveau de l'école. On a constaté également qu'il fallait mieux faire entendre la voix des jeunes en ce qui concerne la contribution qu'ils peuvent apporter pour remédier aux déficits structurels qui empêchent leur engagement et leur participation actifs (Spencer et Aldouri, 2016).

Il existe d'importantes opportunités d'investissements dans la programmation d'ONG qui **soutiennent davantage le développement d'un environnement propice à l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté**. Des approches multiples ont réussi à soutenir les changements d'attitude envers l'acquisition de compétences de vie grâce à des campagnes de sensibilisation, des programmes de réseautage et de mentorat de pair à pair, à la fois dans des contextes humanitaires et de développement (FNUAP, 2015). Il faudra s'intéresser à ce domaine pour atteindre la vision à long terme de l'Initiative LSCE.

3.4 Suivi et évaluation

Le suivi et l'évaluation sont d'une importance fondamentale pour s'assurer que l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté réponde aux objectifs fixés dans les cadres de la politique nationale ainsi que dans le contexte de la programmation à tous les niveaux de mise en œuvre. Le suivi est un processus continu qui suit ce qui se passe dans un programme, et peut être mis à jour pour utiliser en temps réel les données obtenues afin de documenter la mise en œuvre et la prise de décisions de gestion au quotidien.

Habituellement, les processus de suivi surveillent les contributions, les activités et les résultats d'un programme. Les évaluations signifient des appréciations objectives périodiques d'une intervention, d'un programme ou d'une politique planifiés. Elles sont effectuées à des moments particuliers dans le temps et impliquent souvent une expertise technique externe afin de fournir la perspective d'un observateur extérieur. L'évaluation des répercussions est un domaine spécifique de suivi et d'évaluation qui implique des recherches concernant l'effet de causalité sur les résultats d'une intervention ou d'un programme, généralement effectuée pour soutenir l'élaboration de politiques fondées sur des données factuelles. Elle recherche les changements qui sont directement attribuables à l'intervention. Les évaluations d'impact sont souvent combinées avec une analyse coût-efficacité (USAID, 2011).

Les approches actuelles du suivi et de l'évaluation pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté sont dispersées et largement opérationnelles au niveau du projet. Il y a un manque de cadre de suivi et d'évaluation au niveau du système. Les enquêtes existantes ne sont pas conçues pour couvrir les 12 compétences de vie essentielles dans une approche globale et sont incapables de capturer les expériences des enfants marginalisés ou non scolarisés.

L'Évaluation mondiale des programmes de l'éducation aux compétences de vie (*Global Evaluation of Life Skills Education Programmes*) (UNICEF, 2012) a constaté qu'il existe très peu de lignes directrices ou de cadres de suivi et d'évaluation qui ont été développés en mettant l'accent sur les compétences de vie en particulier. Là où les compétences de vie sont abordées, c'est en grande partie à travers des conseils pour l'évaluation des programmes thématiques qui intègrent des compétences de vie au contenu spécifique (tels que le VIH et le SIDA), et fournissent seulement des suggestions générales avec une considération limitée des aspects pratiques et des problèmes de leur opérationnalisation.

Le programme de Compétences pour l'employabilité et la productivité (*Skills Towards Employability and Productivity*) (STEP) de la Banque mondiale a développé des instruments afin de mesurer les compétences en relation avec l'emploi et la productivité en utilisant des enquêtes auprès des ménages et auprès des employeurs (Banque mondiale, 2010b). L'approche STEP reconnaît les aspects cumulatifs de la construction de compétences et la nécessité de commencer dès un jeune âge (en EPE) et en passant par les différentes étapes du développement des enfants et des jeunes. Les compétences mesurées par le STEP comprennent :

- Les compétences fondamentales (lecture, écriture et calcul) et des compétences abstraites de résolution de problèmes ;
- Les compétences psychosociales (appelées compétences « socio-émotionnelles »), telles que le cran, les compétences interpersonnelles, les compétences décisionnelles et les traits de personnalité en utilisant le Big Five Inventory (OCEAN) – Ouverture aux expériences. Attitude consciencieuse, Extraversion, Amabilité et Névrosisme ; et
- Les compétences liées à l'emploi, telles que compétences d'utilisation de la technologie et des machines, d'autonomie, de gestion du temps, de résolution de problèmes et de communication.

Un autre instrument lié à l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté est l'**Étude internationale pour l'éducation civique et à la citoyenneté (International Civic and Citizenship Education Study, ICCS)**, qui a analysé les manières dont l'éducation à la citoyenneté était dispensée dans 38 pays. L'étude explore la connaissance des élèves en civisme et en citoyenneté, leurs attitudes et valeurs, ainsi que leurs comportements. Dans cette approche, la compétence civique est conceptualisée de manière à inclure des valeurs civiques, des attitudes participatives, une justice et des connaissances sociales et des compétences pour la démocratie.

Le guide de suivi et d'évaluation élaboré pour les programmes de santé scolaire par Le partenariat destiné à concentrer les ressources sur l'amélioration de la santé à l'école (*Focusing Resources on Effective School Health – FRESH – partnership*) (UNESCO, 2013) fournit quelques idées sur la façon dont un cadre national de suivi et d'évaluation pourrait être développé. Il contient huit indicateurs essentiels qui couvrent la politique, les environnements

d'apprentissage, **une éducation à la santé basée sur les compétences de vie et à des services de santé et de nutrition en milieu scolaire basés sur l'école (*school health and nutrition – SHN*)**. Ceux-ci sont divisés en indicateurs nationaux et scolaires avec des sources de données suggérées. Les indicateurs sont principalement concernés par la mesure de la couverture de la programmation SHN dans les écoles et sa qualité, qui est définie en par rapport aux normes nationales sur la SHN, par exemple répondre aux normes minimales dans les services SHN.

Les cadres de suivi et d'évaluation existants devraient être utilisés autant que possible et intégrés avec des indicateurs spécifiques de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté le cas échéant. Le **système d'information sur la gestion de l'éducation (*Education Management Information System – EMIS*)** est potentiellement un système de données important pour documenter le statut de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Des questions pertinentes à l'égard de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté peuvent être intégrées au sein du système d'information sur la gestion de l'éducation et des enquêtes sur la qualité et le niveau de scolarité, de manière à fournir des données statistiques sur la mise en œuvre dans les écoles. Les problèmes à prendre en compte génèrent une demande d'information et de développement d'une culture de l'information avec les ministères de l'éducation et les gouvernements plus généralement. La création et le renforcement de capacités de suivi et d'évaluation dans l'éducation sont importants en général et des initiatives spécifiques sont justifiées en ce qui concerne l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté.

Une approche du suivi et de l'évaluation à trois niveaux

En réponse à l'absence actuelle de conseils de suivi et d'évaluation systémiques pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, trois cadres différents sont proposés sur la base du contenu et des directives de ce Cadre conceptuel et programmatique :

- Un cadre de suivi et d'évaluation aux **niveaux de l'impact et des résultats**.
- Un cadre de suivi et d'évaluation aux **niveaux du rendement et des processus** pour l'approche à voies multiples et systémique.
- Un cadre de suivi et d'évaluation **mesurant les résultats d'apprentissage** pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté.

Cadre de suivi et d'évaluation 1 : niveaux de l'impact et des résultats

Le premier cadre définit des **indicateurs essentiels pour l'évaluation de l'impact de cette Initiative** (voir le tableau 17). Les indicateurs proposés ont été sélectionnés parmi les cadres de suivi et d'évaluation existants pour l'éducation et le monde du travail. Les indicateurs ODD 2030 sélectionnés pour l'éducation (ISU, 2015) ont été inclus dans l'ensemble d'indicateurs candidats. Ceux-ci couvrent les trois zones d'impact du Cadre conceptuel et programmatique. On propose que cette Initiative contribue à leur opérationnalisation dans la région MENA. Pour le développement économique à travers l'amélioration de l'emploi et de l'entrepreneuriat, des indicateurs standards pour l'emploi des jeunes ont été choisis. Pour la cohésion sociale à travers l'amélioration de l'engagement, l'ensemble d'indicateurs proposés concerne les valeurs. En ce sens, les indicateurs composés de compétence civique dans le contexte de l'Europe contiennent quatre domaines : les valeurs de la citoyenneté, la justice sociale, les attitudes participatives ainsi que la connaissance et les compétences pour la démocratie. Alors que le troisième pourrait être considéré comme abordant directement « l'engagement civique » (les attitudes participatives), les deux premiers se rapportent clairement aux valeurs, et le quatrième domaine concerne la Dimension cognitive (Hoskins et al., 2012).

On pourrait faire des collectes de données supplémentaires sur l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté par le biais de l'évaluation de l'impact. Cela devrait inclure une combinaison de recherche quantitative à travers des enquêtes nationales et des recherches qualitatives à travers des méthodes participatives. Les termes de référence pour les études d'évaluation devront être développés au niveau des pays mais il sera important de maintenir une approche régionale dans la région MENA pour soutenir la comparabilité internationale.

Cadre de suivi et d'évaluation 2 : les indicateurs de rendement et des processus pour l'approche à voies multiples et systémique

Le deuxième cadre de suivi et d'évaluation est basé sur le contenu du Cadre conceptuel et programmatique, rendement et processus (voir le tableau 18). En particulier, il se concentre **sur le suivi des progrès dans l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté à travers une approche systémique**. Les indicateurs sont spécifiques à l'Initiative MENA LSCE et, par conséquent, devraient être considérés comme des indicateurs candidats, car ils doivent être testés au niveau du pays afin de voir s'ils sont applicables. Ces indicateurs ont été éclairés par les cadres de suivi et d'évaluation et les indicateurs qui incluent l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, en particulier le cadre pour les programmes de santé scolaire qui a été mis au point par le partenariat FRESH (UNESCO, 2013).

Il convient de noter qu'un effort parallèle sera entrepris afin de développer un système d'évaluation des étudiants pour mesurer et surveiller l'acquisition des 12 compétences de vie essentielles. Cela permettra d'élaborer des indicateurs supplémentaires pour les résultats d'apprentissage liés à l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté comme cela est abordé par le troisième cadre de suivi et d'évaluation proposé.

Tableau 17 Cadre de suivi et d'évaluation au niveau de l'impact et du résultat

Domaine d'impact	Indicateurs clés au niveau national	Source de l'indicateur
Une société du savoir à travers des résultats d'éducation améliorés	S'il y a une gestion d'une évaluation représentative au niveau national (i) pendant l'éducation primaire ; (ii) à la fin de l'éducation primaire ; and (iii) à la fin de l'éducation du premier cycle du secondaire	Cet indicateur proposé s'appuie sur les indicateurs thématiques proposés pour surveiller 4.1 dans le programme éducatif pour 2030 (UIS, 2015) Les normes à développer pour toutes les évaluations d'apprentissage. Celles-ci devraient inclure des normes pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté
	Proportion d'enfants et de jeunes : (a) dans les niveaux 2 et 3; (b) à la fin du primaire ; et (c) à la fin du premier cycle du secondaire qui atteignent au moins un niveau minimum de compétence en (i) lecture et (ii) mathématiques, par sexe	Cet indicateur proposé s'appuie sur les indicateurs thématiques proposés pour surveiller 4.1 dans le programme éducatif pour 2030 (Division de statistique de l'ONU) La source de cet indicateur peut être MICS ou des types similaires d'enquêtes sur les ménages. Alternativement une évaluation standardisée des apprentissages telle que TIMSS, PISA, etc. peut être utilisée
	Pourcentage de jeunes qui ont atteint au moins un niveau minimum de compétence dans les 12 compétences de vie essentielles	Ceci s'appuie sur les indicateurs thématiques proposés pour surveiller 4.4 dans le programme éducatif pour 2030 (UIS, 2015)
	Taux d'achèvement (primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire)	Indicateur standard (ISU) La source de cet indicateur peut aussi être MICS ou un type similaire d'enquêtes sur les ménages
	Taux de non-scolarisation (pré-primaire, primaire et premier cycle du secondaire)	Indicateur standard (ISU) La source de cet indicateur peut aussi être MICS ou un type similaire d'enquêtes sur les ménages
Développement économique à travers un emploi et un entrepreneuriat améliorés	Taux de participation aux programmes TVET (âgés de 15-24 ans)	Indicateur standard (ISU et OIT)
	Répartition de la main d'œuvre jeune par niveau éducatif atteint	Le niveau d'éducation est une approximation qui peut servir de déterminant important de la capacité d'un pays à être présent de manière fructueuse et durable sur les marchés mondiaux, et de faire un usage efficace des avancées technologiques rapides (OIT).
	Les jeunes dans un emploi décent et satisfaisant	Indicateur standard (OIT)
	Taux de chômage des jeunes	Indicateur standard (OIT)
	Part des jeunes qui ne sont ni dans un emploi, ni dans l'éducation ni en formation (NEET) dans la population des jeunes (%)	Indicateur standard (OIT) s'appuyant sur ODD 8.6.1
Cohésion sociale à travers un engagement civique amélioré	Pourcentage des élèves par groupe d'âge ou niveau d'éducation qui montrent une compréhension adéquate des questions relatives à l'éducation à la citoyenneté	Cet indicateur proposé s'appuie sur les indicateurs thématiques proposés pour surveiller 4.7 dans le programme éducatif pour 2030 (ISU, 2015)
	Pourcentage des jeunes participant à des espaces sociaux pertinents	Cet indicateur s'appuie sur un des trois indicateurs clés pour mesurer l'engagement civique et la dimension d'attitude participative pour les indicateurs de compétence civique dans ICCS et CCCI2 (Hoskins et al., 2012).
	Attitudes envers les valeurs des droits de l'homme	Cet indicateur proposé s'appuie sur l'étendue et la portée de valeurs de justice sociale pour des indicateurs de compétence civique composés (ICCS et CCCI2) (Hoskins et al., 2012).

Tableau 18 Cadre de suivi et d'évaluation proposé pour l'approche à voies multiples et systémique

Composante de système	Indicateur	Description
Politique nationale	Disponibilité de travail analytique sur l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté pour éclairer la programmation et l'élaboration des politiques nationales	Cet indicateur proposé est mesuré en examinant le travail analytique sur les besoins en compétences nécessaires pour déterminer : <ul style="list-style-type: none"> • Les éléments de base pour le développement de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté • La mesure dans laquelle l'analyse des compétences est holistique et couvre les quatre Dimensions d'apprentissage • La mesure dans laquelle le travail analytique offre des orientations claires pour la politique
	L'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté incluse dans la politique (les politiques) nationale(s) sur l'éducation et la formation	Cet indicateur proposé contribue à ODD 4.7.1. Il est mesuré en examinant le cadre de politique nationale pour l'éducation afin d'identifier les directives politiques clés en relation avec l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans : <ul style="list-style-type: none"> • L'éducation formelle • L'éducation non formelle et informelle • Le lieu de travail et le « parcours vers le lieu de travail » • L'engagement social • La protection de l'enfance
Plans et stratégies	Le(s) plan(s) stratégique(s) de l'éducation nationale comprend (comprennent) des interventions pour intégrer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté	Cet indicateur proposé est mesuré en examinant les plans et stratégies nationales pour l'éducation afin d'identifier les directives en relation avec l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans : <ul style="list-style-type: none"> • L'éducation formelle • L'éducation non formelle et informelle • Le lieu de travail et le « parcours vers le lieu de travail » • L'engagement • La protection de l'enfance
Cadres de coordination et de partenariat	Le(s) cadre(s) de coordination nationale pour l'éducation et la formation inclu(en)t les mécanismes de coordination de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté	Cet indicateur proposé est mesuré en examinant les cadres de coordination pour l'éducation et la formation afin de déterminer : <ul style="list-style-type: none"> • La mesure dans laquelle l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté est incluse • Les mécanismes de coordination qui sont spécifiques à l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté • La mesure dans laquelle les cadres de coordination sont inclusifs
Budgétisation et financement	Le financement des mécanismes est en place et les budgets disponibles pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté	Cet indicateur proposé est mesuré en examinant le budget de l'éducation nationale et tous les autres budgets nationaux pertinents pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, incluant les canaux de transmission suivants : <ul style="list-style-type: none"> • L'éducation formelle • L'éducation non formelle et informelle • Le lieu de travail et le « parcours vers le lieu de travail » • L'engagement social • La protection de l'enfance
Gestion centrée sur l'école	Pourcentage d'écoles qui offrent des conseils pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté	Cet indicateur proposé est mesuré à travers des groupes témoins dans un échantillon représentatif d'écoles pour déterminer : <ul style="list-style-type: none"> • La mesure dans laquelle les conseils sont disponibles et utilisés par les directeurs et enseignants de l'école et par les communautés • La mesure dans laquelle les enseignants sont activement soutenus • La mesure dans laquelle les élèves sont soutenus pour participer activement à leur propre apprentissage • La mesure dans laquelle les classes sont gérées pour un apprentissage actif • La mesure dans laquelle le climat de l'école est sans peur et l'école utilise une discipline positive

Composante de système	Indicateur	Description
	Pourcentage d'écoles qui fournissent des activités scolaires, périscolaires et extrascolaires régulières afin de développer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté	Cet indicateur proposé est mesuré à travers des groupes témoins dans un échantillon représentatif d'écoles afin de déterminer : <ul style="list-style-type: none"> • La gamme d'activités scolaires, périscolaires et extrascolaires impliquant l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté • Le taux de participation des élèves
	Pourcentage des comités d'écoles (par exemple, SMC, PTA, etc.) qui joue un rôle actif pour soutenir l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté	Cet indicateur proposé est mesuré à travers des groupes témoins dans un échantillon représentatif d'écoles afin de déterminer : <ul style="list-style-type: none"> • L'importance de la participation parentale à l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans les comités d'écoles • L'importance de la participation des élèves à l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans les comités d'écoles
Développement des ressources humaines et de la capacité	Pourcentage de nouveaux enseignants diplômés qui ont été formés et qualifiés dans les approches relatives à l'enseignement et l'apprentissage de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté	Cet indicateur proposé est mesuré à travers les statistiques nationales sur la formation des enseignants. Cet indicateur peut être mesuré à travers des groupes témoins dans un échantillon représentatif d'institutions de formation d'enseignants afin de déterminer : <ul style="list-style-type: none"> • La qualité de la formation aux approches d'enseignement et d'apprentissage inclusives et centrées sur l'enfant • La qualité de la formation à l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté
	Pourcentage des enseignants dans les écoles qui ont été formés à l'enseignement inclusif centré sur l'enfant, aux approches d'apprentissage, et à l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté	Cet indicateur proposé est mesuré à travers des groupes témoins dans un échantillon représentatif d'écoles afin de déterminer : <ul style="list-style-type: none"> • Dans quelle mesure les enseignants considèrent qu'ils ont été formés aux approches d'enseignement et d'apprentissage centrées sur l'enfant et inclusives • L'importance de la formation centrée sur l'école pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté • Dans quelle mesure les enseignants reçoivent une formation continue, telle que des opportunités d'enseignement et d'apprentissage centrées sur l'enfant et inclusives (par exemple, dans les 12 derniers mois).
	Pourcentage des écoles qui mettent en œuvre l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans toutes les classes	Cet indicateur proposé peut être mesuré à travers l'utilisation de mesures d'observation de la classe dans un échantillon d'écoles représentatif afin de déterminer : <ul style="list-style-type: none"> • Dans quelle mesure les techniques d'enseignement et d'apprentissage centrées sur l'enfant et inclusives sont utilisées au cours de l'enseignement en classe • La disponibilité et l'utilisation de matériel d'enseignement et d'apprentissage pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté • Dans quelle mesure les techniques de gestion de la classe et l'atmosphère de la classe facilitent l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté
Communication et participation communautaire	Disponibilité et communication de produits et de processus afin de permettre la participation communautaire à l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté	Cet indicateur proposé est mesuré à travers des groupes témoins dans un échantillon représentatif d'écoles afin de déterminer : <ul style="list-style-type: none"> • La disponibilité et l'utilité des produits de communication • La disponibilité de canaux permettant une communication communautaire et leur utilisation
Cadres de suivi et d'évaluation	Existence de cadres de suivi et d'évaluation pour surveiller les progrès de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté	Cet indicateur proposé peut être mesuré en examinant l'existence nationale de cadres de suivi pour l'éducation et la formation afin de déterminer : <ul style="list-style-type: none"> • Dans quelle mesure l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté a été intégrée • S'il y a des indicateurs essentiels nationaux pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, sa couverture, sa qualité et son impact • S'il y a des manières d'évaluer les résultats d'apprentissage à partir d'une perspective des compétences de vie

Cadre de suivi et d'évaluation 3 : mesurer les résultats d'apprentissage pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté

La mesure des résultats d'apprentissage liés à l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, qu'elle soit quantitative ou qualitative, en est à ses balbutiements. Les aperçus sur les résultats d'apprentissage de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté sont quelque peu fragmentés compte tenu des différentes perspectives de recherche impliquées.

L'analyse des résultats d'évaluations standardisées peut être utile aux pays en ce qui concerne seulement quelques compétences liées à la Dimension cognitive, telles que les compétences de résolution de problèmes et de pensée critique. Mais d'autres compétences de vie essentielles sont manquantes ou abordées seulement en partie. Des conseils techniques fondés sur des approches réussies mises en œuvre par différents pays de la région MENA et au-delà sont nécessaires. À cet égard, le Cadre conceptuel et programmatique demande le développement d'une méthodologie qui permette la mesure des 12 compétences de vie essentielles tout en complétant et en améliorant les systèmes nationaux d'évaluation existants dans la région MENA.

Dans le cadre de l'Initiative LSCE, une méthodologie est en cours de développement pour permettre la **mesure de l'impact des interventions liées à l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté** sur les enfants et les jeunes. Cette entreprise se concentre sur trois groupes d'âge (âge

du primaire, âge du premier cycle du secondaire et âge postérieur à l'éducation de base). Un instrument de mesure sera développé pour être adapté aux interventions localisées à la fois dans des contextes d'apprentissage formel et non formel et informel (par exemple, dans les écoles, dans les centres d'apprentissage, etc.) et utilisé par les différentes parties prenantes impliquées dans l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté (les ministères d'éducation nationale, les agences bilatérales et multilatérales, les ONG, etc.).

L'objectif principal d'un tel cadre n'est pas le classement ou la comparaison des pays, mais **de présenter des informations sur le niveau de compétence des apprenants concernant les 12 compétences de vie**, y compris les valeurs de la citoyenneté, et d'influencer l'enseignement et l'apprentissage (ainsi que la programmation) au passage. Cela se fera en mettant au point une approche d'évaluation standardisée en relation avec l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté guidée par les objectifs suivants :

- **Favoriser une culture d'évaluation** des résultats d'apprentissage dans la région MENA ;
- Soutenir les pays de la région MENA en **mesurant la maîtrise des 12 compétences de vie essentielles** ;
- **Soutenir l'opérationnalisation** des 12 compétences de vie essentielles dans tous les contextes d'apprentissage ; et
- **Améliorer l'enseignement et l'apprentissage.**

1 UNE VISION TRANSFORMATRICE DE L'ÉDUCATION POUR LE XXI^e SIÈCLE

2 LE CADRE CONCEPTUEL

3 LE CADRE PROGRAMMATIQUE

4 SUR LE PARCOURS

ANNEXES

- 1 Les douze compétences de vie essentielles pour la région MENA
- 2 Propositions des pays pour intégrer l'Initiative LSCE au niveau national

RÉFÉRENCES



4 Sur le parcours

Concrétiser la vision énoncée dans le Cadre conceptuel et programmatique LSCE nécessite une approche stratégique pour renforcer et intégrer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans les systèmes éducatifs et autour d'eux. Cela nécessite l'adoption d'un « **incrémentalisme stratégique** » qui vise à maximiser les opportunités disponibles pour la programmation. L'incrémentalisme stratégique a été inventé dans le domaine de la planification stratégique (Quinn, 1980), et fait référence aux étapes multiples, simultanées et synchronisées qui doivent être entreprises pour un changement ambitieux à long terme. Dans le contexte de l'Initiative LSCE, il se réfère aux interventions nécessaires pour résoudre les problèmes définis en termes d'apprentissage, d'emploi et de cohésion sociale auxquels fait face la région MENA comme nous l'avons vu dans le premier chapitre.

Le Cadre conceptuel et programmatique identifie les points d'entrée clés qui doivent être utilisés comme « **points de pression** » pour atteindre l'échelle, la durabilité et le changement à long terme au sein des systèmes éducatifs. Ces points d'entrée devraient être étayés par l'approche stratégique mise en avant dans le Cadre conceptuel et programmatique et sur la base des facteurs de changement suivants :

- Besoin d'une **analyse approfondie** du secteur de l'éducation pour permettre une approche cohérente et à long terme, ce qui est lié aux processus de réforme nationale. La compréhension claire du contexte national est spécifique aux compétences de vie et à la citoyenneté.
- Au-delà des projets à petite échelle, il est nécessaire de **travailler dans une approche systémique** qui aborde toutes les composantes pertinentes telles que définies dans le chapitre trois (par exemple, les politiques nationales, les plans et stratégies, les cadres de coordination et de partenariat, la budgétisation et le financement, la gestion scolaire, le développement des ressources humaines et des capacités, la communication et la participation communautaire et les cadres de suivi et d'évaluation).
- Intégrer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans tous les contextes d'apprentissage en utilisant des **voies multiples**. Cela inclut les interventions au-delà du secteur de l'éducation à travers des approches multi-/ inter-/sectorielles et la collaboration inter-organisations.
- Systématiquement **assurer l'investissement cumulatif** dans une éducation de qualité et l'acquisition de compétences dès un jeune âge, pour lutter contre le préjugé qui fait que la communauté éducative a tendance à lier l'acquisition des compétences à l'âge de l'adolescence seulement.
- Promouvoir une **approche holistique** de la qualité de l'éducation à travers l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté intégrant les Dimensions cognitive, instrumentale, personnelle et sociale d'apprentissage qui sont essentielles au succès à l'école, dans le monde du travail, et dans la vie plus généralement. Cela comprend en outre l'investissement dans des stratégies pédagogiques efficaces pour l'acquisition des 12 compétences de vie essentielles identifiées comme faisant partie de l'Initiative LSCE.
- Adopter une **approche fondée sur les droits de l'homme** compatible avec les valeurs et les principes démocratiques et de justice sociale qui constituent le fondement éthique de l'apprentissage de qualité.

Pour réaliser la vision énoncée dans ce cadre conceptuel et programmatique, **le ferme engagement des ministères de l'éducation, leur leadership et leur mobilisation** revêtent une importance primordiale. Cela est nécessaire pour permettre des changements substantiels dans le système éducatif et, au-delà, vers la réalisation de la qualité et de la réglementation des interventions, de leur passage à plus grande échelle, de leur durabilité et de leur impact sur l'apprentissage, l'employabilité et la cohésion sociale. D'autres ministères (par exemple, les ministères de la jeunesse, des affaires sociales, etc.) et d'autres parties prenantes (par exemple, les ONG nationales et internationales) engagés

dans l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté devraient s'unir dans des cadres de collaboration pour assurer la qualité, la durabilité et l'impact.

Le Cadre conceptuel et programmatique LSCE est un cadre régional en évolution qui doit être testé et affiné au niveau national. Cela est le résultat de multiples consultations et de l'engagement avec les pays de la région MENA, qui ont également formulé des propositions spécifiques au pays pour l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au niveau national dans les systèmes éducatifs (voir annexe 2).

Alors que les pays de la région MENA iront de l'avant, leurs partenaires soutiendront davantage l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté à travers les actions proposées suivantes, à entreprendre dans le cadre de l'Initiative LSCE :

- Fourniture d'un soutien technique à l'**opérationnalisation** du Cadre conceptuel et programmatique LSCE, et offre conjointe des outils pédagogiques nécessaires, à travers des cadres collaboratifs autour d'une approche à voies multiples, y compris à travers la mobilisation des réseaux existants aux niveaux régional et national.
- Lancement de **consultations nationales soutenant la conceptualisation et l'opérationnalisation des 12 compétences de vie essentielles** dans les systèmes éducatifs nationaux.
- Identification et engagement de champions du changement aux niveaux national et régional dans le cadre de l'Initiative LSCE.

- Développement **d'outils de communication et de plaidoyer** pour l'Initiative LSCE.
- **Partage d'informations, d'outils, et d'autres ressources pertinentes** soutenant la mise en œuvre du Cadre conceptuel et programmatique LSCE dans un site web dédié à la LSCE.

L'opérationnalisation des 12 compétences de vie essentielles identifiées dans le cadre de l'Initiative LSCE sera soutenue par le développement d'une méthodologie basée sur des données factuelles et d'outils d'évaluation afin de mesurer les 12 compétences de vie essentielles. La méthodologie offrira une approche standardisée à adapter pour des interventions localisées à la fois dans des contextes formels et non formels à travers la région, et fournira les données nécessaires pour éclairer de rigoureuses interventions fondées sur des données factuelles au niveau des pays.

Depuis la création de l'Initiative LSCE en fin 2015, bien des progrès ont été accomplis, à la fois en termes de cadrage du travail de manière conceptuelle et programmatique, et en termes de lancement d'initiatives au niveau national, ce qui témoigne d'une forte mobilisation des diverses parties prenantes, ainsi que de la traction et de la pertinence des réalités contemporaines de la région MENA. Nous avançons sur le parcours à suivre. Il est complexe et présente de nombreux obstacles. Cependant, avec une « carte » claire et des « moteurs » bien identifiés du changement, avec une volonté politique et avec un soutien organisé de la part des « compagnons de parcours », les objectifs ambitieux énoncés dans ce cadre conceptuel et programmatique ne devraient pas être hors de portée.

1 UNE VISION TRANSFORMATRICE DE L'ÉDUCATION POUR LE XXI^e SIÈCLE

2 LE CADRE CONCEPTUEL

3 LE CADRE PROGRAMMATIQUE

4 SUR LE PARCOURS

ANNEXES

- 1 Les douze compétences de vie essentielles pour la région MENA
- 2 Propositions des pays pour intégrer l'Initiative LSCE au niveau national

RÉFÉRENCES



Les douze compétences de vie essentielles

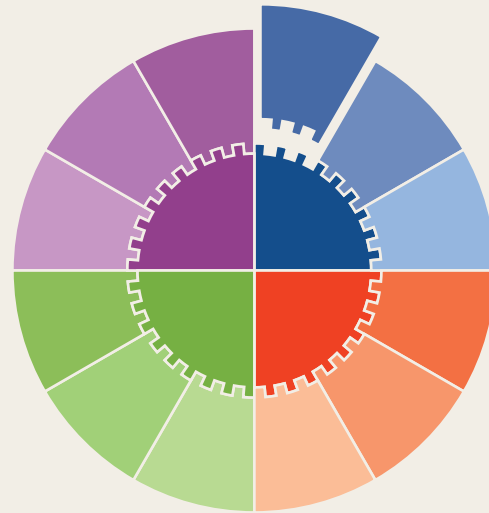
CRÉATIVITÉ

Dimension cognitive

La créativité est une compétence de vie essentielle que les enfants devraient développer dès leur jeune âge. Elle aide au succès scolaire et à découvrir les divers talents des enfants. Composante essentielle de la Dimension cognitive, la créativité est l'une des compétences de vie les plus recherchées dans la Dimension instrumentale. Elle est un élément nécessaire et constructif des processus de pensée innovatrice et une compétence de vie cruciale pour les sciences et le monde du travail. Être créatif, cela aide à aborder des situations technologiques et numériques complexes et, plus important encore pour la région MENA, à apporter une contribution positive. La créativité permet de s'adapter à diverses situations de la vie en aidant à trouver solutions, méthodes et processus pour aborder problèmes anciens et défis contemporains. En utilisant leur créativité, les apprenants développent une sensation d'efficacité personnelle et de persévérance conduisant à un sentiment de pouvoir, l'un des résultats clés de la Dimension individuelle. La créativité sociale, un phénomène collaboratif, encourage l'apprenant individuel à devenir encore plus créatif en combinant différentes idées, parfois à travers différentes cultures. La créativité ajoute de la valeur à la Dimension sociale.

DÉFINITION

La créativité, ou être créatif, est la capacité à générer, articuler ou appliquer des idées, techniques et perspectives inventives (Ferrari et al., 2009), souvent dans un environnement collaboratif (Lucas et Hanson, 2015). Conjointement avec les compétences de pensée critique et de résolution des problèmes, auxquelles elle est étroitement liée, la créativité est une composante majeure de la pensée réfléchie, c'est-à-dire un processus de réflexion non chaotique, ordonné et structuré. Être créatif est, dans une large mesure, lié aux aptitudes cognitives de l'apprenant, y compris ses capacités d'analyse et d'évaluation (Sternberg, 2006). De plus, les processus de réflexion d'idéation sont fondamentaux pour les personnes créatives (Kozbelt et al., 2010). La créativité recoupe les compétences de gestion sociale et personnelle ; par conséquent, tout en étant reliée aux arts, elle est aussi une condition préalable aux comportements adaptatifs et innovants permettant de trouver des solutions à toutes situations de vie, y compris en situation d'apprentissage et sur le lieu du travail



(Partnership for 21st Century Learning, 2015). La créativité est liée à l'efficacité d'autres compétences de vie, en particulier : la pensée critique, l'identification des problèmes (Sternberg, 2006), la résolution des problèmes (Torrance, 1977) et l'autogestion.

En ce qui concerne une vision renouvelée pour l'éducation dans la région MENA, la créativité est pertinente à deux niveaux. En premier lieu, elle est intrinsèque au processus d'apprentissage de tous les apprenants à tous les âges pendant le programme scolaire. La créativité est un moyen de création de connaissances qui peut soutenir et optimiser l'auto-formation, le mécanisme « apprendre à apprendre » et l'apprentissage tout au long de la vie (Ferrari et al., 2009). Ainsi, il est essentiel de promouvoir la créativité pour améliorer les processus d'apprentissage et des systèmes d'éducation. En second lieu, promouvoir la créativité dans les situations d'éducation et au-delà aide les enfants, les jeunes et autres apprenants à découvrir leurs ressources dans de multiples disciplines et domaines, tout en développant leur capacité à réfléchir ensemble, à jeter un regard nouveau sur les situations journalières, familiales, relatives à la santé et au lieu de travail, et à offrir des suggestions constructives. Récurrentes dans les documents nationaux, la créativité et les compétences liées à elle, telles que la pensée novatrice, la collaboration et l'auto-efficacité, gardent leur valeur tout au long de la vie (Care et al., 2016). Pour cette raison, des psychologues, tels que Vygotsky et Guilford, maintiennent depuis longtemps l'importance de

favoriser le développement créatif chez les enfants afin de les préparer à un avenir en évolution (Kozbelt et al., 2010 ; Guilford, 1950), ce qui, à son tour, est une priorité dans le contexte de la région MENA car les enfants et les jeunes vivent dans des environnements particulièrement complexes.

Les interventions visant à améliorer la pensée créative ont réussi à augmenter le succès scolaire des élèves (Maker, 2004) ; ceci est d'une pertinence particulière dans la région MENA où la prestation des services d'éducation n'encourage pas d'habitude la créativité en raison d'une pédagogie centrée sur l'enseignant et qui tend à supprimer les idées novatrices (Beghetto, 2010). De plus les environnements scolaires ne sont pas systématiquement ressentis comme sécurisés par les enfants, ce qui peut inhiber la créativité. Encourager la créativité en adaptant de nouvelles techniques d'enseignement et en construisant des environnements éducatifs sécurisés pourrait, ainsi, soutenir une amélioration globale de la performance des écoles de la région, tout en préparant les apprenants à faire preuve d'un esprit novateur dans la vie et dans le monde du travail. La créativité se développe du stade de potentialité à celui de la concrétisation au fur et à mesure que les enfants grandissent ; il est donc nécessaire de commencer à l'encourager dès un jeune âge. Des efforts fructueux ont été menés pour améliorer la créativité des enfants en les encourageant à acquérir des compétences de jeux de simulation (Russ et Fiorelli, 2010). Les autres facteurs de succès comprennent :

- i) L'exploration des différentes activités afin que les enfants puissent trouver ce qu'ils aiment et développer leurs talents et capacités ; et
- ii) Un environnement bienveillant dans lequel les enfants ne craignent pas d'exprimer des idées non conventionnelles, où les actes de créativité quotidiens sont renforcés, et où la capacité à résoudre seul les problèmes est encouragée (Russ et Fiorelli, 2010).

Selon l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant, la créativité est cruciale pour « l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » (Assemblée générale des Nations Unies, 1989). Par conséquent, au-delà du développement des facultés intellectuelles des enfants, une tâche traditionnellement considérée comme la seule responsabilité des écoles (UNICEF, 2007b) trouve une justification fondée sur les droits pour que les cadres de l'éducation soient propices à la créativité. Cela peut se faire en encourageant

et en favorisant le dynamisme, l'esprit ludique et la confiance, tout en promouvant la tolérance des différences et l'engagement personnel (Siegel et Kaemmerer, 1978). Un environnement propice à la créativité devrait aussi comprendre une incitation organisationnelle et un soutien de groupe de travail (Amabile et al., 1995) afin d'accentuer la Dimension sociale de la créativité.

LA CRÉATIVITÉ ET LES QUATRE DIMENSIONS D'APPRENTISSAGE

« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive

La créativité étant une compétence de vie essentielle, sa contribution à la Dimension cognitive d'apprentissage présente les avantages d'une pensée réfléchie, en particulier de la pensée créative, pour les apprenants de la région MENA et, par extension, pour les systèmes éducatifs de la région MENA et leurs résultats. La créativité est parfois comprise à tort comme résultant d'un processus de pensée chaotique alors qu'elle encourage en fait des pensées ordonnées et structurées, élargissant chez les apprenants, à tout âge, l'aptitude à penser de façon nouvelle et à mieux réussir, et ceci de manière plus constructive.

La créativité peut être favorisée à travers l'enseignement et n'est pas réservée à une discipline particulière. Elle peut être considérée comme faisant partie intégrante d'une éducation de qualité et est acquise avec une formation et dans une classe où l'environnement y est favorable (Gutman et Schoon, 2013). Les approches d'enseignement qui valorisent l'acquisition de faits au détriment du développement des capacités de réflexion sont, d'un autre côté, associées à la suppression de l'expression créative (Kozbelt et al., 2010).

La créativité est liée à la fois à la pensée novatrice et à la pensée divergente ; cette dernière, en particulier, implique d'imaginer plusieurs réponses à un simple problème – plutôt que de se concentrer sur une seule réponse correcte – un processus de réflexion qui peut conduire à la création et à l'innovation. Les processus métacognitifs, tels que la pensée stratégique, sont aussi liés à la pensée créative (Kozbelt et al., 2010).

Les recherches sur le comportement et les fonctions cérébrales ont prouvé que, bien que les hommes et les femmes soient impossibles à distinguer en termes de compétences comportementales face à quelque tâche que ce soit, la structure de l'activité du cerveau tandis qu'il est engagé dans la pensée divergente indique des différences de stratégie entre les genres. Pendant la pensée divergente, les

régions du cerveau relatives à la mémoire déclarative étaient fortement activées chez les apprenants de sexe masculin, tandis que les régions impliquées dans le traitement autoréférentiel étaient plus engagées chez les apprenants de sexe féminin. Les implications de ces différences entre genres demandent une exploration approfondie dans le domaine des différences de genre dans la cognition d'ordre supérieur, où la question cruciale ne relève pas des capacités intellectuelles, mais des stratégies employées, de l'approche fonctionnelle des tâches et du style cognitif adopté par chaque genre dans des conditions spécifiques (Abraham et al., 2014) de manière à alors encourager chacun d'eux avec des activités éducatives adéquates afin d'obtenir de meilleurs résultats.

« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale

La créativité et les compétences de vie liées à la créativité sont très recherchées sur le lieu de travail. Tout comme les constatations faites ailleurs, les compétences de pensée créative étaient considérées parmi les compétences de vie les plus importantes pour le recrutement, selon une enquête menée auprès de chefs d'entreprises de la région MENA (Fondation Al Maktoum, 2008). Une enquête sur les manques de compétences dans la région MENA a révélé que la pensée créative était considérée comme une compétence importante pour des postes subalternes ou de niveau intermédiaire, et particulièrement importante pour des postes de cadre supérieur (YouGov et Bayt, 2016). Soixante-trois pour cent des compagnies de la région qui avaient répondu mentionnaient avoir rencontré des difficultés à trouver ces compétences.

La créativité et les compétences de vie qui lui sont liées sont importantes pour encourager l'innovation et la résolution des problèmes ainsi que pour améliorer la productivité. Le processus d'innovation permet aux gens, ou groupes de personnes dotées d'un esprit entrepreneurial, de développer de nouvelles idées ou d'adapter celles existantes (Banque mondiale, 2010a). Par extension, ces compétences de vie sont très pertinentes dans toute initiative d'entreprenariat, aussi bien au départ que par la suite lorsque les affaires prennent de l'ampleur. Au-delà des innovations dans l'économie concernant les produits, les processus et les services, la créativité est liée au progrès dans la société car de nouvelles idées peuvent aider à résoudre des problèmes urgents (Moran, 2010). Cela implique de former, dans la région MENA, des travailleurs capables de faire preuve d'imagination afin d'être compétitifs au niveau de l'économie mondiale en encourageant leur capacité à penser dans

une économie orientée vers le numérique et la technologie (Jalbout et Farah, 2016).

Les personnes capables de faire preuve de créativité étant rares sur le marché du travail (Banque mondiale, 2010a), les entreprises de la région MENA cherchent des solutions pour encourager cette compétence de vie essentielle. Pour soutenir les comportements créatifs, les organisations devraient être conscientes des préjugés sexistes en ce qui concerne la créativité, qui est parfois liée à des qualités traditionnellement associées aux travailleurs de sexe masculin, telles que l'audace, la prise de risque et l'indépendance. Ces préjugés peuvent conduire à rejeter les idées et productions créatives des femmes, et à rater de la sorte des innovations collaboratives et inclusives (Adams, 2015).

« Apprendre à être » / la Dimension personnelle

La créativité, qui est au cœur du fait « d'être humain » (Robinson, 2015), est à la fois partie intégrante de l'épanouissement des talents et élément conduisant à la persistance (Simonton, 2010) et à la résilience, autre compétence de vie essentielle. Plus particulièrement, les compétences créatives sont un facteur clé d'une vie réussie (Sternberg, 2006) car elles favorisent la confiance en soi, l'estime de soi et contribuent à l'auto-efficacité. La créativité fait aussi appel aux compétences et ressources individuelles telles que motivation et enthousiasme. Se caractérisant comme une manière de faire face aux défis de la vie (Cropley, 1996), la pensée créative peut aider les gens à s'adapter avec souplesse aux problèmes de la vie quotidienne (OMS, 1997). Par conséquent, dans le contexte instable et parfois violent dans lequel vivent les enfants et les jeunes de la région MENA, être créatif semble être un atout constructif propice à l'autonomisation personnelle.

Comme les individus créatifs sont souvent foncièrement motivés (Kaufman et Sternberg, 2010 ; Van Tassel-Baska et MacFarlane, 2009), ils sont prêts à prendre des risques intellectuels, à poser des questions et à prendre eux-mêmes le risque de faire des erreurs (Sternberg, 2006 ; Kozbelt et al., 2010) afin de mieux apprendre d'elles. Ils sont ouverts aux idées nouvelles et ont tendance à avoir une forte auto-efficacité créative ou à croire en leur capacité à générer des idées nouvelles et significatives (Kozbelt et al., 2010) ; Russ, 1996 ; Sternberg, 2006). Cette disposition, la motivation, la prise de risque intellectuel et l'auto-efficacité créative peuvent être cruciales face à la résistance naturelle dont la société fait souvent preuve envers les idées créatives nouvelles et non validées (Sternberg, 2006). Cependant, comme toutes les compétences

essentielles de vie dans le cadre de la Dimension personnelle, la créativité ne déclenche pas d'opposition ; au contraire, on sait qu'elle encourage la capacité des enfants et des jeunes à faire face aux défis quotidiens de leur environnement social de manière positive, constructive et innovatrice.

« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale

Bien que la créativité puisse être associée aux personnes individuelles, elle est à présent largement considérée comme un phénomène collaboratif et social développé dans et à travers groupes et communautés (Carlile et Jordan, 2012). La créativité sociale forme les individus créatifs en son sein, encourage la cohésion sociale et l'affirmation identitaire, suggère une corrélation dynamique entre le personnel et le social, implique une dimension éthique, et peut naître de différentes cultures et

valeurs (Carlile et Jordan, 2012). Afin de promouvoir l'aspect social de la créativité, les enseignants devraient être conscients de l'importance que certaines cultures lui accordent pour montrer aux apprenants comment matières et disciplines sont construites socialement, et comment utiliser la diversité des groupes pour stimuler la créativité et explorer ses dimensions éthiques (Carlile et Jordan, 2012).

La pertinence grandissante de la créativité pour aborder des enjeux complexes dans la société se manifeste à travers une multitude de discours sur la citoyenneté et la recherche qui encourage actuellement la créativité (par exemple, les programmes « Citoyens Créatifs » au Royaume-Uni). Dans sa dimension la plus concrète, la créativité est essentielle à l'exploration de la résolution des problèmes quotidiens au niveau de la communauté et pour permettre une transformation sociale positive.

Pertinence de la créativité (et des compétences associées) par Dimensions d'apprentissage

Dimension	Pertinence	Compétences associées
« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive	Affiner les processus d'apprentissage et les résultats Préparer les enfants à la réussite dans un monde en évolution rapide Accroître le plaisir et la pertinence de l'apprentissage	Pensée novatrice, pensée divergente, articuler des idées, analyse et synthèse
« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale	Développer des entrepreneurs qui réussiront Faciliter la résolution de problèmes au travail Améliorer l'employabilité et la promotion sans distinction de sexe	Productivité, collaboration et travail d'équipe, prise de risque
« Apprendre à être » / la Dimension personnelle	Contribuer à un développement personnel, à une estime de soi et à une auto-efficacité holistiques Soutenir le développement des capacités d'adaptation	Auto-efficacité, confiance en soi, estime de soi, persistance
« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale	Contribuer à la résolution des problèmes sociétaux vers une citoyenneté inclusive Améliorer la cohésion sociale à travers des approches créatives de la gestion de conflits Faciliter l'engagement social dans la promotion du bien commun	Transformation et construction sociale, changement positif

Pour plus d'informations, visitez le site : www.lsce-mena.org



Les douze compétences de vie essentielles

PENSÉE CRITIQUE

Dimension cognitive

Dotés de compétences fonctionnelles d'ordre supérieur, les penseurs critiques analysent l'information de manière plus objective afin de prendre des décisions pondérées et réussissent mieux à résoudre les problèmes. Compétence de vie essentielle de la Dimension cognitive, particulièrement recherchée par les employeurs de la région MENA, la pensée critique joue un rôle essentiel dans l'amélioration de l'apprentissage et contribue à la réussite académique, car elle permet aux apprenants de poser des questions, d'identifier les hypothèses et de développer leur capacité à évaluer les faits. Munies de ces aptitudes, les personnes peuvent avoir accès au monde du travail en pleine évolution dans la région MENA et y progresser. Les penseurs critiques sont capables de reconsidérer et d'adapter des stratégies et processus d'affaires afin d'être plus efficaces, de mieux sécuriser le monde du travail, d'améliorer le service à la clientèle, et ils sont prêts à évoluer à l'intérieur de l'économie numérique et de la connaissance. En plus d'être propice à l'auto-efficacité et à la résilience, penser de manière critique encourage l'autogestion, conduisant à des choix plus sûrs en ce qui concerne les questions relatives à la santé et à la communauté. En conséquence, de concert avec la Dimension personnelle, la pensée critique entraîne des comportements sociaux constructifs chez les personnes en encourageant leur autodétermination et leur volonté à s'engager dans leur communauté. Les enfants, les jeunes et tous les individus qui développent leur aptitude à penser de manière critique peuvent essayer de prévenir la violence, la radicalisation et les attitudes non viables pour l'environnement. Par conséquent, la pensée critique est un résultat essentiel de l'éducation à la citoyenneté.

DÉFINITION

La pensée critique est une compétence de vie instrumentale et durable, propice à la réussite académique. En pensant de manière critique, les enfants, les jeunes et tous les individus apprennent à évaluer les situations et hypothèses, à poser des questions et à développer diverses manières de penser. La pensée critique est une « méta-compétence » à travers laquelle un



individu apprend à réfléchir au sujet de la pensée et à développer des processus de pensée intentionnelle, tels qu'être capable de discerner et d'évaluer si un argument se tient ou non.

Dewey, dans son ouvrage classique *How We Think* (Comment nous pensons), décrit la pensée critique comme « la considération active, persistante et soigneuse de toute croyance ou supposée forme de connaissance à la lumière des raisons qui la soutiennent et des conclusions vers lesquelles elle tend » (Dewey, 1910). La pensée critique est un processus mental complexe universellement applicable qui implique de multiples compétences : séparer les faits de l'opinion, reconnaître les hypothèses, contester la validité d'une preuve, poser des questions, vérifier l'information, écouter et observer, et comprendre de multiples perspectives (Lai, 2011). Elle inclut l'aptitude à analyser l'information de manière objective. Ceci est essentiel pour le bien-être des enfants et des personnes car cela leur permet de reconnaître et d'évaluer les facteurs qui influencent leurs attitudes ou leurs comportements, tels que les valeurs, la pression de leurs pairs et les informations des médias (OMS, 1997), les aidant ainsi à se protéger de la violence, des influences négatives et de la radicalisation.

Penser de manière critique permet à chaque apprenant de poser, rassembler, évaluer, synthétiser puis juger les faits, avant de tirer des conclusions et de préparer sa réponse.

Par conséquent, la pensée critique est un processus élaboré mais aussi réfléchi et constructif qui prépare les personnes à faire face à des changements économiques et d'environnement de vie complexes.

La pensée critique est une compétence de vie durable et, en théorie, toute personne pourrait se la voir enseigner (Lai, 2011). Au mieux, elle devrait être enseignée aux enfants très tôt car des recherches empiriques tendent à montrer que les personnes commencent à développer des compétences de pensée critique à un très jeune âge. La pensée critique devrait être souvent pratiquée, dans des situations éducatives et de travail diverses, et ne devrait pas être absente de la conception de base des contenus (Trottier, 2009). La pensée critique est l'une des compétences les plus difficiles à pratiquer correctement et les adultes présentent souvent un raisonnement déficient, peut-être dû à des expériences éducatives déficientes (Lai, 2011).

Développer un esprit critique est essentiel pour améliorer les capacités d'autoprotection des enfants, en particulier face à la violence et aux environnements fragiles, tels que ceux existant dans certains endroits de la région MENA. La pensée critique est aussi un aspect crucial dans l'aptitude des citoyens à participer de manière constructive à une société plurielle et démocratique, leur permettant de contribuer personnellement et positivement à leur propre société (Dam et Volman, 2004). Sans la pensée critique, l'éducation ne peut pas remplir son rôle de fournir aux enfants les compétences nécessaires pour faire face aux défis de la vie et participer à la société.

LA PENSÉE CRITIQUE ET LES QUATRE DIMENSIONS D'APPRENTISSAGE

La pensée critique est recherchée dans le monde du travail et de l'économie de la connaissance et est un élément essentiel d'une citoyenneté active et constructive, conduisant à des comportements positifs et socialement cohésifs. Elle fait partie des compétences de vie les plus fréquemment identifiées dans les documents nationaux (Care et al., 2016). Cette compétence de vie essentielle a une large applicabilité dans de nombreux domaines de vie et cadres de compétences internationaux (OMS, 1997 ; IYF, 2014b ; FNUAP, 2014). Les compétences de pensée critique sont étroitement liées à d'autres compétence de pensée

d'ordre supérieur, telles que la résolution des problèmes, la pensée analytique, la réflexion, la créativité et la prise de décisions.

« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive

La pensée critique est une constituante importante du « Apprendre à connaître » et du « Apprendre à apprendre ». Toutefois, dans la région MENA, l'enseignement scolaire est trop souvent transmis en mettant l'accent sur la couverture du contenu des programmes ainsi que sur la mémorisation de ce contenu par l'apprenant. Les recherches indiquent que de nombreuses personnes ont du mal à penser de manière critique, toutefois on sait bien que la pensée critique est malléable et que les élèves de tous niveaux de compétences, pas seulement ceux qui sont doués, peuvent bénéficier d'un enseignement approprié et de la pratique des compétences de pensée critique (Lai, 2011), ce qui implique que les enseignants utilisent des méthodes montrant aux élèves comment penser sans craindre les désaccords, donc en améliorant leurs capacités d'apprentissage globales.

La possession de connaissances de base est considérée comme une condition essentielle pour penser de manière critique dans la mesure où les élèves ont besoin de quelque chose à quoi penser de manière critique. Les compétences de pensée critique peuvent être spécifiques à un domaine, tel que les mathématiques ou les sciences, tandis que certaines sont plus généralisées (Lai et Viering, 2012). Les compétences de pensée critique sont mieux pratiquées dans diverses disciplines et sont un aspect important des résultats de l'apprentissage académique (Lai, 2011).

Les éducateurs ont pris conscience il y a longtemps de l'importance des compétences de pensée critique comme un résultat de l'apprentissage de l'élève ; et ces compétences et aptitudes sont peu susceptibles de se développer en l'absence d'un enseignement explicite (Abrami et al., 2008 ; Case, 2005 ; Facione, 1990 ; Halpern, 1998 ; Paul, 1992). Particulièrement, dans le cadre des réformes éducatives en région MENA, le développement des compétences de pensée critique peut devenir central à chaque matière à l'école et être pratiqué régulièrement dans l'enseignement et l'apprentissage, ce qui en dernière analyse améliore aussi la réussite des élèves et le succès scolaire. Des instructions explicites semblent être une composante clé pour enseigner avec succès les compétences de pensée critique : Halpern (2011) a découvert la preuve que

les élèves à qui l'on avait enseigné de manière explicite des compétences de pensée critique, par exemple, les élèves ayant suivi un cours de pensée critique, réussissent mieux que ceux qui ont suivi un cours auquel ces compétences étaient intégrées.

Nombre de chercheurs ont recommandé d'utiliser des stratégies pédagogiques particulières pour encourager le développement de la pensée et des habiletés critiques, comprenant un enseignement explicite, un apprentissage collaboratif et coopératif, la modélisation, et des techniques constructivistes (Lai, 2011). Vu leurs réactions face au scepticisme et à l'idée de développer des points de vue personnels, les élèves apparaissent souvent initialement être meilleurs critiques que des penseurs critiques. L'acquisition de contenu requiert de manière typique de choisir si un concept est vrai puis d'appliquer cette vérité à une situation donnée. Cependant, lorsque l'opportunité leur est donnée de poser des questions et d'explorer ouvertement, ou de penser de manière critique, les élèves apprennent et s'épanouissent en évaluant, contestant et synthétisant la nouvelle information. Cette opportunité doit être fournie par l'éducateur si les élèves doivent apprendre à être des penseurs critiques plutôt que des critiques (Knodt, 2009). En conséquence, munis des compétences de pensée critique appropriées, les jeunes et les enfants ne se contentent pas d'être en désaccord ou en dissidence, ils participent activement, interviennent, et sont capables de prendre des décisions en connaissance de cause.

« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale

Les compétences de pensée critique sont utiles dans toutes les situations de travail pour évaluer les demandes du marché et les relations avec les autres, et proposer des perspectives alternatives pour la résolution des problèmes, ce qui est au centre de l'économie de la connaissance. Améliorer les compétences de pensée critique est extrêmement important car les demandes d'emploi deviennent plus complexes et multidimensionnelles, les entreprises et industries de la région MENA recherchant une meilleure productivité et l'utilisation de nouvelles technologies. Par conséquent les employés, y compris les personnes occupant des postes de direction et les entrepreneurs, doivent être capables d'évaluer la situation à laquelle ils sont confrontés et de déterminer les coûts et les avantages pour eux-mêmes, la compagnie et le

marché. La pensée critique permet aux personnes de s'approprier la situation et la décision. Un leadership efficace de tous repose sur les compétences de pensée critique, l'amélioration de la résolution des problèmes et les compétences de prise de décisions (Abdulwahed et al., 2016).

De plus, la pensée critique peut améliorer l'esprit d'équipe et la performance de l'équipe : les membres d'une équipe compétents et/ou expérimentés qui pensent de manière critique peuvent offrir des idées qui stimulent la discussion et renforcent le travail d'équipe.

Tous les membres d'une équipe – et pas seulement les cadres – doivent analyser idées et suggestions et les considérer sous tous les angles pour arriver à une conclusion raisonnée. La pensée critique et la pensée créative sont toutes deux importantes sur le lieu de travail et fondamentales pour la réussite en affaires. La pensée critique contribue à l'employabilité et à l'entrepreneuriat, en aidant à traiter le chômage des jeunes dans la région MENA (Forum économique mondial, 2014).

Le manque de pensée critique sur le lieu de travail peut avoir de sérieuses conséquences et entraîner des accidents, une mauvaise gestion des finances et des ressources, des conflits au sein du personnel et autres difficultés fonctionnelles. La pensée critique est une nécessité pour la santé et la sécurité sur le lieu de travail.

« Apprendre à être » / la Dimension personnelle

La pensée critique est une caractéristique importante des personnes qui réussissent tout au long de la vie car elle élève la prise de décisions au niveau de choix conscient et délibéré. Cela aide à améliorer la qualité de vie des gens et à maximiser leurs chances de bonheur, de réussite et d'épanouissement personnel. Certaines dispositions ou attitudes concernent la pensée critique, telles que l'ouverture d'esprit, la curiosité, le désir d'être bien informé, la flexibilité et le respect du point de vue des autres (Lai, 2011).

La pensée critique est également essentielle au bien-être des gens en les aidant à reconnaître et à évaluer certains facteurs, tels que les valeurs, la pression de leurs pairs et des médias, qui influencent leurs attitudes et comportements (OMS, 1997). Cela peut aider à protéger les personnes de la violence et de la radicalisation.

Les personnes qui pensent de manière critique développent un sentiment plus élevé d'estime de soi et d'auto-efficacité, qui leur permet de prendre des décisions plus équilibrées tenant compte à la fois de leur santé et de leur bien-être, aussi bien que de leurs demandes environnementales. Tout cela est directement applicable dans la région MENA.

« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale

Le développement de la pensée critique est l'un des buts principaux de l'éducation à la citoyenneté car elle est un outil essentiel pour l'autodétermination et l'engagement civique (Giroux, 2010). Elle permet aux personnes de participer de manière critique et éthique à leurs pratiques communautaires et sociales. Du point de vue d'une Dimension Sociale, la pensée critique se rapporte à « faire des choix et savoir pourquoi on les fait, respecter les choix et opinions des autres, donc former sa propre opinion et la faire connaître » (Dam et Volman, 2004). La manque

de pensée critique au niveau de la société, par exemple à travers des décisions conduisant à un conflit, à des détournements de fonds, à des politiques et interventions inappropriées, etc., peut avoir de graves conséquences tant au niveau national qu'au niveau des communautés.

A l'ère du numérique, quand les gens sont bombardés d'informations et d'opinions, on a urgemment besoin de personnes capables de faire la différence entre les faits et les opinions, l'honnêteté et l'imposture, et le sensé et l'absurde (Robinson, 2015). La pensée critique fournit aux personnes les outils nécessaires pour éliminer partialité, préjugés et stéréotypes, pour entraîner des changements durables et équitables dans la société, et promouvoir la justice sociale. Les jeunes de la région MENA qui ont amélioré leurs compétences de pensée critique développent une voix constructive et cherchent, à travers des débats positifs, à apporter un regard neuf sur les défis posés par l'extrémisme et la radicalisation et veulent « faire partie de la solution » (Spencer et Aldouri, 2016).

Pertinence de la pensée critique (et des compétences associées) par Dimensions d'apprentissage

Dimension	Pertinence	Compétences associées
« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive	Être capable de présenter une argumentation raisonnée à la fois verbalement et par écrit Améliorer la pensée scientifique	Réflexion sur la réflexion, remise en cause, interprétation de l'information et synthétisation
« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale	Garantir un entrepreneuriat réussi et le développement d'affaires Garantir un travail efficace avec d'autres personnes Garantir bien-être et sécurité au travail	Planification de carrière, résolution de problèmes liés au travail, raisonnement efficace, pensée novatrice et créative
« Apprendre à être » / la Dimension personnelle	Soutenir le développement de la confiance en soi et de l'épanouissement personnel	Autoprotection, autodiscipline, établissement d'objectifs, planification de vie
« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale	Favoriser un engagement déterminant dans la société Être capable de reconnaître les formes de manipulation et de persuasion Promouvoir une transformation sociale durable et équitable Reconnaître et apprécier d'autres points de vue	Raisonnement éthique, responsabilité sociale, prise de décisions éthiques

Pour plus d'informations, visitez le site : www.lsce-mena.org



Les douze compétences de vie essentielles

RÉSOLUTION DES PROBLÈMES

Dimension cognitive

La résolution des problèmes nécessite la capacité à penser aux étapes conduisant à l'objectif désiré en identifiant et en comprenant un problème puis en imaginant un moyen de le résoudre. La résolution des problèmes est une compétence essentielle pertinente tout au long de la vie et une condition préalable à la réussite académique, en particulier en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM). Elle est mieux pratiquée et développée dans des contextes éducatifs divers à partir de la petite enfance à travers l'apprentissage de la résolution des problèmes. La résolution des problèmes représente l'occasion pour les systèmes éducatifs de la région MENA de repenser leur pédagogie et de rendre les résultats de l'apprentissage pertinents pour les enfants et les apprenants en ce qui concerne les problèmes de leur vie quotidienne, les défis du monde du travail du XXI^e siècle et les conflits que leur communauté peut rencontrer. Ceux qui sont capables de trouver des solutions aux problèmes dans le monde du travail sont plus employables, ce sont des entrepreneurs plus efficaces, ils prennent de meilleures décisions et ils sont probablement plus capables de travailler en équipe. Les personnes présentant des compétences de résolution des problèmes développées ont un sentiment accru d'estime de soi et d'auto-efficacité. En conséquence, les personnes capables de trouver une solution aux problèmes tendent à être actives dans leur communauté et à contribuer à développer des solutions communautaires aux problèmes, par exemple travailler en collaboration avec d'autres afin d'élaborer des stratégies de sortie de conflit acceptables pour tous les membres de la communauté.

DÉFINITION

Une personne qui sait trouver des solutions à des problèmes a la capacité de « penser aux différentes étapes conduisant d'une situation donnée au but désiré » (Barbey et Baralou, 2009). La résolution des problèmes est un processus de pensée d'ordre supérieur étroitement lié à d'autres compétences de vie importantes, comprenant la pensée critique, la pensée analytique, la prise de décisions et la créativité. Être capable de résoudre des problèmes implique de savoir planifier les étapes d'une méthode jusqu'à un objectif désiré. La personne qui sait trouver une solution doit identifier le



(ou les) problème(s) spécifique(s) devant être résolu(s), planifier et mettre en œuvre les moyens de le (ou les) solutionner, puis surveiller et évaluer les progrès tout au long du processus (OCDE, 2015). En relation avec les compétences de collaboration et de prise de décisions, ainsi qu'avec d'autres compétences de vie essentielles identifiées dans ce modèle, la résolution des problèmes est fondamentale dans le processus de gestion et de résolution de conflits, et permet aux personnes de concevoir diverses stratégies de sortie de conflits, qui intègrent en particulier des solutions qui bénéficient à toutes les parties (Weitzman et Weitzman, 2000).

Les résultats obtenus en psychologie cognitive soulignent l'importance de reconnaître, définir et présenter les problèmes dans le processus de résolution des problèmes. Il y a deux types de problèmes :

- i) Ceux bien définis, avec des buts clairs et précis, des voies vers une solution et des obstacles aux solutions ; et
- ii) Ceux mal définis, sans voie claire vers la (ou les) solutions.

Le défi principal dans la solution de problèmes mal définis est de clarifier leur nature. La neuroscience indique que différents systèmes cérébraux sont impliqués, en fonction de la bonne ou de la mauvaise définition du problème (Barbey et Baralou, 2009), et que les exercices propices à la résolution cohérente et efficace de problèmes devraient varier afin de mettre les apprenants face à divers types de solutions.

La capacité à résoudre des problèmes est une part importante de l'étude PISA (OCDE, 2015), qui a identifié et classé les processus cognitifs impliqués dans la résolution des problèmes en quatre catégories :

- *Explorer et comprendre* : explorer le contexte du problème en l'observant, en interagissant avec lui, en recherchant des informations et en trouvant les limitations ou les obstacles, puis en faisant preuve d'une compréhension des informations données et découvertes au cours de l'interaction avec le contexte du problème.
- *Représenter et formuler* : utiliser des tableaux, graphiques, symboles ou mots pour représenter les aspects contextuels du problème, et formuler des hypothèses sur les facteurs pertinents dans un problème et la relation entre eux afin de construire une représentation mentale cohérente du contexte du problème.
- *Planifier et exécuter* : concevoir un plan ou une stratégie pour résoudre le problème et le ou la mettre en œuvre. Cela peut impliquer de clarifier l'objectif général, de définir des sous-objectifs, etc.
- *Surveiller et réfléchir* : surveiller les progrès, réagir au feedback, et réfléchir à la solution, à l'information fournie sur le problème ou à la stratégie adoptée.

Bien que l'on considère parfois la résolution des problèmes comme le travail d'une seule personne, savoir résoudre les problèmes en collaboration est une compétence de vie de plus en plus importante et nécessaire dans les contextes éducatifs ou de travail. Ceci est fortement dû au besoin de voir les élèves se préparer pour des carrières requérant la capacité de travailler efficacement en groupe et appliquer leurs compétences de résolution des problèmes dans ces situations sociales (OCDE, 2015). En conséquence, dans l'étude PISA 2015, la résolution collaborative des problèmes est définie comme « la capacité pour une personne de s'engager de manière efficace dans un processus où deux ou plusieurs autres agents tentent de résoudre un problème en partageant la compréhension et l'effort requis pour trouver une solution, et en joignant leurs connaissances, compétences et efforts pour l'atteindre » (OCDE, 2015). C'est pour cela que la compétence de résolution des problèmes est logiquement appréciée tout au long de la vie (Care et Anderson, 2016), et est donc fréquemment incluse dans les cadres internationaux de compétences, y compris ceux en relation avec la santé et le travail (OMS, 1997 ; IYF, 2014a ; Brewer, 2013).

LA RÉOLUTION DES PROBLÈMES ET LES QUATRE DIMENSIONS D'APPRENTISSAGE

« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive

Condition préalable à la réussite académique, la résolution des problèmes représente une compétence particulièrement importante pour les STIM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques), aussi bien pour l'enseignement que pour l'apprentissage. La résolution des problèmes est liée aux systèmes éducatifs qui préparent mieux les apprenants à utiliser leurs connaissances dans des contextes de vie réelle, à être à l'aise avec les processus cognitifs pour résoudre les problèmes quotidiens, et à interagir avec des équipements technologiques peu familiers (OCDE, 2014). Toutefois, les résultats de l'étude PISA montrent que les systèmes éducatifs échouent à fournir aux jeunes les compétences mêmes basiques de résolution des problèmes (OCDE, 2014 et 2016). Les systèmes éducatifs préparent actuellement mieux les apprenants à résoudre des problèmes qui sont « bien définis et leur sont présentés dans la salle de classe », au lieu de commencer par leur apprendre à formuler la nature des problèmes (Pretz et al., 2003). Les compétences impliquées dans la résolution des problèmes bien définis diffèrent de celles requises pour reconnaître, découvrir ou créer un problème. En conséquence, certains contextes éducatifs de la région MENA laissent passer l'occasion d'inciter les apprenants, même à un jeune âge, à ne pas simplement penser aux situations de la vie quotidienne mais aussi à les classer de manière à identifier les problèmes, définis ou pas, et à imaginer une façon de les résoudre, de manière créative tout en étant ordonnée.

Les compétences de résolution des problèmes peuvent être développées à la fois à travers un apprentissage expérientiel et dans certaines disciplines telles que l'ingénierie (Abdulwahed et al., 2016). Pour les développer chez tous les apprenants de la région MENA, il est important de fournir à ces derniers un « apprentissage fondé sur les problèmes ». Ceci est une approche développant les compétences de résolution des problèmes en plaçant les apprenants au centre et en les habilitant à mener une recherche, à intégrer théorie et pratique, et à appliquer leurs connaissances afin de développer une solution viable à un problème défini (Savery, 2006). D'abord introduit dans l'éducation médicale, « l'apprentissage fondé sur les problèmes » a depuis été introduit dans les systèmes scolaires.

Les caractéristiques génériques essentielles de l'approche de « l'apprentissage fondé sur les problèmes » comprennent les éléments suivants :

- i) Les élèves sont responsables de leur propre apprentissage, ce qui implique un certain niveau d'autonomie et de marge d'expérimentation accordés par l'instructeur ;
- ii) Les simulations de problèmes utilisées pour la résolution des problèmes doivent être mal structurées et permettre une liberté d'examen ;
- iii) La collaboration est essentielle ;
- iv) Les activités réalisées dans le cadre de « l'apprentissage fondé sur les problèmes » doivent être celles jugées importantes dans le monde réel ; et
- v) « L'apprentissage fondé sur les problèmes » doit être la base pédagogique du programme scolaire et non une partie d'un programme didactique.

La sélection de problèmes mal structurés et des enseignants capables de diriger le processus d'apprentissage sont tout aussi importants dans l'apprentissage fondé sur les problèmes.

Une autre voie pour réformer la pédagogie et encourager la résolution des problèmes est « l'apprentissage fondé sur l'enquête », fréquemment utilisé dans l'enseignement scientifique. Tout comme « l'apprentissage fondé sur les problèmes », il se base sur la résolution des problèmes, la pensée critique et le questionnement. Dans cette approche l'enseignant est à la fois un fournisseur d'informations et un facilitateur d'apprentissage (Savery, 2006).

« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale

La résolution des problèmes est une compétence importante pour l'employabilité et la réussite dans le monde du travail, en particulier pour l'entrepreneuriat. Le Forum économique mondial a classé la résolution des problèmes complexes comme la compétence la plus importante pour le travail en 2015 et prédit qu'elle resterait en première position en 2020 (Forum économique mondial, 2016).

Les compétences de résolution des problèmes au travail impliquent de reconnaître les conséquences à long terme des solutions aux problèmes et de développer des plans d'action pour la résolution des problèmes. Les employeurs veulent des travailleurs qui prennent la responsabilité personnelle de réaliser leurs objectifs et sont capables de voir qu'il y a peut-être une meilleure manière de faire les choses, des personnes qui cherchent une façon de remédier au problème et ne s'affolent pas lorsque les choses se passent mal (Brewer, 2013). Bien que la résolution des problèmes puisse impliquer indépendance et initiative personnelles, sur le lieu de travail elle est souvent réalisée dans des situations de travail d'équipe. Elle peut aussi impliquer de résoudre les problèmes des clients.

Le développement de la résolution des problèmes est essentiel pour l'emploi et l'entrepreneuriat dans la région MENA. Une enquête sur le manque de compétences en région MENA a révélé que la résolution des problèmes était considérée comme une compétence importante pour les postes, qu'ils soient subalternes, de position intermédiaire ou élevée. Cependant 63 pour cent des entreprises ayant répondu à l'enquête ont rencontré des difficultés à trouver ces compétences (YouGov et Bayt, 2016).

« Apprendre à être » / la Dimension personnelle

La capacité à résoudre les problèmes de manière efficace est importante pour le développement global d'une personne à toutes les étapes de la vie. Les personnes qui réussissent à trouver une solution aux problèmes sont flexibles et adaptables. Les compétences liées au processus de formulation, telles que la pensée divergente et flexible, la motivation intrinsèque, l'ouverture d'esprit et la curiosité, qui toutes complètent la résolution des problèmes en tant que compétences de vie essentielles, impliquent qu'une personne est dans un état de vigilance métacognitive constante envers l'environnement (Pretz et al., 2003).

Par conséquent, la résolution efficace des problèmes soutient le développement de l'auto-efficacité et de l'épanouissement personnel, et ancre les apprenants dans leur environnement en leur fournissant les outils pour interagir avec lui. Bien que les problèmes significatifs laissés irrésolus puissent causer un stress mental et engendrer des tensions physiques (OMS, 1997), les compétences de résolutions des problèmes combinées avec une prise de décisions efficace et la pensée critique aident la personne à améliorer sa santé et son bien-être.

« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale

La résolution des problèmes contribue à une citoyenneté active à travers l'engagement, sur une base individuelle ou au niveau communautaire, non seulement en aidant à identifier et à signaler les problèmes, mais aussi en aidant à conceptualiser, développer et mettre en œuvre des solutions aux problèmes quotidiens qui affectent la communauté. Cette compétence permet à la personne de devenir un partenaire actif et informé de la vie communautaire. La résolution individuelle et collaborative des problèmes est importante pour opérationnaliser les droits humains et essentielle à la gestion de conflits et à la résolution de conflits (Weitzman et Weitzman, 2000), car les personnes qui trouvent des solutions aux problèmes cherchent des stratégies de résolution rationnelles mais acceptables pour tous les membres de la communauté.

La résolution des problèmes communautaires a été incluse dans l'initiative de l'UNESCO pour *Teaching and Learning for a Sustainable Future* (Enseigner et apprendre pour un avenir durable) comme l'un des domaines clés à aborder. L'approche est définie comme une stratégie d'enseignement et d'apprentissage qui aide les élèves à participer activement en abordant les préoccupations de la communauté locale en vue de créer un avenir plus durable. Elle porte sur les étapes à suivre pour guider les élèves à travers le processus de résolution des problèmes communautaires.

La résolution des problèmes communautaires est fondamentale pour traiter les défis relatifs au développement durable et à l'environnement, aussi bien que pour encourager un sentiment d'identité commune et de responsabilité nécessaire pour améliorer la cohésion sociale dans la région MENA.

Pertinence de la résolution des problèmes (et des compétences associées) par Dimensions d'apprentissage

Dimension	Pertinence	Compétences associées
« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive	Améliorer le processus d'apprentissage et les résultats Préparer les enfants à la réussite dans un monde en évolution rapide Encourager l'apprentissage en rapport avec la vie	Curiosité, vigilance, pensée analytique
« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale	Améliorer les compétences de prise de décisions et de planification Permettre un travail efficace avec des collègues, productivité améliorée, innovation, prise de décisions, travail en équipe efficace, etc.	Autonomie, travail collaboratif, responsabilité personnelle, entrepreneuriat
« Apprendre à être » / la Dimension personnelle	Contribuer à un développement personnel, à une estime de soi et à une auto-efficacité holistiques Améliorer la santé et le bien-être	Flexibilité, auto-efficacité, pensée créative
« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale	Encourager une transformation sociale positive Contribuer à des solutions communautaires pour des problèmes communautaires Augmenter l'engagement social dans le travail communautaire et le bénévolat	Engagement actif, solidarité, pensée collaborative, responsabilité sociale, gestion de conflits, résolution de conflits

Pour plus d'informations, visitez le site : www.lsce-mena.org



Les douze compétences de vie essentielles

COOPÉRATION

Dimension instrumentale

Compétence de vie essentielle et instrumentale, la compétence de coopération comprend le travail d'équipe, le respect des opinions et contributions des autres, l'acceptation du feedback, la résolution des conflits, un leadership efficace, le travail vers un consensus dans la prise de décisions, ainsi que la construction et la coordination des partenariats. Les apprenants qui développent ces compétences de coopération, en particulier les jeunes élèves à qui l'on enseigne comment travailler en collaboration, prennent plus de plaisir à apprendre et réussissent mieux sur le plan académique. De plus, ils font preuve de comportements sociaux souhaitables plus forts tandis que leur sentiment d'estime de soi et d'auto-efficacité augmente. Ces effets positifs sont liés aux Dimensions cognitives et individuelles de la coopération et rendent cette compétence de vie essentielle hautement pertinente pour améliorer les résultats et le bien-être psychologique des apprenants dans la région MENA. Ils sont soutenus dans les Dimensions instrumentales et sociales. La coopération et le travail d'équipe font partie des compétences de vie essentielles les plus recherchées par le secteur privé de la région MENA, bien qu'elles ne soient actuellement pas suffisamment développées chez les jeunes (Fondation Al Maktoum et PNUD, 2014 ; YouGov et Bayt, 2016) ; en effet, la coopération et le travail d'équipe sont importants à la fois pour l'employabilité et la réussite dans l'entreprenariat car les individus coopératifs travaillent de manière efficace et respectueuse avec diverses équipes pour atteindre des objectifs communs. En s'appuyant sur cela et sur la Dimension personnelle de la compétence, les individus qui agissent de manière coopérative, et non compétitive, et utilisent le « fairplay », sont des citoyens plus engagés qui cherchent des processus favorables à l'insertion et à la résolution de conflits.

DÉFINITION

La coopération est le fait ou le processus de travailler ensemble à une réalisation, à la réussite d'un objectif commun ou à l'obtention d'un bénéfice mutuel, pour un individu coopératif ou agissant de manière coopérative (Tyler, 2011). Cela peut impliquer un travail d'équipe ou une collaboration active et cela est fondamental pour la résolution des problèmes au quotidien, notamment les difficultés auxquelles se heurtent les enfants, les jeunes et tous les apprenants à l'école, dans la vie de famille, au travail, dans la communauté et au niveau régional. Parce que la coopération est utile pour résoudre les problèmes et forme la base de relations sociales saines, elle est une compétence de vie essentielle liée à la gestion



et à la résolution de conflits familiaux, sociaux et politiques dans la région MENA.

La coopération peut être conçue en termes de récompenses et coûts chez des gens motivés à coopérer dans le but d'en tirer un bénéfice personnel, souvent financier. Cette conception transactionnelle contraste avec une « approche à orientation sociale ou du 'bien commun' » (Tyler, 2011). En conséquence, les motivations sociales, plutôt que matérielles, façonnent les relations coopératives. Elles comprennent « valeurs communes, identités partagées, liens émotionnels, confiance et engagements communs dans le but d'utiliser des procédures équitables » (Tyler, 2011). Dans cette perspective, on peut soutenir qu'une viabilité à long terme des groupes, organisations, et même des sociétés, est liée à leur capacité à développer et à maintenir des compétences de coopération. De plus, la coopération peut être liée au concept de « fairplay », qui est déterminant en tant que pont entre l'aspect compétitif des relations humaines, en particulier dans le contexte des affaires, et la nécessité de collaborer afin de surmonter tel ou tel problème. Selon le mot-valise « coopétition » (Nalebuff et Brandenburger, 1997), cette manière de résoudre le problème parfois difficile de participation à des processus coopératifs peut être étendue aux processus de gestion de conflits chez soi et dans l'ensemble de la communauté.

La coopération est étroitement liée aux, soutenue par, et complémentaire des, compétences de vie essentielles suivantes : communication, empathie, respect de la diversité et résolution des problèmes qui sont toutes des compétences de vie essentielles identifiées dans le présent modèle et sont prévalentes dans les Dimensions cognitives,

personnelles et sociales. Les compétences de communication sont particulièrement importantes. Elles impliquent d'écouter attentivement les idées et opinions des gens, et d'apporter son soutien à ces dernières. Souvent identifiée dans d'autres cadres de compétences de vie, la coopération est liée à la communication dans le cadre des compétences du XXI^e siècle dans le cadre des compétences d'apprentissage et d'innovation.

La coopération notamment, fondement éthique et résultat de ce modèle, est à la fois un objectif et le moyen grâce auquel lequel les droits de l'homme sont efficacement mis en œuvre. En effet, selon l'article 29 de la Déclaration universelle des droits de l'homme « L'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seul le libre et plein développement de sa personnalité est possible » (Assemblée générale des Nations Unies, 1948).

LA COOPÉRATION ET LES QUATRE DIMENSIONS D'APPRENTISSAGE

La coopération dépend dans une large mesure des compétences essentielles suivantes : communication, respect de la diversité et empathie.

« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive

Élément de « Apprendre à apprendre », les compétences de coopération sont importantes pour la réussite dans les résultats d'apprentissage ; le travail achevé en collaboration produit de meilleurs résultats que les autres méthodes de travail, même lorsque les élèves rendent un travail individuel (Fall et al., 1997 ; Rojas-Drummond et Mercer, 2003 ; Saner et al., 1994 ; Webb, 1993). De plus, l'apprentissage qui a lieu dans des situations collaboratives dure (Saner et al., 1994 ; Webb, 1993). En d'autres termes, après avoir collaboré avec d'autres élèves, les performances d'un élève dans des tâches ultérieures qui y sont liées tendent à être meilleures que celles d'un élève doté des mêmes capacités mais ayant seulement travaillé seul ; cela étaye en plus les compétences sociales de l'élève (par exemple, compétences de résolution des conflits et usage de comportements coopérants) et son « concept de soi sur le plan académique » (Ginsburg-Block, et al., 2006).

La coopération en groupe de travail permet aux élèves de tirer profit des atouts de chacun, atténue les faiblesses et permet de partager et de développer des idées.

Des approches pertinentes de l'enseignement et de l'apprentissage sont cruciales pour développer les compétences de coopération. Dans beaucoup

d'écoles de la région MENA cependant, les jeunes travaillent en grande partie seuls ; ils peuvent apprendre « au sein de » groupes mais pas « en tant que » groupes (Robinson, 2015). En encourageant très tôt à la fois l'apprentissage des compétences de coopération et l'enseignement de méthodes favorables à des comportements coopératifs, on obtient un avantage : les enfants qui apprennent en collaboration dans l'éducation de base développent des compétences sociales et tendent à faire preuve de « comportements moins impulsifs ». (Lavasani et al., 2011).

Pour ce faire, l'apprentissage coopératif est une approche éducationnelle qui implique de structurer les classes en petits groupes de travail de sorte que le succès de chacun des membres d'un groupe dépend du succès du groupe. Ceci est conceptuellement différent de l'apprentissage compétitif ou individualiste. Ce n'est pas non plus la même chose que de mettre les enfants en petits groupes pour apprendre. Cinq éléments clés distinguent l'apprentissage coopératif :

- *interdépendance positive* parmi les membres du groupe ;
- *responsabilité individuelle* là où les enfants apprennent ensemble mais réalisent seuls ;
- *interaction directe* qui consiste entre autres à donner des explications orales sur la manière de résoudre des problèmes, à discuter la nature des concepts en cours d'apprentissage et à lier l'apprentissage en cours aux connaissances déjà acquises ;
- *compétences sociales interpersonnelles et de petits groupes*, car le groupe doit non seulement connaître le sujet mais aussi savoir offrir un leadership efficace, prendre des décisions, susciter la confiance, communiquer et gérer les conflits ;
- *préparation collective*, au cours de laquelle les enfants se voient donner du temps et des procédures afin d'analyser le niveau de fonctionnement de leurs groupes d'apprentissage et le niveau d'utilisation de leurs compétences sociales. Cela implique un travail à la fois personnel et de groupe en vue de les améliorer lors du projet suivant (Johnson et al., 2007).

L'apprentissage coopératif est associé à des résultats d'apprentissage améliorés, des compétences de pensée critique, la créativité, la motivation et la préparation pour la transition de l'école au travail. Les recherches comparant l'apprentissage coopératif à l'enseignement traditionnel en classe utilisant les mêmes enseignants, programmes et évaluations ont montré que les élèves suivant un apprentissage coopératif prenaient plus de plaisir à leurs cours, apprenaient significativement plus, se souvenaient plus longtemps de leurs leçons et développaient de meilleures compétences de pensée critique que leurs

homologues dans les classes où l'enseignement est traditionnel. De plus, cela aide les élèves à développer les compétences nécessaires pour travailler sur des projets trop difficiles et complexes pour qu'une personne toute seule y arrive en un temps raisonnable.

« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale »

Les chefs d'entreprises de la région MENA considèrent que les compétences de coopération et de travail d'équipe ainsi que celles de communication sont les compétences de vie les plus importantes pour être recruté et conserver son poste (Fondation Al Maktoum, 2008). Une enquête de 2006 sur le manque de compétences en région MENA a confirmé ces résultats aussi bien au niveau des postes subalternes, que de ceux de niveau intermédiaire et plus élevé (YouGov et Bayt, 2016). Cependant les jeunes de la région MENA manquent toujours de compétences de coopération car les systèmes éducatifs, y compris l'Enseignement et la formation techniques et professionnelles (EFTP), n'encouragent pas la pratique de ces compétences et ne semblent promouvoir ni leur importance pour l'employabilité, ni les bénéfices directs que les apprenants obtiendraient en développant cette compétence de vie essentielle.

La coopération est fréquemment incluse dans le cadre des compétences de vie pour le monde du travail, l'employabilité et l'entrepreneuriat comme une « compétence parapluie » complétée par, et en connexion avec, une variété d'autres compétences de vie et d'attitudes. Dans sa Dimension instrumentale, la coopération nécessite une habileté démontrée à :

- i) travailler efficacement et respectueusement avec diverses équipes aussi bien à l'intérieur d'une organisation qu'avec des équipes externes ;
- ii) faire preuve de flexibilité et de la volonté d'être utile en faisant les compromis nécessaires afin d'atteindre un objectif commun et endosser une responsabilité partagée pour le travail collaboratif ; et
- iii) apprécier les contributions individuelles faites par chaque membre de l'équipe (Partnership for 21st Century Skills Framework, 2015).

Dans les compétences de vie essentielles de l'OIT, le travail d'équipe comprend : respecter les points de vue et contributions des autres, accepter le feedback, résoudre les conflits, assurer un leadership efficace, travailler en direction d'un consensus en prise de décisions, et construire et coordonner des partenariats (Brewer, 2013).

Les compétences de coopération, y compris le travail d'équipe, sont une priorité élevée pour la plupart des employeurs car travailler correctement avec ses collègues et des tierces parties est essentiel pour la fluidité des processus d'entreprise et pour la croissance. Les employeurs recherchent des individus possédant des compétences de coopération et de leadership, notamment : organiser des groupes pour accomplir une tâche, aider les autres à travailler à leur manière, comprendre les atouts des autres et enseigner à ces derniers d'autres nouvelles compétences (de vie). Par extension, la coopération est aussi une question de compréhension des ordres et des instructions, de respect du leadership et de savoir comment faire part de ses préoccupations. Les compétences de coopération nécessitent aussi de savoir négocier, influencer, conseiller, gérer et résoudre les conflits, et d'interpréter (Brewer, 2013). L'enthousiasme avec lequel les gens abordent leur travail a été reconnu pour être un facteur favorable à une action coopérative, même dans les entreprises où le travail est très répétitif ; les études y ont montré que les dirigeants considéraient la volonté d'aider de son plein gré et de coopérer comme une caractéristique hautement désirable chez les employés (Newman, 1999).

« Apprendre à être » / la Dimension personnelle

Dans sa dimension personnelle, la capacité à coopérer est un facteur important d'identité propre car les individus intègrent des communautés ou en sont membres. Les compétences de coopération dépendent de l'acquisition de compétences d'autogestion, telles que le contrôle de soi et la conscience de soi, qui fournissent aux individus les bases et la capacité de se définir et de se positionner avant de se tourner vers l'extérieur et d'adopter des comportements collaboratifs avec les autres.

La corrélation positive entre coopération et santé psychologique est pertinente dans la région MENA, en particulier pour les enfants et les jeunes. Des études dans la région MENA et aux États-Unis ont montré que la coopération favorise une plus grande estime de soi que les comportements compétitifs ou individualistes, aussi bien que de meilleures compétences sociales (Johnson et Johnson, 1999 ; Lavasani et al., 2011). De plus, l'apprentissage coopératif peut accroître la perception de soi et l'auto-efficacité scolaires des élèves, ainsi que leur capacité à formuler des objectifs significatifs, gérer l'incertitude et oser, former et maintenir des relations significatives, tout ceci étant des facteurs pertinents pour le développement personnel (Tinto, 1993).

« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale

Les compétences de coopération sont fondamentales pour réfléchir à, et résoudre, beaucoup des problèmes et conflits auxquels font face les groupes du monde réel, les organisations et les sociétés. Selon une perspective de Dimension Sociale, le thème courant de la coopération est le désir de motiver les individus à agir de façons qui transcendent leur propre intérêt et servent les intérêts de leurs groupes (Tyler, 2011). Comme la coopération dans la société fait appel à des valeurs communes, des attitudes, des connexions émotionnelles, des identités partagées, la confiance et la motivation, elle devrait être considérée comme un aspect clé d'une citoyenneté active et donc un élément majeur de cohésion sociale dans la région MENA.

Les compétences sociales de résolution des problèmes, respect pour la diversité et empathie sont liées aux compétences de coopération efficace, en particulier dans sa Dimension sociale. Ce lien est spécialement pertinent en relation avec la théorie de « coopération et compétition » pour la gestion de conflits, donnant un aperçu de ce qui pourrait créer un processus constructif ou destructif :

« Une orientation coopérative ou gagnant-gagnant pour résoudre un conflit facilite énormément une résolution constructive, tandis qu'une orientation compétitive ou gagnant-perdant l'entrave » (Deutsch, 2006). De plus, un processus coopératif comparé à un processus compétitif conduit à « une meilleure productivité de groupe, des relations interpersonnelles plus favorables, une meilleure santé psychologique et une estime de soi plus haute » (Johnson et Johnson, 1989) chez les individus et les groupes concernés, augmentant ainsi le bien-être de toutes les parties.

Une orientation coopérative est définie à travers les normes de comportement coopératif, dont certaines ont été identifiées dans le contexte de conflit comme : « placer les désagréments en perspective, étudier les problèmes et se retenir de lancer des attaques personnelles, chercher à comprendre les autres points de vue, exploiter les idées des autres, totalement reconnaître d'autres valeurs, souligner le positif chez les autres et les possibilités de résolution constructives du conflit, prendre la responsabilité des conséquences dommageables, rechercher la réconciliation plutôt qu'entretenir la rancune, répondre aux besoins légitimes des autres pour contribuer efficacement à l'effort coopératif, et être pertinemment honnête » (Deutsch, 2006).

Pertinence de la coopération (et des compétences associées) par Dimensions d'apprentissage

Dimension	Pertinence	Compétences associées
« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive	Améliorer les compétences, processus et résultats d'apprentissage	Autogestion, apprentissage coopératif, écoute active
« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale	Travailler plus efficacement avec collègues et clients, y compris dans le cadre d'un travail d'équipe efficace Assurer un entrepreneuriat et un développement durables	Travail d'équipe pour atteindre des objectifs communs, collaboration sur le lieu de travail
« Apprendre à être » / la Dimension personnelle	Contribuer aux compétences sociales comprenant la gestion de relations Cultiver de bonnes relations avec divers individus et groupes	Image de soi (être coopératif), gestion des relations, estime de soi
« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale	Améliorer l'engagement social pour la promotion du bien commun Encourager les processus prosociaux pour la prévention et la résolution de conflits	Respect des autres, écoute attentive, responsabilisation des autres, relations interpersonnelles, comportement responsable, gestion de conflits, résolution de conflits

Pour plus d'informations, visitez le site : www.lsce-mena.org



Les douze compétences de vie essentielles

NÉGOCIATION

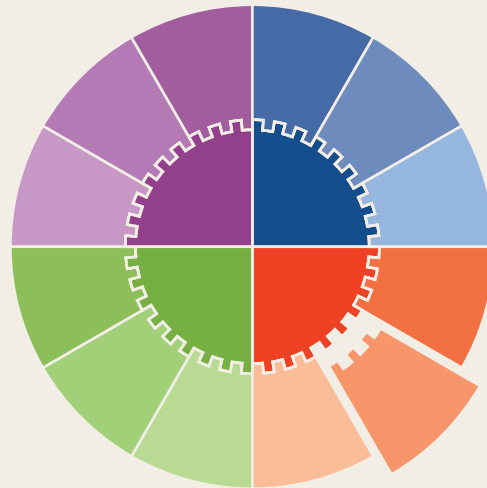
Dimension instrumentale

Les compétences de négociation aident à conclure des accords acceptables avec d'autres parties. Les processus de négociation ont lieu dans la vie quotidienne et en toutes situations. Au cours de la petite enfance, les compétences de négociation sont développées à travers le jeu et des méthodes d'apprentissage basées sur la simulation. Les enfants apprennent alors à identifier leurs propres intérêts ainsi que ceux des autres, à utiliser l'argumentation plutôt que la violence, et à prendre confiance en eux tout en respectant les autres et leurs points de vue. Les aptitudes de négociation peuvent aussi les aider à protéger leur santé, en particulier la capacité de refuser la pression les poussant à s'impliquer dans des comportements à risque. Dans l'environnement du travail, les aptitudes de négociation sont un élément clé de la réussite entrepreneuriale et aident les travailleurs à se protéger de l'exploitation, de la maltraitance et du harcèlement. Les processus de négociation favorisent l'atteinte de résultats acceptables pour toutes les parties impliquées dans le conflit, encourageant en cela une culture de respect et de cohésion sociale.

DÉFINITION

La négociation peut être définie comme un processus de communication entre deux parties dans le but d'atteindre un accord sur leurs « intérêts divergents perçus » (Pruit, 1998). Bien que la négociation concerne un processus, elle se traduit par la capacité d'un individu à prendre part de manière interactive et efficace à un processus de négociation en respectant les autres tout en étant ferme, coopératif, en utilisant des compétences de négociation, en faisant preuve d'aptitudes de leadership et en sachant dire non lorsque le bien-être d'une personne est menacé.

Les individus négocient régulièrement entre eux dans la vie familiale, à l'école, au travail, dans des lieux publics et avec différents types de parties – avec des styles de négociation potentiellement différents. La négociation s'applique dans divers domaines incluant la psychologie, la gestion de conflits, la sociologie, l'économie, le droit et les relations internationales. Les points de vue sur la nature et le sens d'une « négociation réussie » peuvent varier selon les domaines et les contextes. En accord avec l'orientation stratégique



existante en négociation humanitaire (Grace, 2015), ainsi qu'avec les objectifs de l'éducation à la citoyenneté, une « approche intégrée » de la négociation est proposée ici consistant à insister sur les processus coopératifs plutôt que ceux qui sont « compétitifs-distributifs ». Ce processus coopératif se concentre sur le développement d'accords mutuellement avantageux basés sur les intérêts, les besoins, les désirs, les préoccupations et les peurs qui sont reconnus comme importants pour toutes les parties impliquées (Fisher et Ury, 1981). En d'autres termes, pour que le processus de négociation soit réussi, il est nécessaire que les parties parviennent à un accord acceptable pour chacune d'elles.

Dans une « approche intégrée », les compétences de négociation et de communication sont étroitement liées (Alfredson et Cungu, 2008). Les compétences de communication soutenues par une communication efficace peuvent changer les attitudes, éviter impasses et malentendus, sortir des voies sans issues ou résoudre les quiproquos, et aider à améliorer les relations, en particulier dans les contextes multiculturels au sein desquels la culture peut façonner les styles de négociations (Wondwosen, 2006). L'écoute est un élément clé des aptitudes de communication car elle procure d'importantes informations sur les autres et « démontre que la partie est attentive aux pensées de l'autre partie et respectueuse de ses préoccupations » (Alfredson et Cungu, 2008). De plus, comme l'approche intégrée se concentre sur la construction de relations de confiance mutuelle entre les parties, le partage de l'information est

fondamental pour exposer les intérêts et aider les parties à explorer les problèmes et préoccupations communes.

Les compétences de négociations s'apprennent dès la petite enfance. Il a été mis en évidence que ces négociations tiennent une grande place dans les jeux des enfants et ont un objectif clair : trouver un accord aussi bien sur le comportement acceptable que sur le contenu du jeu. Ces compétences peuvent donc aussi être reproduites, intégrées et pratiquées dans un cadre pédagogique dans l'éducation dédiée à la petite enfance.

Une question se rapportant aux quatre Dimensions d'apprentissage au sujet de la compétence de vie essentielle de négociation est de savoir si le processus de négociation est influencé par les rôles perçus comme liés au genre, c'est-à-dire les croyances sociétales et construites concernant les attentes comportementales des hommes et des femmes (Hellman et Heikkilä, 2014). Les rôles perçus comme liés au genre défient la neutralité, la justice et l'équité du processus de négociation, modifiant la manière dont la négociation est menée. Des comportements attendus de la part des partenaires de la négociation peuvent influencer le résultat de la négociation. Alors que les données et résultats concernant le rôle du genre dans le processus et les issues de négociations sont contradictoires (Alavoine et Estieu, 2014 ; Mazei et al., 2014), les rôles liés aux genres peuvent exercer une forte influence sur la négociation, poussant les gens à attendre des femmes qu'elles soient conciliantes, préoccupées du bien-être des autres et axées sur les relations, et des hommes qu'ils soient compétitifs, fermes et axés sur le profit. Ces attentes de rôles selon le genre peuvent affecter la manière dont les femmes et les hommes se comportent. Par exemple, lors de négociations les femmes peuvent, sous la pression sociale, adhérer à un rôle féminin perçu et socialement construit et se montrer conciliantes et coopératives conformément à ce qui est attendu d'elles, en sachant que dévier de ces attentes peut être évalué négativement par leurs partenaires de négociations (Mazei et al., 2014).

LA NÉGOCIATION ET LES QUATRE DIMENSIONS D'APPRENTISSAGE

« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive

Les compétences de négociation sont importantes à plusieurs niveaux dans l'apprentissage. Tout

d'abord, elles soutiennent des interactions positives et saines entre pairs. Ensuite, elles contribuent à une atmosphère d'apprentissage positive et permettent aux enfants et aux jeunes de résister à la pression négative de leurs pairs, en exerçant et en maintenant ainsi un contrôle sur leur propre bien-être. Les compétences de négociation sont aussi pertinentes dans le processus d'apprentissage lui-même en ce qui concerne les interactions enseignant-apprenant lors de la démarche de négociation.

Ces compétences peuvent être enseignées et apprises. Fournir des occasions contextuelles pertinentes au cours desquelles l'apprenant peut observer et pratiquer la négociation se révèle être important pour l'efficacité de l'enseignement (Cukier, 2006). Alors que les sessions de formation en négociation sont très demandées dans les disciplines d'éducation tertiaire telles que le droit, le commerce et l'économie, la négociation est aussi considérée comme une compétence de vie clé qui a besoin d'être incluse dans tous les programmes scolaires dédiés à la petite enfance. Ceci est important pour enseigner aux enfants comment résoudre, ensemble et sous la supervision de l'enseignant, les désaccords au sujet de jouets ou de jeux, en leur offrant l'occasion d'apprendre à lire les émotions et d'utiliser le langage au lieu de la violence pour traiter ces désaccords. De plus, la négociation peut figurer dans les approches d'apprentissage et d'enseignement centrées sur les jeux de rôles en lien avec des interactions de vie réelle qui encouragent davantage encore les capacités de questionnement, d'écoute et de débat (Nelken et al., 2009).

Dans les écoles, le programme peut inclure des éléments de négociations. Des projets négociés peuvent se concentrer sur l'examen d'analyse de la vie réelle locale en réponse aux expériences personnelles des enfants et à leur participation aux événements communautaires. Les enseignants ont besoin d'aider les enfants à développer des aptitudes de négociation pour leur permettre de gérer les situations de conflits, et les enfants doivent utiliser ces capacités pour résoudre les problèmes d'une manière avantageuse pour eux et acceptable pour les autres (Berk, 2002). Cela reconnaît les enfants comme agents de leur propre apprentissage, au moyen duquel ils procèdent à des choix et commencent à prendre une responsabilité grandissante concernant cet apprentissage. Les techniques de pédagogie interactive sont devenues des outils populaires grâce auxquels le processus de négociation peut être enseigné.

On s'accorde en général à penser que les simulations de jeux de rôles mettant en scène la négociation sont des approches d'apprentissage efficaces. Enseigner la négociation « en pratique » est devenu commun. De plus, une négociation réussie entre pairs, une composante de l'éducation des pairs, demande un éventail de compétences personnelles et de communications qui incluent l'estime de soi, l'empathie, la fermeté (mais pas l'agressivité), l'écoute active, un bon questionnement afin de clarifier les points, et une réflexion sur ce qui s'est bien passé et ce qui s'est moins bien passé.

Ainsi, en développant au plus tôt les aptitudes de négociations dans le milieu scolaire, les enfants et les jeunes sont mieux équipés pour gérer les situations chez eux et dans la vie sans utiliser la violence, tout en étant fermes et respectueux envers eux-mêmes et les points de vue des autres. Cela prépare aussi les enfants et les jeunes à évaluer et gérer des situations qui peuvent compromettre leur propre santé et bien-être ainsi que ceux des autres, tout en les préparant pour le monde du travail.

« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale

Compétence de vie essentielle sur le lieu de travail, la négociation est fréquemment citée comme étant à la fois favorable à l'employabilité et fondamentale pour une bonne évolution de carrière. Elle est aussi essentielle au succès des initiatives entrepreneuriales, par exemple dans le cas de négociations avec des institutions financières ou des partenaires commerciaux. Associée avec des compétences en matière d'influence et de leadership, elle est aussi mesurée dans le Programme de l'OCDE pour l'évaluation des compétences des adultes (OCDE, 2016).

Les compétences de négociation sont requises pour une interaction positive entre collègues de travail et avec les dirigeants, et sont particulièrement pertinentes en ce qui concerne la sécurité sur le lieu de travail. De plus, les travailleurs dotés de compétences de négociations peuvent, et ce à tout âge, mieux se protéger contre d'éventuels cas d'exploitation, de maltraitance et de harcèlement. Compte tenu des préoccupations grandissantes en matière de santé et de sécurité sur le lieu de travail, des risques accrus en milieu industriel, et de la violence basée sur le genre sur le lieu de travail signalés en région MENA, équiper les travailleurs en compétences de communication et de négociation leur serait autant profitable qu'à leurs employeurs car cela entraînerait une plus grande productivité (Shikdar et Sawaqed, 2003).

Les études sur les différences de genre sur le plan des résultats en négociation économique montrent que les performances des hommes et des femmes à ce niveau dépendent fortement du contexte. Par exemple, des normes sociales spécifiques au sein d'organisations outrepassent l'influence des rôles de genre en tant que lignes directrices du comportement des négociateurs (Mazei et al., 2014). Les compétences de négociation sont importantes pour la réussite en affaires et certains aspects du processus vont générer des interactions compétitives, tandis que d'autres vont nécessiter une coopération pour atteindre un accord (Fells, 2009). Lorsque, dans le monde des affaires, la négociation a lieu entre personnes ayant des intérêts différents (par exemple, syndicats et partenaires d'affaires), les deux parties sont en général bien informées et claires sur l'objectif.

« Apprendre à être » / la Dimension personnelle

Négocier est essentiel pour le développement personnel, en particulier dans le domaine de la santé sexuelle et reproductive, car cela permet de « rester en bonne santé en refusant la pression incitant à s'engager dans des comportements à risque » (Sinclair et al., 2008). La prévalence mondiale du VIH et d'autres problèmes concernant la santé sexuelle et reproductive, en particulier parmi les jeunes, sont inquiétantes et montrent la nécessité d'améliorer leurs compétences de négociation (Adamchak, 2006).

Les compétences de négociation associent les capacités de réflexion et de sociabilité qui permettent d'améliorer la protection de l'enfance. Pour jouir d'une meilleure santé physique, sociale et mentale, les jeunes ont besoin de fortes compétences de négociation afin de résister à la pression de leurs pairs, en particulier en ce qui concerne les risques tels que ceux présentés par la drogue, l'alcool, le tabac et le sexe. Quelques fois appelées « aptitudes de refus », les compétences de négociation sont importantes pour le développement de l'affirmation de soi et pour résister à la pression des pairs et adultes incitant à utiliser la violence ou à adopter des comportements à risque (OMS, 2003). Dans les situations impliquant des membres de la famille ou des amis, les liens émotionnels compliquent les négociations. Les contraintes liées à la structure du pouvoir et à la hiérarchie au sein de la famille ainsi que de l'environnement social rendent plus difficile l'obtention d'accords mutuellement avantageux, fondés sur les intérêts, les besoins, les préoccupations et les peurs, qui sont importants pour les deux parties impliquées.

« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale

La négociation raisonnée, ou une approche intégrée de la négociation, est fondamentale pour encourager une culture démocratique. En fait, elle est considérée comme l'approche préférée dans la négociation humanitaire (Grace, 2015).

La négociation raisonnée recherche des solutions gagnant-gagnant acceptables pour toutes les parties à un conflit. Les négociateurs se voient

les uns les autres comme des partenaires dans un effort pour résoudre un problème mutuel, partageant leurs propres besoins et intérêts tout en écoutant ceux des autres. De plus, ils reconnaissent que leurs besoins et intérêts sont interdépendants et qu'il leur sera difficile de répondre aux leurs propres sans examiner ceux des autres. La négociation raisonnée implique la recherche d'idées en groupe pour résoudre les problèmes et la construction de relations afin de coopérer plutôt que d'entrer en compétition les uns avec les autres.

Pertinence de la négociation (et des compétences associées) par Dimensions d'apprentissage

Dimension	Pertinence	Compétences associées
« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive	Favoriser des processus d'apprentissage négocié et assurer la capacité des enfants à être les agents de leur propre apprentissage Prévenir le harcèlement et la violence à l'école	Affirmation de soi, écoute active, questionnement visant à clarifier les points, réflexion
« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale	Favoriser la prévention de mauvais traitements et d'exploitation sur le lieu de travail Favoriser des environnements de travail adéquats et productifs Améliorer l'employabilité et l'entrepreneuriat des jeunes	Coopération d'influence et de leadership, relation client, planification de carrière
« Apprendre à être » / la Dimension personnelle	Contribuer à un développement personnel, à une estime de soi et à une auto-efficacité holistiques Renforcer les capacités d'adaptation individuelle pour l'autoprotection	Aptitudes de refus, conscience de soi, estime de soi/auto-efficacité
« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale	Promouvoir des issues acceptables pour toutes les parties impliquées dans le conflit Favoriser la culture des droits de l'homme	Communication efficace, écoute active, interaction positive, respect des autres

Pour plus d'informations, visitez le site : www.lsce-mena.org



Les douze compétences de vie essentielles

PRISE DE DÉCISIONS

Dimension instrumentale

La prise de décisions désigne la capacité cognitive de choisir entre au moins deux options au sein d'une série de facteurs déterminants et de contraintes. Les compétences de prise de décisions sont instrumentales dans la Dimension cognitive et peuvent être apprises et pratiquées tôt dans des contextes éducatifs variés au sein desquels les apprenants, à l'aide de tâches concrètes de la vie quotidienne, apprennent à déterminer consciemment la meilleure alternative pour eux à un moment donné. Associée à la coopération et à la négociation, la prise de décisions est un élément clé pour la réussite dans le monde du travail et est la base d'avantages concurrentiels et de création de valeurs pour des organisations commerciales, car des décisions mal élaborées peuvent être coûteuses. Par conséquent, en ce qui concerne la responsabilisation personnelle, les compétences de prise de décisions incluent la capacité de comprendre et de gérer les risques dans la vie quotidienne, et peuvent aussi avoir un rôle protecteur dans des dynamiques de pouvoir négatives et/ou des environnements violents. La prise de décisions responsable est vue comme la capacité à faire des choix constructifs et responsables au sujet du comportement personnel et des interactions sociales fondés sur des standards éthiques, un souci de sécurité, des normes sociales, les conséquences réalistes des actions et le bien-être des autres.

DÉFINITION

Les compétences de prise de décisions concernent « l'un des processus cognitifs du comportement humain fondamental par lequel une option privilégiée, ou un plan d'action, est choisie parmi une série d'alternatives sur la base de certains critères » (Wang, 2007). La prise de décisions est utilisée quotidiennement par tous les individus. Elle a notamment des conséquences sur le bien-être de tous les individus de par les résultats des choix qu'ils font (OMS, 1997). Les éléments variés de cette compétence proviennent de plusieurs disciplines, incluant la science cognitive, la psychologie, la science de gestion, l'économie, la sociologie, la science politique et la statistique. La prise de décisions est donc une compétence de



vie composée en lien étroit avec les compétences de pensée critique, de coopération et de négociation. Plusieurs facteurs influencent la prise de décisions, notamment les informations, les contraintes de temps, la clarté des objectifs, l'expérience passée, les biais cognitifs, l'âge, la croyance en sa propre pertinence et d'autres différences individuelles (Dietrich, 2010 ; Thompson, 2009).

Les décisions peuvent être prises par intuition – sur la base de sentiments et d'instincts –, à l'aide d'un processus raisonné – en évaluant les faits et les informations disponibles –, ou bien en utilisant une combinaison des deux (Gigerenzer, 2014). Les décisions plus compliquées ont tendance à requérir une approche structurée plus formelle impliquant à la fois l'intuition et le raisonnement. Pour soutenir la prise de décisions, les capacités d'autogestion sont importantes car elles permettent de contrôler les réactions impulsives face aux situations. Le processus de prise de décisions est souvent conceptualisé comme une démarche étape par étape. Par exemple un modèle/une démarche en cinq étapes consiste en (i) définir les objectifs, (ii) recueillir des informations (pour une prise de décisions éclairée), (iii) établir des options, (iv) évaluer et décider, et (v) mettre en œuvre (Adair, 1985).

Surmonter les préjugés est un défi majeur pour la prise de décisions car la psychologie reconnaît depuis longtemps que les gens font preuve de

parti pris et utilisent des raccourcis dans leur raisonnement. Certains préjugés sont d'ordre motivationnel tandis que d'autres sont d'ordre plus cognitif, selon la masse et la complexité des informations (Nemeth, 2012). Les tentatives pour minimiser de tels préjugés dans la prise de décisions nécessitent d'encourager les gens à réévaluer le raccourci ou à considérer des alternatives. Ceci implique d'expliquer comment les préjugés agissent, de donner une formation, d'enseigner la technique de « considérer l'alternative » et de solliciter des points de vue divergents (Bazerman et Moore, 2008 ; Nemeth, 2012).

Une prise de décisions éthique et responsable est d'une pertinence accrue dans le contexte de l'Initiative LSCE dans la région MENA. Cela concerne les processus d'évaluation et de choix parmi les alternatives d'une manière conforme aux principes éthiques, au souci de sécurité, et aux normes sociales et règles de civilité en vigueur dans la région. Les prises de décisions éthiques et responsables obligent au respect des autres, en particulier les personnes vulnérables ou marginalisées.

LA PRISE DE DÉCISIONS ET LES QUATRE DIMENSIONS D'APPRENTISSAGE

« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive

La prise de décisions est une compétence de vie qui peut être apprise et peut aider les apprenants à s'impliquer en classe et dans leurs futurs choix de carrière. Une prise de décisions optimale améliore les routines d'étude et soutient l'aboutissement des objectifs d'apprentissage d'une classe. L'enseignement et l'apprentissage des compétences de prise de décisions peuvent être introduits à l'école dans l'éducation de base. Plus la compétence est enseignée tôt, plus le potentiel d'amélioration sera élevé (Joshua et al., 2015). Enseigner les compétences de prise de décisions et de gestion du risque doit comprendre des tâches concrètes et utiliser les approches d'enseignement et d'apprentissage qui s'appuient sur l'apprentissage expérientiel et qui favorisent la capacité des élèves à faire des choix et identifier les avantages et les inconvénients des actions de manière à produire un jugement raisonné (Gigerenzer, 2014).

Les compétences liées à la prise de décisions peuvent être pratiquées dans toutes les activités en classe et dans les activités collaboratives entre pairs. Lors de ces activités les élèves développent leurs compétences de communication, coopération, résolution de problèmes, créativité et pensée critique, devenant de plus en plus activement engagés dans le processus d'apprentissage. L'apprentissage coopératif offre un environnement approprié pour développer des compétences de prise de décisions (Johnson et al., 1986 ; Gregory et al., 1994). Il est important d'enseigner aux enfants et aux adolescents, et de pratiquer avec eux, les compétences de prise de décisions car ils ont davantage tendance à prendre des risques que les adultes (Aggleton et al., 2006).

« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale

La prise de décisions est importante dans le monde du travail et plus encore dans l'économie en évolution de la région MENA. Elle est la base de l'avantage concurrentiel et de la création de valeurs pour les organisations commerciales, car améliorer la prise de décisions est la clé des meilleurs résultats en affaires (Harvey, 2007). De plus, la prise de décisions est nécessaire au niveau individuel pour la réussite sur le lieu de travail et pour assurer santé et sécurité. C'est une composante fondamentale sur le lieu de travail, en particulier dans le secteur des services, car il est irréaliste de s'attendre à ce que les gens soient capables d'exécuter des tâches dans des situations complexes en se contentant de suivre des instructions (Thompson, 2009).

« Les décisions efficaces résultent d'un processus systématique, aux éléments clairement définis, et mené à travers une séquence définie d'étapes » (Drucker, 1967). Le parti pris dans un jugement peut conduire à ce que des personnes acceptent un métier qui ne leur convient pas, s'engagent dans des conflits inutiles et fassent de mauvais investissements. Des décisions erronées peuvent être coûteuses pour les personnes et pour les affaires. Dans les économies du savoir, les erreurs deviennent de plus en plus coûteuses relativement aux résultats et aboutissent à une chute exponentielle des investissements économiques dans le contexte de la mondialisation. Les compétences nécessaires pour prendre de bonnes décisions sur les lieux de travail et d'affaires comprennent la capacité de gérer la connaissance et d'analyser l'information, d'analyser et d'évaluer les options en concurrence, de déléguer et donner

du pouvoir aux gens, de diriger des équipes performantes, de résoudre des problèmes et de surmonter les obstacles de manière efficace, de favoriser la créativité et de motiver les gens aussi bien que de comprendre les besoins du marché et des gens (Kourdi, 1999).

« Apprendre à être » / la Dimension personnelle

La prise de décisions est cruciale pour avoir l'impression de réussir car elle est à la racine de tous les choix que font les gens. Les compétences liées à la prise de décisions incluent l'aptitude à comprendre et à gérer les risques de la vie quotidienne, un processus appelé « alphabétisation des risques » (Gigerenzer, 2014). La prise de décisions concernant les risques à prendre, qui est plus complexe que de décider de prendre ou pas un risque particulier, implique fréquemment « d'équilibrer les risques » (Thompson, 2009). En d'autres termes, une décision dans un plan d'action peut nécessiter d'éviter une série de risques et d'en accepter une autre. Les compétences de prise de décisions peuvent avoir une valeur protectrice. Dans le cadre de dynamiques de pouvoir négatives, des compétences de prise de décisions développées peuvent permettre aux individus d'assurer leur bien-être. La prise de décisions est aussi associée avec l'auto-détermination, qui est définie comme la motivation intrinsèque à atteindre des objectifs spécifiques et à surmonter des défis et traumatismes significatifs. À ce titre, elle est une compétence essentielle à l'autonomisation, en particulier parmi les enfants handicapés, impliquant des compétences d'auto-surveillance, d'auto-évaluation, d'auto-renforcement et d'auto-instruction (Wehmeyer, 1998).

« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale

La prise de décisions est fondamentale quant à la capacité d'un individu à développer des relations et à en créer de nouvelles. Comme le processus de prise de décisions peut être compliqué et paraître insurmontable, il est bénéfique pour les individus d'apprendre une marche à suivre qui peut être appliquée à la fois aux décisions quotidiennes et aux choix de vie déterminants (Dietrich, 2010). Une prise de décisions éthique et responsable génère et préserve la confiance, le respect, l'équité et la bienveillance, et est conforme aux valeurs des droits de l'homme. La prise de décisions responsable est définie par le CASEL comme « l'aptitude à faire des choix constructifs et responsables au sujet de comportements personnels et d'interactions sociales fondés sur des normes éthiques, des soucis de sécurité, des normes sociales, les conséquences réalistes des actions et le bien-être des autres » (CASEL, 2017).

La prise de décisions responsable est ancrée dans l'évaluation guidée par des considérations éthiques et trouve ses racines dans les principes des droits de l'homme et la notion de justice sociale. Elle implique l'exercice du pouvoir et doit être comprise dans son contexte politique, dans les endroits où le rôle de la pression politique est important. Lors de prise de décisions, il faut aussi prendre en considération la transparence, les intentions cachées et les statuts socio-économiques. Les personnes des groupes socio-économiques défavorisés ont un accès à l'éducation et aux ressources supposément moindre, ce qui les rend plus susceptibles d'expérimenter des événements de vie négatifs, souvent hors de leur contrôle ; ainsi ces individus peuvent prendre de mauvaises décisions fondées sur de précédentes décisions (Dietrich, 2010).



PRISE DE DÉCISIONS

Pertinence de la prise de décisions (et des compétences associées) par Dimensions d'apprentissage

Dimension	Pertinence	Compétences associées
« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive	Préparer les enfants à la réussite dans un monde en évolution rapide, les aider à faire les bons choix pour leur apprentissage et leur carrière Favoriser un apprentissage autonome et de meilleurs résultats	Gestion du savoir et analyse de l'information, auto-formation
« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale	Assurer le développement de l'entrepreneuriat et encourager le travail indépendant Favoriser la gestion organisationnelle et le leadership	Plan d'action, établissement d'objectifs, compétences de leadership, prise de risques, compétences en sécurité
« Apprendre à être » / la Dimension personnelle	Favoriser un développement personnel, une estime de soi et une auto-efficacité holistiques Promouvoir la prise de décisions responsable et améliorer le bien-être à long terme	Auto-détermination, auto-renforcement, gestion du temps et du stress
« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale	Aider les individus et les communautés à prendre des décisions fondées sur l'éthique et responsables en ce qui concerne le développement durable et l'égalité des sexes dans la société Améliorer un engagement efficace des instances de décision et de gestion de l'école	Pensée analytique, raisonnement éthique



Pour plus d'informations, visitez le site : www.lsce-mena.org

Les douze compétences de vie essentielles

AUTOGESTION

L'autogestion est la capacité à réguler et contrôler ses comportements, ses émotions, ses sentiments et ses impulsions. C'est une compétence de vie essentielle pour la réalisation personnelle. Elle est liée à la responsabilisation personnelle et inclut l'établissement d'objectifs personnels et de la planification de sa vie. L'autogestion améliore l'autonomie d'un enfant, la capacité à agir et le sens de la débrouillardise, qui sont des aptitudes cruciales pour réduire les risques d'exploitation et de maltraitance. Les compétences d'autogestion ne sont cependant pas incluses de manière explicite dans la plupart des programmes scolaires en région MENA (UNICEF, 2017a). Sur le lieu de travail, les compétences d'autogestion, comprenant la maîtrise de soi, la concentration au travail et la gestion du stress, sont essentielles pour l'employabilité ainsi que pour la gestion de défis complexes. Les individus sûrs d'eux et autonomes qui se sentent à l'aise dans leurs relations avec les autres et sont capables de faire preuve de respect et d'empathie, tendent à travailler de manière plus collaborative et à rechercher des solutions durables à long terme aux problèmes communautaires et sociaux. Les compétences d'autogestion sont donc au centre d'une vision de l'éducation fondée sur l'éthique.

DÉFINITION

Compétence de vie essentielle, l'autogestion – ou s'autogérer tout en étant soi-même « autogéré » – est la capacité des individus à réguler et contrôler leurs comportements, émotions, sentiments et impulsions. Il y a donc une large catégorie de compétences associées parmi lesquelles la maîtrise de soi, l'auto-efficacité et la conscience de soi, ainsi que des attitudes positives, la fiabilité et la présentation de soi. L'autogestion est étroitement associée à la compétence de vie essentielle de résilience. Elle a une large applicabilité dans tous les domaines de la vie, des relations familiales à la maison aux relations entre pairs à l'école, et a été identifiée comme une compétence commune d'employabilité applicable à toute une gamme de métiers (Brewer, 2013).

L'autogestion est possible car le cerveau possède des mécanismes d'autorégulation, c'est à dire un

Dimension instrumentale



ensemble de capacités qui aident les individus à mobiliser les compétences adéquates au bon moment, à gérer leurs réactions envers le monde et à résister aux réactions inappropriées. (Zimmerman et Schunk, 2011).

La capacité à inhiber un comportement inapproprié se développe relativement lentement dans l'enfance, mais s'améliore au cours de l'adolescence et le début de la vie d'adulte (Blackmore et Choudhury, 2016). Il y a de grandes différences individuelles dans l'habileté à exercer la maîtrise de soi, et elles persistent tout au long de la vie (Royal Society, 2011).

La maîtrise de soi, un aspect du contrôle inhibitoire, est la capacité à contrôler ses émotions et son comportement. Les émotions intenses, telles que la colère et le chagrin, peuvent avoir des effets négatifs sur la santé si les actions pour les réguler ne sont pas entreprises de manière appropriée (OMS, 1997). La maîtrise de soi est une fonction exécutive impliquant un processus cognitif nécessaire pour contrôler son propre comportement de façon à atteindre des objectifs spécifiques. Elle répond à six éléments interdépendants pouvant conduire à un comportement négatif : (i) l'impulsivité et l'incapacité à différer une gratification ; (ii) le manque de persévérance ; (iii) la prise de risques ; (iv) le peu de valeur accordée à la capacité intellectuelle ; (v) l'égoïsme et (vi) le caractère emporté. Des études expérimentales montrent

que la maîtrise de soi peut être améliorée jusqu'à l'âge de dix ans mais qu'elle est malléable après cet âge, en particulier chez les adolescents et les jeunes (Gutman et Schoon, 2013).

La maîtrise de soi engendre l'auto-efficacité, la confiance en ses capacités et son aptitude à apprendre, à atteindre ses objectifs et à réussir. Cela implique que les gens vont en général essayer de faire ce qu'ils pensent pouvoir accomplir et qu'ils n'essaieront pas de faire ce qu'ils craignent de ne pas réussir. Toutefois, les personnes dotées d'un fort sentiment d'auto-efficacité verront les tâches difficiles comme des défis à relever, plutôt que comme des menaces à éviter (Bandura, 1994). Elles se fixent elles-mêmes des objectifs élevés et maintiennent une forte détermination à les atteindre. Cette perspective contribue à réduire le stress et soutient la volonté d'affronter des environnements économiques et sécuritaires complexes. On constate que l'auto-efficacité est un précurseur fondamental des compétences de vie (Gutman et Schoon, 2013).

De plus, la conscience de soi est une capacité introspective en constante évolution chez l'individu et une aptitude à reconnaître ainsi qu'à comprendre sa propre identité personnelle, ses sentiments et ses capacités, aussi bien que le processus d'apprendre à connaître ses propres attitudes et valeurs. La conscience de soi est faite de conscience émotionnelle, d'auto-évaluation juste et de confiance en soi (Goleman, 1996). Les gens dotés de cette conscience sont capables de maintenir un sentiment de confiance en eux bien ancré. La conscience de soi est importante pour la construction de compétences relationnelles dans le but de vivre et de travailler avec succès en compagnie d'autres personnes. Elle nécessite de comprendre comment l'on peut influencer et affecter les autres. Le développement des aptitudes d'écoute active s'appuie sur les capacités de conscience de soi et la sensibilité nécessaire pour savoir comment communiquer avec d'autres personnes et réagir face à elles.

L'autogestion et ses compétences associées jouent un rôle fondamental en favorisant « l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités », ce qui, selon l'article 29 paragraphe 1(a) de la Convention relative aux droits de l'enfant, est le but de l'éducation (Assemblée générale des Nations Unies, 1989). Les systèmes éducatifs doivent donc veiller à aborder

la question de l'autogestion afin de remplir l'une des missions les plus importantes de l'éducation.

L'AUTOGESTION ET LES QUATRE DIMENSIONS D'APPRENTISSAGE

L'autogestion couvre un large éventail d'aptitudes qui sont présentées dans divers cadres de compétences selon leurs priorités. Par exemple, le cadre de compétences de P21 met en relief la flexibilité et l'adaptabilité ainsi que l'initiative et l'auto-direction, tandis que la maîtrise de soi est souvent incluse dans une autre compétence (Brewer, 2013 ; AIF, 2014), comme le sont l'auto-efficacité et la conscience de soi. Des entretiens avec des partenaires de la région MENA indiquent le besoin d'une approche globale de l'autogestion et de la catégorisation des domaines de compétences pertinents sous ce terme (UNICEF, 2017a).

« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive

Les compétences d'autogestion sont importantes pour la réussite de l'apprentissage et ont un impact constructif sur les enfants et les jeunes plus tard dans la vie. Les enfants et les jeunes souffrent de stress, d'anxiété et/ou de dépression du fait de leur expérience éducative ; des cas de violence dans les environnements scolaires, la vie de famille, des contextes sociaux fragiles – voire violents -, ou une combinaison de ceux-ci, peuvent conduire à des sentiments de désengagement, colère et ennui (Robinson, 2015). Avec une augmentation du nombre de pathologies liées à l'anxiété dans la région MENA (Tanios et al., 2008), et plus encore parmi les enfants et les jeunes ayant dû se déplacer dans la région, le renforcement des capacités d'autogestion de ces derniers peut les aider à mieux surmonter les situations difficiles.

Les études indiquent que la maîtrise de soi pendant l'enfance permet de prévoir le degré de réussite jusque dans l'âge adulte. Une meilleure maîtrise de soi est associée à l'atteinte d'un niveau d'éducation supérieur (Mischel et al., 1989) et est un indicateur important de succès scolaire (Duckworth et Seligman, 2005). De plus, des corrélations similaires existent entre l'auto-efficacité et une meilleure réussite scolaire.

Il a été démontré que l'attention et la persévérance, deux compétences de vie liées

à l'autogestion particulièrement pertinentes pour les résultats des systèmes éducatifs dans la région MENA, contribuaient à la réussite de l'apprentissage. La persévérance, définie comme un effort intentionnel de s'adapter de manière positive et de continuer à maîtriser une compétence ou terminer une tâche en dépit des défis, obstacles et distractions, inclue aussi les concepts « d'engagement » et de « cran ». Les psychologues et éducateurs s'intéressent de plus en plus à la mesure de la capacité des élèves à travailler vers des objectifs à long terme, notamment leur capacité d'autodiscipline et de persévérance face aux difficultés, ainsi que leur aptitude à se concentrer sur des buts et objectifs clairement alignés (OCDE, 2013a).

Les résultats de l'enquête PISA 2012 montrent que les niveaux de persévérance auto-déclarés des élèves varient à travers les pays et que les élèves socio-économiquement favorisés déclarent des niveaux de persévérance plus élevés que ceux des élèves défavorisés. Ces résultats, toutefois, n'ont pas fourni de conclusions déterminantes en ce qui concerne les différences de genre. Alors que dans 26 pays et économies les garçons déclaraient de plus hauts niveaux de persévérance que les filles, dans 17 pays et économies les filles en déclaraient de plus hauts qu'eux. En général, les pays où de larges écarts sont déclarés entre les genres concernant le niveau de persévérance sont également ceux où l'on constate que l'écart entre les genres est plus élevé que la moyenne sur le plan de la réussite en mathématiques (OCDE, 2013a).

« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale

L'autogestion est une compétence de vie fondamentale couramment incluse dans le cadre des compétences de vie pour l'employabilité (Brewer, 2013 ; Lowden et al., 2011). Dans la région MENA, alors que certaines compétences de vie liées aux capacités d'autogestion, telles que l'aptitude à travailler sous pression, des capacités organisationnelles et l'adaptabilité sont considérées comme importantes par les entreprises, elles restent relativement difficiles à trouver chez les demandeurs d'emploi (YouGov et Bayt, 2016).

Pour favoriser l'employabilité, les systèmes éducatifs de la région MENA devraient encourager la pratique des compétences d'autogestion dans différentes voies. Ces compétences sont

importantes pour la concentration et le contrôle des émotions ainsi que pour la gestion de la colère, des facteurs qui aident à maintenir des interactions saines et positives entre collègues. Au niveau du travailleur individuel, cela est important pour la gestion du stress et la résilience.

La maîtrise de soi est une compétence de vie clé pour gérer les situations difficiles dans le monde du travail. Tous les métiers impliquent un degré de pression et un risque de stress, il en va de même en milieu scolaire pour les élèves poussés à obtenir de bons résultats. Le stress est une réaction personnelle à une trop forte pression ou à une trop faible stimulation (Thompson, 2009). Travailler avec d'autres personnes peut être source de stress, ce qui peut avoir nombre d'effets néfastes, dont maladies liées au stress, perte de motivation, tension, irritabilité et propension à l'erreur. Au pire, le stress peut conduire à la violence et compromettre les relations.

« Apprendre à être » / la Dimension personnelle

L'autogestion est une compétence de vie essentielle pour la réalisation de soi et l'épanouissement personnel. Dans le contexte de la région MENA, les compétences d'autogestion améliorent l'autonomie de l'enfant en tant qu'individu, sa capacité à agir et son sens de la débrouillardise, qui sont importants pour réduire les risques d'exploitation et de maltraitance. Elles contribuent à une meilleure protection de l'enfant et à de meilleurs résultats individuels à long terme pour les enfants.

Les compétences d'autogestion comprennent l'établissement d'objectifs personnels et la planification de vie, qui sont des compétences de vie nécessaires pour pouvoir gérer ses émotions au quotidien, en particulier celles susceptibles d'avoir des conséquences néfastes, comme la colère. Ces compétences sont importantes pour le maintien du bien-être et pour une intégration réussie dans la société. De plus, la conscience de soi comprend la reconnaissance de ses propres points forts et faibles, goûts et aversions. Les compétences de conscience de soi peuvent aider les individus à reconnaître les moments où ils sont stressés ou sous pression. Ainsi, elles peuvent être considérées comme une condition préalable à une communication efficace et pour développer de l'empathie envers les autres (OMS, 1997).

« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale

Les compétences d'autogestion constituent la base sur laquelle les apprenants construisent les comportements et attitudes fondés sur l'éthique nécessaire pour vivre en société. Les compétences d'autogestion sont essentielles pour développer des individus autonomes, confiants en eux et autogérés, qui se sentent à l'aise avec les autres, les respectent, communiquent avec eux et comprennent ce qu'ils ressentent, ce qui leur permet de travailler de manière collaborative vers la paix plutôt que seulement vers l'apaisement, en favorisant la solidarité et la tolérance active. Les

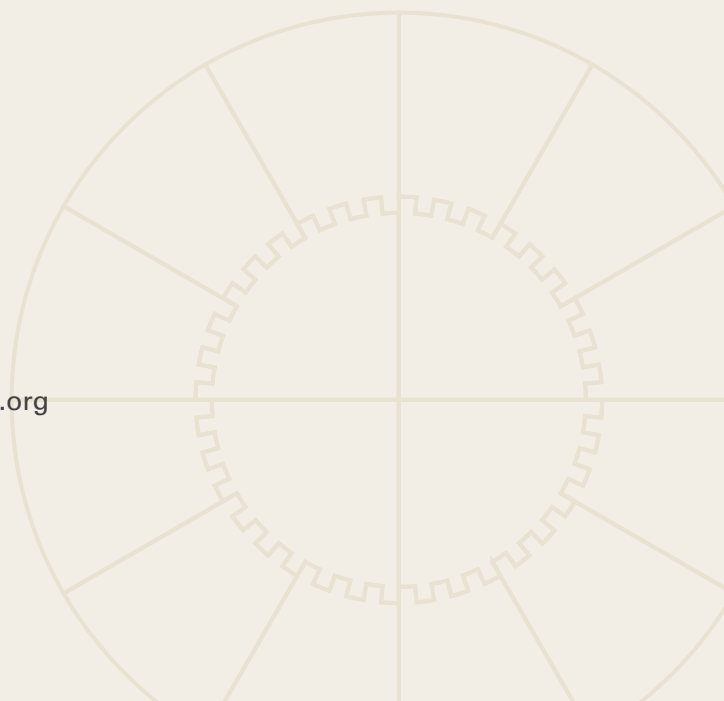
processus de groupe communautaires trouvent de plus en plus l'autonomisation dans l'auto-direction, et dans le fait d'avoir droit au chapitre pour réclamer leurs droits de citoyens et la justice sociale (Mazzer Barroso, 2002).

Selon la perspective de la Dimension sociale, la conscience de soi en tant que compétence associée à l'autogestion est l'un des moyens de développer une compréhension des dimensions économiques, politiques et psychologiques du monde dans lequel vit l'individu. Elle est en rapport avec la conscience critique, développée à travers la pensée critique et socialement responsable (Freire et Macedo, 1987).

Pertinence de l'autogestion (et des compétences associées) par Dimensions d'apprentissage

Dimension	Pertinence	Compétences associées
« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive	Améliorer la capacité des élèves à gérer leurs émotions à l'école et à se concentrer sur l'apprentissage Améliorer les processus d'apprentissage et les résultats	Maîtrise de soi, auto-efficacité, persévérance, cran, détermination
« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale	Développer des entrepreneurs efficaces et qui réussissent Améliorer la gestion et la productivité sur le lieu de travail	Auto-efficacité, gestion du temps, compétences organisationnelles, fiabilité
« Apprendre à être » / la Dimension personnelle	Contribuer à un développement personnel, à une estime de soi et à une auto-efficacité holistiques Développer l'établissement d'objectifs personnels et de planification de vie	Établissement d'objectifs, planification de vie, autonomie, capacité d'agir, débrouillardise
« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale	Favoriser une conscience sociale critique Contribuer à la cohésion sociale à travers l'engagement social	Auto-direction, introspection, conscience de soi, conscience critique, conscience sociale

Pour plus d'informations, visitez le site : www.lsce-mena.org



Les douze compétences de vie essentielles

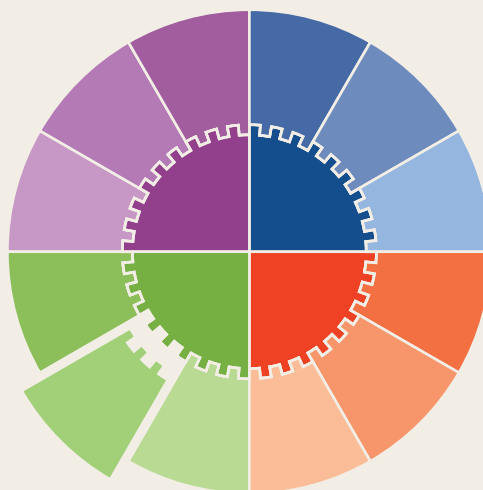
RÉSILIENCE

Dimension instrumentale

Comme le contenu de la résilience est encore débattu, le contexte dans lequel elle est mise en avant et est réalisée par un individu est un facteur majeur pour déterminer sa portée, en particulier dans des environnements hautement politisés ou fragiles, tels que ceux de la région MENA. La résilience inclut des capacités d'adaptation, de détermination, de persévérance, de cran, et de rebond après une perturbation, un stress ou un changement. Elle est une compétence de vie essentielle avec une composante active, consciente et constructive de la part de l'individu. Comme la résilience contribue à l'aptitude de développement personnel en cas d'épreuves, elle s'appuie sur le bien-être personnel et, en même temps, renforce la santé. Dans sa Dimension cognitive, la résilience procure une base pour la réussite scolaire car l'apprenant est capable de faire face à la déception ou à l'échec et à surmonter ses difficultés d'apprentissage. Ceci est aussi vrai dans sa Dimension instrumentale et dans le monde du travail, car elle est une compétence de vie cruciale pour l'employabilité et l'entrepreneuriat. Au niveau social, promouvoir la résilience est une façon d'assurer la continuité entre une réaction à court terme aux catastrophes et la programmation du développement à long terme (Walsh-Dilley et al., 2013). Par-dessus tout, « l'approche fondée sur les droits », en ayant à l'esprit de déboucher sur une vie bonne et sécurisée, aborde le risque de reproduire les mêmes structures et conditions institutionnelles ayant créé les problèmes initiaux, et reconnaît que la capacité d'adaptation des humains est subordonnée à l'accès aux ressources nécessaires ainsi qu'à leur qualité et quantité.

DÉFINITION

Un consensus sur la signification du terme résilience reste à trouver (UNESCO, 2015b). Et cela est peut-être largement dû à son usage récemment élargi, faisant référence à des contextes d'intensités aussi variées que faire face au stress sur le lieu de travail et l'impact psychosocial sévère de la maltraitance des enfants, de l'extrémisme, de conflits violents et du déplacement. Parce que l'expression « être résilient » dépend beaucoup du contexte, elle aura différents niveaux de profondeur pour l'individu développant et/ou manifestant cette compétence de vie essentielle, en particulier dans la région MENA. Dans tous les cas cependant, la compétence de vie de résilience sera comprise, en termes généraux, comme la capacité constructive personnelle à réussir à s'adapter à des situations changeantes (American Psychological Association, 2010).



Cela va au-delà de la compréhension restrictive selon laquelle la résilience est réduite à la capacité de survivre, ou d'accepter, en se résignant à une situation autrement inacceptable.

Donc, être résilient dans une situation donnée se traduit par un engagement actif et tout à fait conscient obtenu en : (i) maintenant une bonne santé mentale tout en supportant les défis et l'adversité de facteurs de stress quotidiens ou exceptionnels (Waugh et al., 2011), et (ii) en « relevant les défis qui ont un impact négatif sur [notre propre] bien-être physique et émotionnel » (UNESCO, 2017). Être résilient, cela ne veut pas dire que la personne n'expérimentera ni difficulté ni détresse. La douleur émotionnelle et la tristesse sont communes chez les gens ayant souffert d'adversité ou de traumatisme. Développer la résilience est susceptible d'impliquer une détresse psychologique et cela ne signifie pas que la personne fonctionne toujours bien (O'Dougerty et al., 2013).

Être résilient implique qu'une personne tout à la fois lutte contre l'adversité et lui fait face, et cela de manière « constructive ». Par conséquent, pour saisir totalement sa signification dans le cadre d'environnements hautement politisés avec des socio-écologies spécifiques tels que ceux de la région MENA (Marie et al., 2016), la résilience devrait être le terme générique pour la compétence de vie permettant d'aborder les situations menaçantes avec ténacité et de manière systématique, active et constructive.

Dans des situations de radicalisation et de conflits, la résilience comprend un élément de résistance contre des points de vue négatifs et des comportements qui « légitiment la haine et l'usage de la violence » (UNESCO, 2017). En particulier dans les approches fondées sur les droits, cela signifie notamment défier le statu quo et ne pas céder à son impact négatif de manière à lever les barrières et à ouvrir de nouvelles voies. Ainsi contextualisée, la résilience prend en compte l'adversité de la situation elle-même, les mécanismes « d'adaptation » en tant que processus, le bien-être psychologique de la personne, ainsi que la perspective et la motivation à long terme pour relever le défi.

La résilience demande persévérance, détermination et adaptabilité. Un autre concept similaire est « le cran » qui concerne la capacité à s'orienter et à orienter ses actions vers le long terme, aussi décrite comme « persévérance et passion pour les objectifs à long terme » (Duckworth et al., 2007). Donc, dans un contexte politisé, « le cran » peut être compris comme l'une des compétences de la résilience et a besoin d'être complété par la compétence de vie essentielle d'autogestion. Être résilient et avoir du cran se construisent tous deux sur l'inébranlabilité d'un individu, cela signifiant qu'il est à la fois ferme et déterminé.

Les chercheurs voient de plus en plus la résilience comme un ensemble modifiable de processus qui peuvent être favorisés et cultivés (O'Dougerty et al., 2013). Ceci est de la plus haute importance pour les enfants et les jeunes de la région MENA, ainsi que pour les systèmes éducatifs, car la résilience n'est pas considérée comme un trait de caractère que les personnes possèdent ou ne possèdent pas, mais implique plutôt des comportements, des pensées et des actions qui peuvent être appris et développés par tous.

De plus, il a été démontré que la résilience, en tant que processus de développement, s'exprime différemment selon le genre, la culture et l'âge. Dans l'enfance et l'adolescence, la résilience est grandement soutenue par les processus familiaux et les développements associés de capacités d'adaptabilité efficaces (Masten, 1994). Cela implique une interaction complexe de multiples mécanismes allant du niveau personnel au niveau structurel. L'influence et l'importance d'environnements scolaires bienveillants et encourageants comme facteurs de protection sont aussi communément admises.

Au-delà de ses aspects psychologiques, la résilience est devenue populaire dans la doctrine du développement par rapport à la volatilité, la durabilité et au bien-être. « L'approche de la résilience fondée sur les droits » soutient que celle-ci devrait toujours être utilisée avec le résultat à l'esprit – la résilience pour une vie bonne et sécurisée.

Atteindre la résilience est un processus d'apprentissage, d'organisation et d'adaptation qui permet aux gens de réagir et de faire face aux stress internes et externes et, surtout, de construire et de défendre des vies saines, heureuses et significatives ainsi que des moyens de subsistance véritables (Walsh-Dilley et al., 2013). Donc, pertinente dans le contexte de la région MENA, « l'approche fondée sur les droits » de la résilience comprend les droits, le pouvoir et la capacité d'action.

LA RÉSILIENCE ET LES QUATRE DIMENSIONS D'APPRENTISSAGE

Le concept de résilience a progressé dans de nombreux domaines. Alors que l'approche la plus développée et influente s'est faite en sciences écologiques, d'autres disciplines telles que la psychologie, les sciences médicales, les études de gestion des dangers et des catastrophes, et les sciences sociales ont fourni des perspectives importantes à la compréhension des dynamiques des systèmes socio-écologiques (Walsh-Dilley et al., 2013 ; Marie et al., 2016).

« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive

La résilience est « le résultat d'un processus de développement se déroulant au fil du temps et des circonstances » (Graber et al., 2015). L'enfance et l'adolescence sont des périodes cruciales pour établir les fondations afin de fonctionner dans la vie d'adulte, en tenant compte du fait que les individus changent et se développent tout au long de la vie. Les opportunités d'apprentissage social sont importantes pour la résilience car elles fournissent des mécanismes à travers lesquels la connaissance peut être exploitée et partagée, et parce que l'apprentissage améliore les capacités créatives (Walsh-Dilley et al., 2013). La résilience est importante pour l'aptitude des apprenants à conserver une perspective positive sur leur éducation, même dans des contextes d'adversité tels que les conflits et les urgences. De plus, si la résilience ne conduit pas nécessairement à la réussite scolaire de manière directe et causale (Rimfeld et al., 2016), « le cran scolaire » soutient le processus d'apprentissage car les apprenants sont capables de faire face à la déception ou à l'échec et de surmonter les difficultés, donc de persévérer dans leur éducation et les objectifs associés. L'éducation est nécessaire pour développer la résilience dans des situations de conflit et de crise, en admettant que les environnements scolaires soient protecteurs dans de telles situations. Enseigner des stratégies d'adaptation semble être une méthode efficace pour aider les jeunes à développer une résilience et à gérer le stress quotidien de leurs vies (Gutman et Schoon, 2013).

L'éducation améliore aussi la capacité à prévoir les traumatismes et à s'y préparer. L'apprentissage peut avoir lieu dans des contextes variés, incluant une éducation formelle et informelle, ou dans des services externalisés, ou à travers des formations professionnelles et des réseaux d'apprentissage intergénérationnel. Comme d'autres ensembles de ressources, du point de vue de la résilience, l'apprentissage peut et devrait comprendre de multiples formes et mécanismes d'acquisition et de génération de connaissance. Alors que les opportunités d'éducation formelle sont peut-être les plus évidentes, il y a de nombreuses formes d'apprentissage et de partage de connaissance informelles qui peuvent aussi contribuer à générer des solutions créatives (Walsh-Dilley et al., 2013).

« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale

La résilience est une compétence nécessaire soutenant l'employabilité. En premier lieu, les jeunes et autres candidats doivent faire face à un rejet possible au cours du processus de recrutement tout en continuant à rechercher du travail. Dans la région MENA, la résilience, et ses compétences associées, le cran et la persévérance, peuvent soutenir les diplômés de l'enseignement post-éducation de base qui ne peuvent pas trouver de travail dans l'industrie pour laquelle ils étaient préparés. En second lieu, la résilience est importante pour faire face aux difficultés rencontrées dans le travail, y compris le stress et la déception, tout en étant confronté avec de nombreuses pressions dans la vie à la maison. La résilience peut aussi aider à reconnaître et à aborder des situations de harcèlement et de maltraitance.

La résilience est aussi importante pour faire face à un chômage à long terme, dotant l'individu de la force nécessaire pour continuer de rechercher des opportunités de travail appropriées. De manière plus spécifique, en région MENA où la plupart des emplois du secteur privé viennent de très petites ou petites entreprises, la résilience est précieuse pour tous les entrepreneurs, plus encore lorsque leurs décisions commerciales et la protection de leurs biens sont limitées par des facteurs externes non économiques. En tant que compétence de vie essentielle, la résilience dans de tels contextes peut aider à créer des stratégies pour maintenir ou reconstruire ses moyens de subsistance.

« Apprendre à être » / la Dimension personnelle

La résilience est importante pour l'auto-efficacité et l'autonomisation et, en même temps, s'en inspire pour l'efficacité. La résilience contribue à la capacité de développement personnel continu en cas d'épreuves, de difficultés ou de stress. En particulier dans des environnements fragiles ou violents, la résilience signifie que l'individu est capable de résister à des énoncés négatifs (UNESCO, 2017),

c'est-à-dire à agir consciemment de façon à ne pas tomber dans leur piège, tout en reconnaissant la douleur causée par la situation défavorable. En utilisant la maîtrise de soi et l'auto-efficacité, la résilience renforce la capacité de construire des voies permettant de se protéger soi-même et d'avoir un moyen d'avancer.

Les processus interactifs entre l'individu et l'environnement, et entre les facteurs de risque et de protection, sont les conditions indispensables du développement de la résilience. La résilience comprend potentiel, négociation et adaptation (Graber et al., 2015). Bien que les recherches identifient les caractéristiques personnelles clés qui sont en corrélation avec la capacité d'adaptation, on reconnaît que les caractéristiques personnelles d'un individu sont continuellement façonnées par les interactions avec certains aspects de l'environnement. De par ce fait, et en ce qui concerne la politique et l'intervention, les tentatives d'amélioration des compétences isolées chez les enfants sans considération du milieu ambiant sont profondément erronées (Walsh-Dilley et al., 2013, citant les travaux de Pianta et Walsh, 1998 ; Luthar et al., 2000).

Au niveau individuel, « les capacités d'adaptation » peuvent être considérées comme une composante essentielle de la résilience. Certains mécanismes d'adaptation spécifiques sont connus pour faciliter la résilience, par exemple réévaluer une situation de manière plus positive, réguler les émotions, utiliser un support social, accéder à des ressources concrètes et planifier (Graber et al., 2015). S'adapter au stress signifie qu'il faut savoir en reconnaître les sources et la façon dont il nous affecte. Cela peut vouloir dire agir pour changer un style de vie ou encore apprendre à se décontracter pour que les tensions créées par le stress ne créent pas de problèmes de santé (OMS, 1997). La flexibilité psychologique a été soulignée comme un facteur clé de la manière dont les personnes résilientes s'adaptent avec succès à ces changements. Une liste de caractéristiques pertinentes mises en corrélation avec les capacités d'adaptation qui soutiennent la résilience comprend de bonnes capacités cognitives, des compétences de résolution de problèmes et des fonctions exécutives, l'aptitude à former et maintenir des relations positives avec ses pairs, des stratégies de maîtrise des émotions et comportementales efficaces, une vue positive de soi (confiance en soi, estime de soi, et auto-efficacité), une vue positive de la vie, et des qualités appréciées par la société (sens de l'humour, intérêt pour les autres, etc.) (Masten, 2007).



« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale

La résilience est importante pour faire face à l'adversité et aux effets des conflits de manière socialement constructive. Les cadres de la résilience sont axés sur la compréhension et la promotion de la capacité des communautés locales à surmonter et transformer les chocs de sorte que les troubles n'amorcent pas une spirale descendante, et puissent même fournir des opportunités d'amélioration. Ainsi, promouvoir la résilience est vu comme une manière d'associer la réponse à court terme à une catastrophe ainsi que les interventions humanitaires à court terme, à la programmation du développement à long terme (Walsh-Dilley et al., 2013). L'approche de la résilience aux catastrophes trouve ses racines dans la réduction du risque de catastrophe et l'atténuation du danger. Le risque de catastrophe peut entraîner de graves modifications dans le fonctionnement normal d'une communauté ou d'une société en raison d'événements particulièrement dangereux résultant d'une combinaison de risques physiques et de conditions sociales vulnérables. Ces cadres insistent sur l'atténuation comme un mécanisme clé pour construire la résilience. L'atténuation d'un risque consiste en toute action menée pour réduire ou éviter un risque de préjudice en cas d'événements dangereux. Comprendre, gérer et réduire le risque de

catastrophe est essentiel pour construire la résilience (Walsh-Dilley et al., 2013, citant CINRHD, 2012).

Une approche de la résilience fondée sur les droits aborde le risque de reproduire les mêmes structures institutionnelles et conditions ayant créé les problèmes existants. Le but est d'éviter des stratégies qui restaurent une vulnérabilité différentielle créée socialement (par exemple, par genre, classe, etc.) ou qui conduisent à l'inaction en acceptant que les traumatismes soient inévitables et qui encouragent les individus à se concentrer sur leur survie plutôt que de prévenir ou de modifier ces traumatismes. Une approche de la résilience fondée sur les droits reconnaît au contraire que la capacité d'adaptation des humains est subordonnée à l'ensemble de ressources auxquelles ils ont accès, à la qualité et à la quantité de ces ressources, et à la nature de cet accès. L'équité, entre autres facteurs, est un élément central dans cette approche. À cet égard, « le manque d'équité n'est pas un simple résultat d'échec de résilience ; l'inégalité elle-même diminue les possibilités de construire la résilience » (Walsh-Dilley et al., 2013). Une approche fondée sur les droits requiert un engagement prudent tenant compte des relations de pouvoir et des héritages de l'histoire. Soutenir la résilience, cela demande que l'on déploie des efforts pour trouver les causes profondes de la vulnérabilité et de la pauvreté, et pour lutter contre elles (Walsh-Dilley et al., 2013).

Pertinence de la résilience (et des compétences associées) par Dimensions d'apprentissage

Dimension	Pertinence	Compétences associées
« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive	Préparer les enfants à affronter des défis difficiles à l'école et plus tard dans la vie Améliorer la prévention et les stratégies d'adaptation des apprenants dans des contextes d'urgence	Faire face au stress, pensée analytique et créative, relations positives entre pairs
« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale	Surmonter les difficultés sur le lieu de travail S'adapter au chômage	Contrôle du stress, adaptabilité
« Apprendre à être » / la Dimension personnelle	Développer des stratégies d'adaptation holistiques fondées sur le développement personnel, l'estime de soi et l'auto-efficacité Renforcer/Mettre en valeur des comportements sains	Auto-efficacité, développement personnel, capacité à agir, maîtrise des émotions et du comportement
« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale	Promouvoir la capacité des communautés locales à réagir aux contextes d'urgence Transformer les traumatismes en opportunités de développement Découvrir les causes profondes de la vulnérabilité et de la pauvreté et lutter contre elles	S'adapter à l'adversité, solidarité, atténuation, préparation à l'urgence

Pour plus d'informations, visitez le site : www.lsce-mena.org



Les douze compétences de vie essentielles

COMMUNICATION

Dimension personnelle

La communication est un échange bilatéral d'information et de compréhension. Ses compétences incluent la communication verbale, non verbale et écrite. En tant qu'ensemble de compétences primaires nécessaires pour établir des relations interpersonnelles, les compétences de communications constituent une source essentielle d'estime de soi et d'auto-efficacité, et favorisent la réalisation personnelle. Elles sont pertinentes dans la société et la gestion des relations, y compris pour nouer des amitiés et les entretenir. Les compétences de communication font partie intégrante de l'apprentissage, qui applique et favorise le développement de capacités à parler efficacement et à écouter activement. La complexité de la communication a augmenté avec les technologies de l'information et les nouveaux médias. Les pédagogies interactives et participatives, en particulier avec la pertinence grandissante des capacités de la communication numérique, sont des outils efficaces pour augmenter les compétences de communication. Les compétences de communication sont favorables à l'employabilité et déterminantes pour les divers niveaux de relations dans le monde du travail. Elles sont les compétences les plus recherchées par les employeurs de la région MENA avec la coopération et le travail d'équipe. Fondamentales pour une citoyenneté active, les aptitudes de communication efficace sont indispensables pour comprendre le contenu d'un débat public et y contribuer de manière civilisée. Également important, elles peuvent soutenir les capacités des apprenants et de tous les individus à éviter le langage discriminatoire et ainsi améliorer la compréhension sociale.

DÉFINITION

La communication, ou être capable de communiquer, implique le partage de signification à travers un échange d'informations et une compréhension commune (Castells, 2009 ; Keyton, 2011 ; Lunenberg, 2010). Cela arrive dans le contexte de relations sociales (Castells, 2009 ; Schiller, 2007) entre deux individus ou plus, et est considéré comme une compétence interpersonnelle. Tandis que la communication permet l'interaction et la participation dans la société, la prévalence de nouvelles technologies et



des réseaux sociaux, en particulier chez les jeunes de la région MENA, indique un fort enthousiasme pour la communication sociale (Dennis et al., 2016 ; Kuhl, 2011). Le développement de cette capacité à communiquer est un processus qui dure toute la vie, qui couvre un large éventail de compétences comprenant à la fois la communication verbale et non verbale. La maîtrise du langage dans la petite enfance est un facteur clé pour réussir plus tard dans la vie et l'on admet que le développement de la capacité de communication demande un contexte et une interaction sociale pour être efficace (Kuhl, 2011). Les recherches en neuroscience suggèrent que les changements de la plasticité cérébrale avec l'âge résultent en une plus grande difficulté à apprendre une seconde langue après la puberté (Royal Society, 2011).

Les compétences de la communication font partie intégrante de l'acquisition, de la pratique et du développement de toutes les autres compétences de vie essentielles. Les compétences de vie associées à la négociation et au refus, à l'empathie, à la coopération et à la participation sont étroitement liées à la communication. Pour certains spécialistes, les styles de communication sont différents chez les hommes et les femmes (Gray, 1992 ; Tannen, 1990). La communication est utilisée pour construire le genre et renforcer les stéréotypes de genre, c'est-à-dire que certains comportements de communication sont attendus, de la part des hommes ou des femmes, basés sur les notions socialement construites de leurs rôles

respectifs à l'école, au travail et dans la société, et certains hommes et femmes se conforment à, ou reproduisent, ces comportements prédéterminés.

Certes, on ne devrait pas considérer des approches différentes de la communication comme un inconvénient, mais d'un point de vue fondé sur les droits il est important de s'assurer que le principe de l'égalité entre les sexes est appliqué aux opportunités de développement de compétences de communication à tous les niveaux d'apprentissage.

Les compétences de communication doivent garantir que les enfants et les jeunes disposent des outils nécessaires pour exprimer leurs points de vue, et leur permettre de jouir de leurs droits fondamentaux et de participer à la vie de leur société. Dans la région MENA, où la main-d'œuvre est essentiellement masculine, des compétences de communication améliorées pourraient être bénéfiques pour les filles et les femmes, ainsi que pour leurs familles, en tant qu'outils leur permettant de s'engager dans leur environnement, et donc augmenter leurs chances de trouver un emploi et d'être plus productives (Bruder, 2015). De meilleures aptitudes de communication favorisent aussi la protection contre la maltraitance et la violence (OMS, 2003).

LA COMMUNICATION ET LES QUATRE DIMENSIONS D'APPRENTISSAGE

Le développement des compétences de communication est particulièrement important pour la région MENA, car les approches éducatives actuelles sont largement didactiques (Banque mondiale, 2008), et portent une attention limitée au développement et à la pratique de la gamme d'aptitudes de communication nécessaires pour une société qui valorise et utilise le savoir acquis à travers un apprentissage plus interactif.

« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive

La communication fait partie intégrante de l'apprentissage, soutenant le développement des capacités à parler efficacement et à écouter activement. Elle est fortement liée aux capacités de lecture et de calcul et, comme les technologies évoluent, de plus en plus aussi aux compétences et connaissances en information et communication technologique. Les aptitudes comprennent la capacité d'utiliser

la communication verbale, écrite et non verbale pour une large gamme de buts tels qu'informer, ordonner, motiver et persuader dans divers contextes sociaux, y compris à la maison, à l'école et au travail, parfois dans d'autres langues (Partnership for 21st Century Learning Framework, 2009). La communication est essentielle à une réussite scolaire, personnelle ou professionnelle, aussi bien qu'indispensable au développement global de l'individu. Des problèmes particuliers de compréhension ou d'expression dus à des troubles spécifiques du langage chez les enfants, aussi bien que la dyslexie ou la dyscalculie développementales, affectent la maîtrise de la lecture ou des mathématiques, rendant l'acquisition de l'apprentissage plus difficile (Royal Society, 2011).

Les activités d'enseignement et d'apprentissage impliquent et favorisent chez les enfants et apprenants une large gamme de compétences de communication importantes à la fois pour apprendre et pour la construction d'un savoir. L'enseignement interactif participatif utilise et développe plus de compétences de communication qu'un enseignement basé sur la lecture. À l'école, on attend des enfants qu'ils écoutent le langage des enseignants et de leurs pairs, comprennent ce qui leur est dit et répondent au moyen de phrases appropriées, claires et bien structurées. Y parvenir de manière efficace nécessite de bonnes capacités d'écoute active et de questionnement. Le langage parlé est un outil important pour un apprentissage précoce. Ainsi, il est fondamental de reconnaître l'importance de la parole pour soutenir et étendre le processus de pensée des enfants, et faire progresser leur apprentissage et leur compréhension (Alexander, 2006). Ceci implique une transition vers la lecture et l'écriture comme indicateurs de performance clés, accompagnée d'attentes de plus en plus complexes et stimulantes de la part de l'enseignant et de l'apprenant.

« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale

Les compétences de communication sont fondamentales pour l'employabilité (Brewer, 2013), aussi bien pour trouver un emploi que pour le conserver. Elles sont indispensables pour des interactions efficaces avec les collègues et les clients car elles incluent la capacité de travailler efficacement en équipes avec d'autres et en collaboration. Les PDG de la région MENA identifient la communication accompagnée du travail d'équipe comme les compétences les

plus importantes chez un candidat (Fondation Al Maktoum, 2008). De plus, une enquête sur les manques de compétences en région MENA indique que les compétences de communication sont considérées comme étant parmi les capacités les plus importantes pour les postes subalternes, de niveau intermédiaire ou supérieur (YouGov et Bayt, 2016). Cependant, 53 pour cent des entreprises ont du mal à trouver des candidats qualifiés.

La maîtrise d'une variété de compétences de communication, et de leurs compétences associées, requise sur le lieu de travail inclut : parler efficacement, écouter activement et poser des questions. Ces aptitudes devraient donc être favorisées dans tous les contextes éducatifs aussi bien que dans la société. En particulier dans l'économie axée sur la technologie de la région, où les gens communiquent au moyen d'une multitude de modes parmi lesquels les textos, le téléphone, les courriels, la correspondance écrite et la communication verbale directe. L'utilisation d'internet ayant augmenté parmi les travailleurs, quel que soit leur niveau de carrière, les professions relatives à l'information ont pris de l'ampleur.

Une communication efficace implique de trouver le moyen le plus approprié pour faire passer un message. Bien qu'elle ne soit pas exclue de la Dimension Instrumentale, elle est un concept fortement associé avec le monde du travail, et elle est d'ailleurs la compétence la plus fréquemment recherchée par les employeurs. Apporter un fort soutien à la communication est valable pour toutes les régions du monde, pour des postes formels ou informels, et pour les employés de niveau débutant (Lippman et al., 2015).

Une communication efficace, bien que fondamentalement interpersonnelle par nature, repose sur des compétences de vie cognitives, telles que la pensée critique, et sur des capacités intra-personnelles, telles que l'autogestion, permettant donc aux gens de mieux travailler en groupes ou en équipes. Une communication efficace inclue la capacité de comprendre et d'utiliser le langage avec efficacité ce qui est important pour développer des compétences de pensée d'ordre supérieur telles que le raisonnement et l'inférence. Le rapport sur des diplômés en ingénierie de la région MENA montre que les responsables estimaient que la communication était l'une des trois compétences identifiées qui avaient besoin d'être le plus améliorées (Ramadi et al., 2016).

« Apprendre à être » / la Dimension personnelle

La communication est une importante source d'estime de soi et d'auto-efficacité, à la base de la gestion de relations et de la cohésion sociale. Elle permet de nouer et d'entretenir des amitiés et est un élément fondamental de l'épanouissement personnel. Comme les compétences de communication deviennent plus complexes, les gens ont besoin de capacités d'adaptation dans cette ère de technologies de communication en rapide évolution et de flux d'information accélérés (Webster, 2014).

Une communication efficace, c'est la capacité de s'exprimer verbalement et non verbalement de manière appropriée dans des situations sociales et cultures différentes. Par conséquent, en ce qui concerne l'épanouissement personnel, cela implique d'être capable d'exprimer ses opinions et ses désirs aussi bien que ses besoins et ses peurs, et nécessite d'être capable de demander un avis ou de l'aide en cas de besoin (OMS, 1997). Plus spécifiquement, les compétences de langage sont essentielles pour le développement des compétences de pensée, l'expression de sentiments personnels et la créativité, éléments importants pour la gestion des relations interpersonnelles, l'épanouissement personnel et la présentation de soi.

En conséquence, la communication est cruciale pour le développement personnel tout au long de la vie et pour optimiser son propre potentiel car elle permet à l'individu d'être capable d'agir en société avec une plus grande autonomie, de faire preuve d'un meilleur jugement et de responsabilité personnelle. Les compétences de communication sont essentielles pour que les gens soient capables, autant que possible, de contrôler leur vie. Elles sont fondamentales pour l'émancipation et l'efficacité personnelle dans tous les domaines de la vie.

« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale

La communication est indispensable à la vie en société, à l'accomplissement d'autres compétences interpersonnelles et elle est la clé d'une citoyenneté active. Les compétences de communication permettent à un individu d'agir en société, ce qui inclut l'aptitude à prendre part à un débat public et à faire des choix, et lui donne donc la possibilité de contribuer à la manière dont la communauté fonctionne (Faour et Muasher, 2011).

Cela comprend la capacité à expliquer clairement son point de vue sur des problèmes qui affectent les gens tout en considérant – et en respectant – les points de vue des autres. Dans la Dimension sociale, les compétences de communication comprennent l'expression d'idées dans le contexte de publics différents. Les compétences permettant d'influencer, de dialoguer et de débattre sont importantes pour remplir le but social de la communication (Sinclair et al., 2008).

Également importantes dans le respect du fondement éthique d'une vision renouvelée pour l'éducation, les compétences de communication sont des outils puissants pour combattre la discrimination et minimiser le risque de conflit. Ces compétences, dans cette Dimension, englobent la capacité à éviter les propos discriminatoires et incendiaires, un choix et un

processus requérant aussi des compétences d'autogestion. À cet effet, la communication devrait être comprise comme étant « bidirectionnelle » et donc intrinsèque aux attitudes telles que la civilité, et aux compétences de vie essentielles telles que le respect de la diversité et l'empathie (Sinclair et al., 2008). Elle contribue à l'application au quotidien des principes de droits de l'homme et des valeurs comme la dignité, la tolérance active et la solidarité. La liberté d'opinion et d'expression est un droit humain fondamental en soi, qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions, et celui de chercher, de recevoir et répandre, sans considérations de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit (Déclaration universelle des droits de l'homme et le Pacte international relatif aux droits civils et politiques, article 19).

Pertinence de la communication (et des compétences associées) par Dimensions d'apprentissage

Dimension	Pertinence	Compétences associées
« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive	Être capable d'exprimer un argument raisonné à la fois oralement et à l'écrit Développer l'habitude de lire couramment et d'écrire clairement, avec précision et de manière cohérente pour un ensemble de buts/d'objectifs et d'audiences	Compétences de présentation, formuler et expliquer des idées et des concepts clairement, conscience de l'objectif de la communication, contexte et audience, écoute active
« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale	Permettre de travailler de manière efficace avec d'autres personnes Utiliser efficacement différents moyens de communication pour une efficacité et une productivité améliorées. Améliorer l'employabilité pour trouver et conserver un travail (incluant techniques d'entrevue, comportements au travail et relations avec les clients)	Compétences de candidature, techniques d'entrevue, capacités de persuasion, aptitudes en présentation orale formelles, planification et auto-évaluation de communication écrite
« Apprendre à être » / la Dimension personnelle	Développer la confiance en soi et l'épanouissement personnel à travers une présentation de soi efficace et des compétences sociales et relationnelles	Gestion de relations, épanouissement personnel, présentation de soi
« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale	Communiquer des idées à diverses audiences tout en respectant les points de vue des autres Éviter les communications discriminatoires risquant de provoquer un conflit Favoriser la compréhension entre diverses populations et contribuer positivement à la gestion de la communauté	Compétences de dialogue, écoute active, communication empathique bidirectionnelle, éviter le langage discriminatoire, affirmation de soi appropriée

Pour plus d'informations, visitez le site : www.lsce-mena.org



Les douze compétences de vie essentielles

RESPECT DE LA DIVERSITÉ

Dimension sociale

En respectant la diversité, les individus se rappellent et se voient rappeler que tous les membres de la société sont égaux, vivent dans un monde commun éthique, en vertu de leurs droits humains, tout en reconnaissant entièrement les différences individuelles. Plus que la tolérance, le respect de la diversité est une compétence profondément interpersonnelle qui renforce une éducation équitable et inclusive car elle contribue à la prévention de la discrimination et de la violence tout en promouvant une atmosphère propice à l'apprentissage qui soutient de meilleurs processus d'apprentissage et résultats. Ceci reste vrai dans sa Dimension instrumentale et dans le monde du travail où le respect de la diversité améliore la productivité en évitant les conflits. C'est particulièrement important dans le contexte de la main d'œuvre diversifiée de la région MENA. Le respect de la diversité dans sa Dimension personnelle est une compétence de vie complexe qui requiert les aptitudes d'estime de soi et d'autogestion d'un individu pour l'aider à fonctionner efficacement dans des sociétés socialement complexes. Par conséquent, dans des situations non conflictuelles, il permet le pluralisme dans la gestion de conflits, et dans des situations conflictuelles il peut devenir facteur de conciliation. Le respect de la diversité permet de penser que la légitimité puisse se trouver au-delà de son propre point de vue et est fondamental pour l'interconnectivité et donc pour le développement durable.

DÉFINITION

Dans le contexte de l'Initiative LSCE, « le respect de la diversité » – ou être respectueux de la diversité – est conceptualisé comme une compétence de vie interpersonnelle clé. Il repose sur la conviction, développée par les philosophes moraux, que les êtres humains sont des participants égaux dans un monde commun et éthique en vertu de leur statut même d'êtres humains (Janoff-Bulmann et al., 2008). Dans cette compétence de vie composée, le concept de diversité signifie la compréhension du fait que chaque individu est unique et différent des autres. Ces différences peuvent être définies par la race,



l'ethnicité, le genre, l'orientation sexuelle, le statut socio-économique, l'âge, les aptitudes physiques, les croyances religieuses, les convictions politiques, ou d'autres caractéristiques. Le respect de la diversité implique plus que la tolérance et la compréhension, qui sont associées à l'acceptation passive des différences, il signifie « reconnaître et promouvoir la valeur égale des gens sans condescendance » (UNICEF, 2007a).

Tout particulièrement en région MENA, la diversité, en tant que réalité sociale, représente à la fois un défi et une opportunité pour l'éducation. Bien qu'elle puisse renforcer la cohésion sociale au sein d'une société, la diversité peut aussi conduire au conflit. Là où la diversité de genres, d'aptitudes, de handicaps, de langages, de cultures, de religions et d'ethnicités coïncide avec des inégalités de pouvoir et de statuts au sein des groupes, il devient plus facile de mobiliser des attitudes préjudiciables et intolérantes susceptibles en dernière analyse d'entraîner un conflit (Smith, 2005).

Dans les situations conflictuelles et postconflictuelles, le respect de la diversité peut être plus facile à encourager et promouvoir que d'autres compétences de vie telles que la sympathie, l'empathie et l'altruisme. Dans ces contextes, « respecter ne veut pas dire être d'accord, mais plutôt écouter et reconnaître que l'autre a lui aussi le droit de d'influencer les résultats » (Janoff-Bulmann et al, 2008).

Dans les contextes non conflictuels, le respect de la diversité est une condition préalable pour accepter la diversité et le pluralisme critique, et il reconnaît les différences de statuts, de privilèges et de relations de pouvoir entre les groupes dans une société et entre les sociétés.

Plus important encore, le respect de la diversité signifie la volonté d'identifier les causes sous-jacentes de l'injustice sociale et d'explorer les possibilités d'action afin d'y remédier (Smith, 2005). En tant que tel, il est étroitement associé au principe d'égalité (Dobbernack et Monod, 2013). Le pluralisme critique des points de vue invoque aussi des compétences de pensée critique ce qui aide à trouver un équilibre entre des perspectives constructives d'un côté et des idées radicales et incitatrices de violence de l'autre.

La compétence de vie la plus communément associée au respect de la diversité est celle d'écoute active de ce que les autres ont à dire, ce qui constitue une ouverture d'esprit à d'autres perspectives (Janoff-Bulmann et al., 2008). En se concentrant sur l'écoute sans mépriser les autres et en acceptant des opportunités mutuelles d'influence, les individus peuvent arriver à considérer les autres comme dignes de respect.

Le respect de la diversité est fondé sur les principes de droits de l'homme et inscrit dans l'article 29, section 1c, de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui déclare que : « Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne » (Assemblée générale des Nations Unies, 1989). Dans son Observation générale N°.1 de 2001 concernant les objectifs de l'éducation, le Comité des droits de l'enfant précise que le but de l'article 29 est de « développer les compétences des enfants, l'apprentissage et autres aptitudes, la dignité humaine, l'estime de soi et la confiance en soi. L'éducation des enfants devrait être orientée vers un large éventail de valeurs [...] et la reconnaissance du besoin d'une approche équitable visant à concilier diverses valeurs à travers le dialogue et le respect de la différence. Les enfants sont capables de jouer un rôle unique en surmontant les différences qui au cours de l'histoire ont séparé des groupes de gens. »

LA RESPECT DES DIVERSITÉS ET LES QUATRE DIMENSIONS D'APPRENTISSAGE

« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive

Le respect de la diversité est essentiel pour atteindre l'équité et une éducation inclusive. Il contribue à la prévention de la discrimination et de la violence tout en promouvant un climat propice à l'apprentissage qui soutient les processus et les résultats de l'apprentissage.

L'éducation peut construire le respect de la diversité en aidant à développer des compétences de vie pour déconstruire les stéréotypes des individus et des groupes considérés d'un statut inférieur. L'aptitude à écouter les autres avec respect plutôt que de manière conflictuelle est importante à cet égard. Le respect de la diversité optimise aussi la dimension « Apprendre à connaître » en affinant le processus de pensée analytique à travers des compétences métacognitives car il conduit à vérifier des hypothèses clés pour la pensée critique.

En ce qui concerne le fait de repenser les pédagogies en place dans les systèmes éducatifs de la région MENA, les caractéristiques clés des enseignants qui veulent favoriser le respect de la diversité comprennent « une formation de base aux droits et responsabilités ; une conscience interdisciplinaire des affaires sociales, culturelles, civiques, politiques, légales, économiques, environnementales, historiques et contemporaines ; des compétences pour faciliter l'apprentissage expérimental ; et la confiance nécessaire pour traiter des questions prêtant à controverse » (Smith, 2005).

La différence et le respect de la diversité est l'un des neuf domaines thématiques de l'Éducation à la citoyenneté mondiale. Ce thème a distingué de nombreux objectifs d'apprentissage adaptés eu égard à l'âge qui comprennent « les valeurs et compétences permettant aux gens de vivre ensemble en paix (le respect, l'égalité, la bienveillance, l'empathie, la solidarité, la tolérance, l'inclusion, la communication, la négociation, la gestion et la résolution de conflits, l'acceptation de différents points de vue et la non-violence) ; qui reconnaissent combien les diverses identités (ethniques, culturelles, religieuses, linguistiques, de genre, d'âge) et d'autres facteurs influencent la capacité à vivre ensemble ; et un engagement déterminé à promouvoir activement ces valeurs » (UNESCO, 2015b).

« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale

Le respect de la diversité est essentiel pour une main d'œuvre à même de coopérer et de fonctionner en équipes efficaces. Sur le lieu de travail, il signifie d'accepter les différents niveaux de maîtrise des autres, tels que leurs aptitudes et habiletés, ainsi que les différences incluant le genre, l'ethnicité ou la religion. Respecter la diversité aide à éviter les pratiques discriminatoires, encourage le respect parmi les employés au sein d'une main-d'œuvre diversifiée et contribue à une diminution du nombre de conflits sur le lieu de travail. Lorsque la main-d'œuvre est diversifiée, le respect de la diversité permet aussi d'améliorer la productivité (Saxena, 2014) De plus, des équipes diversifiées tendent à être plus créatives et innovantes, un atout dans l'économie du savoir.

« Apprendre à être » / la Dimension personnelle

Le respect de la diversité est au cœur de la Dimension personnelle car il aide les individus à comparer et à vérifier des hypothèses sur eux-mêmes. Il fait partie du développement humain qui les aide à fonctionner de manière efficace dans des sociétés socialement complexes, une réalité actuelle dans beaucoup de pays de la région MENA. Le respect de la diversité est lié à l'estime de soi d'une personne parce que le respect commence par soi-même, et est étroitement associé aux compétences d'autogestion qui sont essentielles pour respecter les autres en cas de désaccord.

En faisant preuve de respect, les gens sont capables de se traiter entre eux comme des individus de bonne volonté et compétents. Le respect des autres aide à expliquer pourquoi les gens, y compris des inconnus, se font confiance. Il explique aussi une foule d'autres comportements interpersonnels tels que le fait d'aider ou d'éviter la confrontation. Le respect de la diversité dans ce contexte n'est pas facile car il va souvent à l'encontre des préférences sous-jacentes d'un individu plutôt que dans leur sens. Cela a été défini comme constituant « ce que les gens pensent qu'ils devraient faire plutôt que ce qu'ils veulent faire ; cela se concentre sur la régulation des actions ; et c'est de nature plus *morale* – privé et personnel – que *sociale* – honoré seulement parce que c'est activement appliqué par les autres » (Dunning et al., 2016).

« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale

« Pour qu'une société prospère, elle doit posséder un code comportemental qui modère l'intérêt propre et promeut à la place l'action coordonnée, coopérative et désintéressée parmi ses membres » (Dunning et al., 2016). Le respect de la diversité est une condition préalable à ce comportement. En conséquence, il permet le pluralisme et les pratiques démocratiques. Le respect de la diversité est crucial pour la cohésion sociale et l'acceptation sans préjugés dans la société d'autres groupes susceptibles de différer du sien propre. Il est important d'apprendre à interagir avec d'autres groupes sociaux, et de faire preuve de respect dans la communication et les comportements en société.

Le respect de la diversité peut jouer un rôle clé dans la gestion de conflits. Globalement, on a noté que le respect des autres inhibe l'agressivité (Pruitt et al., 2003), et peut faciliter et promouvoir la conciliation. Cela implique de traiter les adversaires comme des participants égaux même si l'on ne partage pas leurs points de vue (Janoff-Bulmann et al., 2008). Dans le processus à long terme de conciliation, les stratégies renforçant le respect comprennent des procédures spécifiques visant directement à favoriser la reconnaissance et la visibilité de la diversité.

Dans le contexte de la région MENA, le respect de la diversité reste difficile à atteindre. « Alors que la diversité ethnique et religieuse dans la région est une réalité sociale, personne ne semble vraiment fêter cette diversité » (Muasher, 2014). Le respect de la diversité implique le respect des diverses ethnies, des identités religieuses et de genre,

ainsi que leur logement dans des institutions publiques, leur accès aux services de santé, à la vie politique et à l'emploi. Pour les populations marginalisées sur le plan socio-économique, le respect de la diversité requiert surtout l'inclusion socio-économique et des mesures en faveur d'une égalité substantielle (Accept Pluralism Project, 2013). On a suggéré, dans la région MENA, de réviser l'éducation et les politiques d'éducation en ce qui concerne les valeurs enseignées à la jeune génération. L'éducation doit comprendre l'enseignement de la tolérance, l'acceptation d'autres points de vue, la conviction que la vérité est relative et non absolue, et la pensée critique. De plus, apprendre « comment remettre en question, comment faire des recherches et comment communiquer procure la fondation nécessaire pour favoriser une culture pluraliste » (Muasher, 2014).

Pertinence du respect de la diversité (et des compétences associées) par Dimensions d'apprentissage

Dimension	Pertinence	Compétences associées
« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive	Favoriser une offre éducative inclusive et équitable Promouvoir un climat propice à l'apprentissage	Pensée analytique, écoute active
« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale	Éviter les conflits sur le lieu de travail Éviter les pratiques discriminatoires sur le lieu de travail	Adaptabilité et flexibilité, orientation client, travail d'équipe
« Apprendre à être » / la Dimension personnelle	Vérifier les hypothèses et comprendre les préjugés personnels	Estime de soi, maîtrise de soi
« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale	Améliorer la tolérance active dans la société Favoriser les processus de conciliation dans un contexte conflictuel Favoriser l'inclusion dans la société des communautés marginalisées et leur participation	Tolérance active, interaction sociale

Pour plus d'informations, visitez le site : www.lsce-mena.org



Les douze compétences de vie essentielles

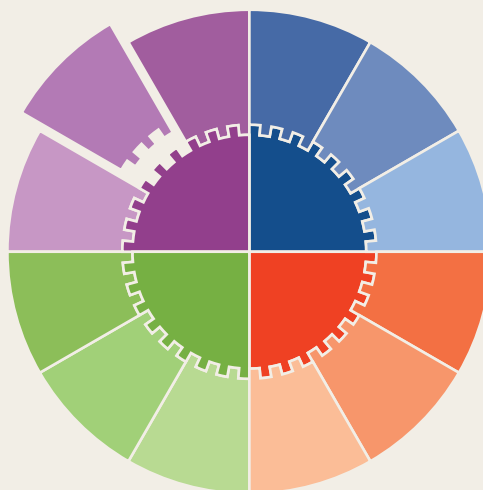
EMPATHIE

Dimension sociale

Essentielle pour un comportement émotionnellement intelligent, l'empathie est une compétence de vie qui aide les individus à avoir des relations positives et joue un rôle dans la gestion de conflits et la résolution de conflits dans la famille, à l'école, dans les communautés et dans les situations conflictuelles. Elle incite à adopter des comportements altruistes et est le fondement de la perception sociale et de l'interaction sociale, ouvrant la voie à un raisonnement moral. Élément clé sur lequel repose l'éducation à la citoyenneté, elle aide les apprenants dès un très jeune âge et plus tard en soutenant leur excellence scolaire et en renforçant leur conscience de soi ainsi que leur capacité à établir des rapports sociaux avec les autres et à collaborer efficacement avec eux. Dans le monde du travail, l'empathie optimise une orientation vers une culture de service ce qui signifie faire passer en premier les besoins des clients et chercher les moyens d'améliorer leur satisfaction et leur loyauté. De plus, comme l'empathie est fondamentale pour le développement de relations de qualité, elle est essentielle pour l'établissement de relations professionnelles à long terme et fiables. En ce qui concerne la Dimension sociale de cette compétence de vie essentielle, une éducation qui favorise l'empathie est axée sur une culture qui valorise l'inclusion, intervient avec bienveillance envers les victimes de violences et leur offre des solutions concrètes, et cultive le respect ainsi que le sens de la responsabilité envers chacun. Ceci soutient la collaboration et la solidarité, ainsi que des comportements sans danger pour l'environnement et le développement durable.

DÉFINITION

L'empathie, ou être empathique, est « la capacité à comprendre les sentiments d'une autre personne et à les ressentir soi-même » (Salovey et Mayer, 1990), sans jamais porter de jugement. Construction mentale clé en psychologie sociale et développementale, ainsi qu'en neuroscience sociale et cognitive, l'aptitude à comprendre ce qu'une personne ressent est importante pour promouvoir des comportements bénéfiques envers les autres et faciliter interactions et relations. L'empathie comprend l'internalisation



de règles qui peuvent jouer un rôle pour protéger les autres, et c'est peut-être le mécanisme qui motive le désir d'aider les autres, même si cela a un coût pour soi-même.

De plus, l'empathie joue un rôle important pour permettre à une personne de devenir socialement compétente, capable d'avoir des relations significatives (McDonald et Messinger, 2012). En conséquence, l'empathie motive un comportement altruiste et a le potentiel d'améliorer le processus par lequel les droits sont réalisés, un résultat important (Jönsson et Hall, 2003).

Selon les psychologues développementaux la capacité d'empathie se développe généralement à un jeune âge et rapidement (McDonald et Messinger, 2012). Une étude longitudinale de 1999 menée auprès d'enfants et de jeunes âgés de 4 à 20 ans a montré que l'empathie peut être conceptualisée comme faisant partie d'un trait de caractère prosocial plus large qui se développe chez les enfants et motive des comportements d'entraide au début de la vie d'adulte (Eisenberg et al., 2000). De plus, l'empathie a été reconnue comme une compétence clé pour la réussite des apprenants (Jones, 1990).

Parmi les nombreux facteurs expliquant les compétences d'empathie, se trouvent la génétique, le développement neural et le tempérament, ainsi que des facteurs de socialisation (McDonald et Messinger, 2012).

Puisque les compétences d'empathie sont développées dès un jeune âge, l'empathie peut être élaborée à travers des pratiques éducatives, par exemple en raisonnant avec des enfants, en présentant un modèle parental de comportements d'entraide et empathiques, et en encourageant à discuter de sentiments ; elle peut être développée à travers une formation à l'empathie, par exemple formation en perception interpersonnelle et réaction empathique, et en mettant l'accent sur les sentiments d'un individu, aussi bien que par des stratégies de salle de classe et l'élaboration de programme, par exemple à travers l'apprentissage coopératif, ainsi que le tutorat entre élèves d'âges différents et le tutorat de pairs (Gordon, 2005; Cotton, 1992).

L'EMPATHIE ET LES QUATRE DIMENSIONS D'APPRENTISSAGE

L'empathie est une compétence prosociale qui renforce le tissu social des communautés. Les universitaires ont identifié quatre résultats principaux associés à l'empathie et dont le rôle est fondamental pour les quatre Dimensions d'apprentissage :

- Internalisation des règles : la capacité à ressentir la détresse des autres peut être un facteur important dans l'apprentissage du bien et du mal.
- « Comportement prosocial et altruiste » : l'empathie est considérée comme un précurseur important d'un comportement prosocial ou de coopération et également comme une motivation pour ce genre de comportement (De Waal, 2008).
- « Compétence sociale » : des niveaux d'empathie plus élevés chez les enfants sont associés à un comportement plus coopératif et plus socialement compétent (Saliquist et al., 2009 ; Zhou et al., 2002).
- « Qualité des rapports » : la capacité à éprouver de l'empathie semble aussi être importante pour la qualité des rapports car elle facilite l'entretien de relations significatives (Joireman et al., 2002), et elle a aussi été associée à de plus hauts niveaux de compétences de résolution de conflits chez les adolescents (de Wied et al., 2007).

« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive

L'empathie est à la base du succès scolaire. En se concentrant sur le développement de l'empathie, on ouvre la porte à l'apprentissage social et émotionnel pour les enfants, en leur fournissant des compétences de perception émotionnelle qui renforcent leur conscience de soi ainsi que leur aptitude à établir des rapports sociaux avec les autres et collaborer efficacement avec eux pendant l'enfance et l'adolescence. Mettre l'accent sur l'empathie procure le mélange crucial d'émotion, de cognition et de mémoire qui fera des enfants des apprenants qui réussissent (Gordon, 2005).

La maîtrise des émotions a été décrite par les neuroscientifiques comme « l'une des macros composantes de base de l'empathie » (Decety et Jackson, 2004). Avec la motivation, la maîtrise des émotions est au cœur de la réussite scolaire indépendamment de l'intelligence mesurée (Gottfried, 1990 ; Skinner et al., 1998). De fait, les chercheurs examinant l'autorégulation à l'adolescence et à l'âge adulte reconnaissent depuis longtemps la pertinence de l'état émotionnel et des processus associés à l'émotion pour le fonctionnement des processus de composants de régulation cognitive (Blair, 2002). Les enseignants qui ont mis en œuvre des programmes favorisant l'empathie chez les enfants de six ans soulignent combien elle améliore les aptitudes collectives des enfants à engager la pensée critique, tandis qu'individuellement ils sont capables de prendre des décisions indépendantes (Gordon, 2005).

« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale

Les apprenants qui possèdent de bonnes compétences professionnelles, mais de médiocres aptitudes sociales et émotionnelles trouveront peut-être un travail mais risquent d'avoir du mal à le conserver ou à obtenir une promotion. Sur le lieu de travail, l'empathie est fondamentale pour faire avancer les affaires car elle met en valeur une culture de travail axée sur le service, ce qui signifie de faire passer en premier les besoins des clients et de chercher des moyens d'augmenter leur satisfaction et leur loyauté (Goleman, 1996). Surtout, l'empathie est une compétence clé pour le développement de rapports de qualité, ce qui est essentiel à l'établissement de relations professionnelles durables et fiables. Ces relations résultent d'un intérêt honnête et dévoué pour les autres et leurs affaires. Les gens qui réussissent ne fonctionnent pas seuls ; chacun a besoin du support des autres pour atteindre des résultats positifs qui font avancer une personne vers ses propres objectifs (Boyers, 2013). De plus, le succès en affaires dépend de leaders empathiques et capables de s'adapter, d'exploiter les points forts des personnes qui les entourent, et sont en harmonie avec leur environnement. Un leadership empathique, dans un environnement favorable, qui présente un profond respect et de l'attention pour les collègues de travail et manifeste cette attention, au lieu de se contenter de suivre les règles et règlements, peut donner le sentiment aux employés de faire partie d'une équipe et ainsi accroître la productivité, le moral et la loyauté (Boyers, 2013).

« Apprendre à être » / la Dimension personnelle

L'empathie est au cœur de la connaissance et de la lecture des émotions. Selon les neuroscientifiques, l'empathie est la base d'une grande partie de la perception sociale et d'interactions sociales harmonieuses. « Une réaction liée à l'empathie, comprenant un souci d'attention et de sympathie, est supposée motiver un comportement prosocial, inhiber l'agressivité et ouvrir la voie au raisonnement moral » (Decety, 2010). Comme les humains sont de nature essentiellement sociale, comprendre ses propres émotions et celles des autres est une aptitude importante à avoir, et une bonne part du cerveau est consacrée à ce travail. Les émotions de base, telles que la joie ou la peur, diffèrent de celles appelées « morales », par exemple la honte, la culpabilité, l'orgueil, etc., qui se produisent dans les interactions sociales où un comportement normatif ou idéal est établi, explicitement ou implicitement. Comprendre et gérer les émotions morales requiert une internalisation de normes et de principes moraux partagés par la communauté. Il est aussi nécessaire de percevoir et de comprendre les émotions des autres personnes et les causes de leur état mental, en incluant une compréhension de leurs croyances et attitudes. Ainsi, les développements émotionnels et sociaux sont étroitement liés l'un à l'autre (Rueda et Alonso, 2013).

Dans de nombreuses cultures, la connaissance et la lecture des émotions diffèrent profondément selon le sexe. Toutefois, ceci peut être surmonté. Dans le contexte du Canada, on a fait valoir que, comme les garçons ne sont pas souvent encouragés à parler de leurs sentiments, ils peuvent manquer de vocabulaire pour exprimer leurs émotions ; cependant, lorsqu'ils Un environnement bienveillant dans lequel ont exposés à des programmes ciblant l'empathie, les garçons développaient un vocabulaire aussi étendu que celui des filles, et étaient plus susceptibles de parler de leurs problèmes et émotions que les filles (Gordon, 2005). Ce résultat est pertinent en particulier lorsque les enfants ont besoin, pour leur autorégulation et leur bien-être, d'exprimer leurs émotions face à des situations violentes ou de conflit.

« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale

Parce que l'empathie joue un rôle profond et souvent complexe et fondamental dans le fonctionnement sain des relations humaines, elle est un élément essentiel de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, en particulier dans la région MENA. « Le manque d'empathie conduit au mieux à l'apathie ; au pire, il conduit à la cruauté et à la violence » (Gordon, 2005). Les études sur le harcèlement confirment qu'une forte caractéristique des harceleurs est leur manque d'empathie. Une éducation qui favorise l'empathie conduit à une culture qui apprécie l'inclusion, réagit avec bienveillance et de manière concrète envers les victimes de violence (harcèlement), et cultive le respect et un sentiment de responsabilité mutuels. Par conséquent, les compétences d'empathie permettent à un individu de prendre soin aussi des futures générations, en favorisant des comportements sociétaux sains et

des actions en faveur de l'environnement (Gordon, 2005).

L'empathie fait partie intégrante de la gestion de conflits et de la résolution de conflits en famille, à l'école, dans les communautés, et lors de situations conflictuelles. Ainsi, elle a le potentiel d'améliorer le processus par lequel les droits sont réalisés (Jönsson et Hall, 2003). Exercée par les adultes, elle procure un espace émotionnellement sûr où les enfants peuvent exercer leur droit à être entendus et compris.

Un attribut unique de l'empathie est qu'elle est une motivation pour un comportement altruiste et une attitude clé pour améliorer la cohésion sociale, car elle favorise la collaboration et la solidarité. L'empathie contribue aussi à favoriser les niveaux d'évaluation nécessaires pour affirmer des valeurs associées à l'humanité commune des gens à la lumière de la diversité, ainsi qu'à promouvoir une tolérance active.

Pertinence de l'empathie (et des compétences associées) par Dimensions d'apprentissage

Dimension	Pertinence	Compétences associées
« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive	Favoriser le mélange crucial d'émotions, de cognition et de mémoire pour un apprentissage réussi	Respect des autres, collaboration, autorégulation
« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale	Faciliter le succès des entreprises à travers un leadership réceptif et un environnement de travail motivant	Être axé sur le service et les clients, écoute active, travail d'équipe
« Apprendre à être » / la Dimension personnelle	Motiver un comportement prosocial, inhiber l'agressivité et ouvrir la voie à un raisonnement moral	Compréhension et gestion des émotions, écoute active, respect des autres, capacité d'agir
« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale	Développer une culture qui apprécie/valorise l'inclusion, offre de la bienveillance et des solutions concrètes aux victimes de violences, et cultive le respect ainsi que le sens de la responsabilité envers chacun	Compréhension des autres, bienveillance envers les autres, identifier les comportements abusifs et non abusifs, comportement altruiste, résolution de conflits

Pour plus d'informations, visitez le site : www.lsce-mena.org



Les douze compétences de vie essentielles

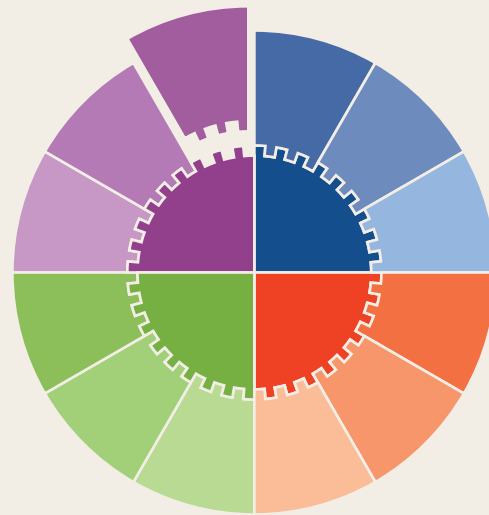
PARTICIPATION

Dimension sociale

La participation est une compétence de vie liée à l'autonomisation de l'individu et de la société, et donc un aspect caractéristique de l'éducation à la citoyenneté en région MENA. Elle implique de donner aux enfants voix au chapitre au sujet de leur éducation, de les écouter et de les faire participer autant que possible à la vie de l'école. Cela requiert de valoriser leurs idées et opinions et de leur donner le contrôle de leur éducation. De manière plus spécifique, la participation tient, dans sa Dimension cognitive, à fournir aux enfants les capacités nécessaires pour s'engager de manière proactive et à promouvoir ainsi l'équité entre les apprenants en permettant l'instauration d'un apprentissage efficace, actif et expérientiel dans la salle de classe. La participation accroît aussi la responsabilité des systèmes de gouvernance dans l'école et les communautés. L'aptitude à participer efficacement est importante pour l'épanouissement personnel et la capacité d'agir, ainsi que pour le développement de l'auto-efficacité et des liens sociaux. De plus, être participatif conduit à « la responsabilisation des travailleurs », une condition favorable à un milieu de travail sain, liée aussi à l'approche fondée sur les droits de l'homme pour un emploi équitable (OMS, 2010). La compétence de vie essentielle de la participation, qui est ancrée dans les instruments des droits de l'homme, permet aux gens de jouer un rôle actif dans la société, de travailler vers une amélioration de la vie de la communauté et la prise de responsabilité envers les autres et l'environnement à travers une participation réelle à la vie politique ou un engagement au niveau de la communauté.

DÉFINITION

Dans son sens le plus basique, la participation ou être participatif peut se définir comme prendre part aux processus, décisions et activités et les influencer (adapté de UNICEF, 2001). Par conséquent, à la fois processus conceptualisé et compétence de vie essentielle, la participation est une action d'autonomisation de l'individu et de la communauté. La participation est connectée à la compétence de vie essentielle de créativité, et les apprenants ainsi que les personnes qui



sont participatifs, en particulier dans la région MENA, contribuent activement à une société démocratique, en exerçant un des droits de l'homme. Les capacités de participation sont nécessaires et acquises dès la jeune enfance. Elles aident les enfants à développer les aptitudes requises pour participer efficacement en classe afin de maximiser leurs opportunités d'apprentissage. Être participatif, par exemple en ayant la possibilité de poser des questions, de se porter volontaire pour aider les autres pendant les activités scolaires, etc., permet aux enfants d'avoir voix au chapitre au sujet de leur éducation. Cela requiert de les écouter et les impliquer autant que possible dans la vie de l'école, et donc de valoriser leurs idées et opinions et de leur donner le contrôle de leur apprentissage. Lorsque les enfants peuvent exprimer leur opinion au sujet de leur éducation, non seulement ils exercent leurs droits mais en plus ils réussissent mieux. Ils ont une meilleure estime d'eux-mêmes, ils s'entendent mieux avec leurs camarades de classe et leurs enseignants, et ils contribuent à améliorer l'environnement scolaire, avec plus de discipline et dans une culture où l'apprentissage est une responsabilité partagée.

Les compétences de participation représentent une série de droits de l'homme fondamentaux, reconnus dans un certain nombre d'instruments internationaux des droits de l'homme, à commencer par la Déclaration universelle des droits de l'homme, qui établit le droit de participer aux affaires publiques et à des élections libres, le droit de participer à la vie culturelle de la communauté, le droit à la liberté de réunion et d'association pacifiques, et le droit de se syndiquer.

La participation est l'un des principes directeurs de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui consacre la participation comme un droit fondamental de tous les enfants et adolescents, en particulier dans ses articles 2, 3 et 12-15 (UNICEF, 2001). Les enfants ont le droit de faire entendre leur voix lorsque les adultes prennent des décisions qui les affectent, et leurs opinions devraient être dûment prises en considération eu égard à leur âge et degré de maturité. Ils ont le droit de s'exprimer librement ainsi que de recevoir et de communiquer des informations. La Convention reconnaît le potentiel des enfants d'influencer une prise de décisions qui les concerne de partager des opinions et de participer en tant que citoyens et acteurs du changement (Brander et al., 2012).

LA PARTICIPATION ET LES QUATRE DIMENSIONS D'APPRENTISSAGE

« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive

La capacité à participer efficacement est d'une importance capitale pour les acquis de l'apprentissage et la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement. La participation permet à un apprentissage actif et expérientiel d'avoir lieu effectivement. Dans la salle de classe, elle ne se limite pas à ce que les élèves lèvent la main. Cette compétence de vie implique que les apprenants se voient donner une chance de s'entraider activement, de faire des choix, de se porter volontaires, etc. Une bonne participation au sein d'une classe promeut une équité de participation entre tous les apprenants, améliore la concentration et l'implication des enfants, et accroît une gamme de compétences sociales. Ces compétences incluent « la coopération, le partage, l'aide, la communication, l'empathie,

l'offre d'un soutien verbal ou d'encouragement, et une convivialité ou gentillesse générale » (Gutman et Schoon, 2013). De plus, la participation des apprenants dans l'apprentissage actif peut renforcer les relations élève-enseignant, améliorer l'ambiance de la classe, et soutenir de multiples styles et modes d'apprentissage (OMS, 2003).

Mettre en œuvre la participation consiste à équiper les apprenants des capacités nécessaires pour lancer des actions proactives et s'y engager. Dans ce contexte, le programme scolaire devrait donner la priorité aux choix et aux voix des élèves et encourager la prise d'initiatives des élèves à travers des actions planifiées (UNESCO, 2014a). Grâce à l'amélioration de la participation en classe, les apprenants devraient être capables de développer et d'appliquer de nouvelles compétences pour un engagement civique effectif, notamment le questionnement critique et les recherches, l'évaluation de données, la formulation d'arguments raisonnés, la planification et l'organisation d'actions, la réflexion sur les conséquences possibles des actions, et l'apprentissage au travers des succès et des échecs (UNESCO, 2015b).

En tant que composante essentielle d'une vision renouvelée pour l'éducation en région MENA, la participation aux sports à l'école peut donner des leçons durables de justice, de tolérance, de diversité et de droits de l'homme. Les sports peuvent promouvoir les valeurs sociales et des objectifs de collaboration, la persévérance et le fairplay, tout en encourageant le respect pour les pairs, les enseignants et les familles. Parce que les sports favorisent la cohésion sociale, la compréhension mutuelle et le respect, ils peuvent aussi être utilisés pour améliorer les compétences de diversité et de résolution de conflits (UNESCO, 2014a).

De plus, la participation accroît l'appropriation des systèmes de gouvernance dans les écoles et elle fait intervenir la communauté, une nécessité dans les écoles et communautés de la région MENA. Les apprenants, les parents, les travailleurs de la communauté et les pairs éducateurs participent tous à la conception et à la mise en œuvre des programmes scolaires, identifiant les besoins et problèmes qui sont traités de manière appropriée et donc améliorent l'efficacité des écoles. Ceci est aussi particulièrement pertinent dans le contexte des programmes de santé (OMS, 2003).

« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale

L'importance de la participation des travailleurs est un thème commun de la littérature spécialisée concernant les milieux de travail sains. Présenté comme « contrôle sur le travail », « participation aux décisions » ou « autonomie des travailleurs », l'engagement actif des travailleurs est l'un des aspects les plus importants d'un milieu de travail sain (OMS, 2010). La relation entre la participation et la santé concernant l'espace de travail a conduit à l'intégration du renforcement de la participation active dans cet espace. Cette pratique est reconnue par une variété de déclarations et de cadres favorisant des espaces de travail sains, tels que la Déclaration de 1997 du Luxembourg pour promouvoir la santé sur le lieu de travail dans l'Union européenne (OMS, 2010).

La participation des employés requiert que la direction incite activement les membres de son personnel à contribuer à la gestion et à l'amélioration des processus et opérations de l'entreprise. Appelée également engagement des employés, la participation des employés requiert que la direction encourage et reconnaisse les opinions et les contributions individuelles des collaborateurs. Le lien entre la participation des employés, la satisfaction professionnelle et une production accrue, en particulier lorsque la participation est liée à la prise de décisions, a été systématiquement mis en évidence (Summers et Hayman, 2005). D'autre part, les recherches de l'OMS sur la gestion du risque psychosocial soulignent la faible participation à la prise de décisions parmi les facteurs psychosociaux présentant le plus grand risque pour la santé des travailleurs (OMS, 2010).

La participation sur le lieu de travail s'appuie sur une approche axée sur les droits : en premier lieu, c'est l'un des éléments inclus dans le concept « d'emploi équitable », défini comme une « relation équitable entre employés et employeur qui requiert la présence de certains éléments : absence de contraintes ; sécurité de l'emploi en termes de contrats et de sécurité ; revenu équitable ; protection des emplois ; avantages sociaux ; respect et dignité ; et participation sur le lieu de travail » (Benach et al., 2013). Le concept « d'emploi équitable » complète la notion de « travail décent » de l'OIT et renvoie au principe liant l'éthique de l'entreprise aux droits de l'homme, normes du travail, à la protection environnementale et à la protection contre la corruption (OMS, 2010).

« Apprendre à être » / la Dimension personnelle

La capacité à participer effectivement est importante pour l'épanouissement personnel et l'aptitude à agir, ainsi que pour le développement de l'auto-efficacité. Les compétences de participation aident à construire des liens sociaux, ce qui est important pour la résilience et le bien-être en général. La participation varie selon l'évolution des capacités d'un individu, mais tous les enfants et les jeunes peuvent participer de différentes manières dès un jeune âge. La compétence s'apprend par l'expérience, sans être réservée à un certain âge. La maturité et la croissance sont des processus permanents qui peuvent être soutenus par la participation. Il s'agit d'un cercle vertueux : plus un individu participe de manière significative, plus il devient expérimenté, compétent et confiant, ce qui en retour permet une participation plus effective (UNICEF, 2001).

« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale

« L'activité humaine consiste en action et réflexion : c'est la praxis ; c'est une transformation du monde » (Freire, 1970). La conceptualisation de la « praxis » de Paulo Freire était destinée à ce que les gens poursuivent des objectifs et des croyances, respectent la diversité, remettent en question le statu quo dans l'espoir de changement, et créent une citoyenneté vraiment démocratique (Levinson et Stevick, 2007), mettant ainsi les compétences de participation au cœur de l'éducation à la citoyenneté dans la région.



PARTICIPATION

La participation concerne les compétences de vie requises pour jouer un rôle actif dans la société en vue d'améliorer la vie, que ce soit par la participation politique, la participation au niveau communautaire ou la participation à d'autres aspects de la vie civique, y compris en encourageant l'interdépendance à travers le développement durable. Pour que les citoyens soient capables de s'engager pleinement dans la vie civique et politique, ils doivent posséder des compétences qui incluent des capacités de communication personnelle, la connaissance des systèmes politiques et, le plus important, la capacité à penser de manière critique au sujet de la vie civique et politique (Comber, 2003). Les compétences de participation permettent aux individus et aux communautés de faire entendre leurs voix afin d'influencer les preneurs de décisions, d'obtenir un changement et, finalement, de prendre en charge leurs propres vies.

En tant que droit en lui-même, la participation des enfants et des jeunes doit être recherchée et encouragée. Il convient toutefois de se rappeler que, même si la participation volontaire est cruciale, elle ne peut pas tout résoudre. Des préoccupations structurelles telles que des agencements macroéconomiques, le patriarcat, le racisme, et d'autres formes de discrimination institutionnalisées ont une incidence considérable sur le développement et le bien-être des enfants et des jeunes, et ne peuvent être traitées à travers de simples processus participatifs. La dernière chose dont les enfants et la jeunesse ont besoin, c'est d'endosser la responsabilité de résoudre les problèmes insolubles du monde, et les forcer à le faire pourrait causer de sérieux torts (UNICEF, 2001).

Pertinence de la participation (et des compétences associées) par Dimensions d'apprentissage

Dimension	Pertinence	Dimensions associées
« Apprendre à connaître » / la Dimension cognitive	Améliorer les processus d'apprentissage et les résultats Renforcer les pratiques démocratiques à l'école	Écoute active, planification et organisation, dialogue, présentation, concentration, pensée analytique
« Apprendre à faire » / la Dimension instrumentale	Promouvoir des espaces de travail sains Renforcer l'éthique des affaires et les droits de l'homme dans l'espace de travail	Gestion organisationnelle, communication effective
« Apprendre à être » / la Dimension personnelle	Contribuer à un développement personnel, une estime de soi et une auto-efficacité holistiques Développer l'établissement d'objectifs personnels et la planification de la vie	Confiance en soi, capacité d'action
« Apprendre à vivre ensemble » / la Dimension sociale	Contribuer à une citoyenneté vraiment démocratique Améliorer le bien-être de la communauté	Dialogue, écoute active, pensée analytique et critique

Pour plus d'informations, visitez le site : www.lsce-mena.org



ANNEXE 2 Propositions des pays pour l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au niveau national

Les délégations nationales participant à la consultation régionale sur l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans la région MENA, qui s'est tenue à Amman, en Jordanie, du 8 au 10 novembre 2016, ont proposé des recommandations pour les étapes de suivi, en cours et prévues, au niveau national dans le cadre de l'Initiative LSCE. Celles-ci sont résumées dans le tableau suivant.

Délégation de pays	Points d'action
Algérie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entreprendre une cartographie approfondie des expériences d'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans le pays. 2. Assurer le développement d'une vision partagée de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté à travers un processus de consultation nationale. 3. Élaborer un plan d'action intersectoriel holistique impliquant toutes les parties prenantes concernées (Ministère de l'éducation ; Ministère de l'enseignement technique et professionnel ; Ministère de la jeunesse et des sports ; Ministère de la solidarité nationale, des affaires de la femme et de la famille, organismes des Nations Unies et ONG), notamment les capacités de développement, le développement de matériel et de manuels pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, la mobilisation d'un budget, le soutien à l'engagement des jeunes, le suivi et l'évaluation, etc. 4. Organiser des ateliers sous-régionaux pour partager les meilleures pratiques avec d'autres pays du Maghreb. 5. Mettre l'accent sur la communication et la mobilisation communautaire des jeunes et des familles.
Djibouti	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entreprendre une évaluation des initiatives nationales et des programmes existants à la lumière du Cadre conceptuel et programmatique. 2. Entreprendre une consultation nationale pour partager les leçons apprises et les meilleures pratiques en vue d'identifier les lacunes et de formuler des recommandations pour l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans le pays. 3. Mettre en place un groupe de travail afin d'élaborer une feuille de route pour l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans le contexte de Djibouti.
Égypte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Engager un dialogue politique avec le Ministère de l'éducation pour explorer les moyens d'introduire l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté en tant que cadre général pour le nouveau programme de « transformation » (Edu 2.0) introduit par le Gouvernement d'Égypte. 2. Promouvoir l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté par le partage des meilleures pratiques et des leçons apprises des autres pays de la région MENA. 3. Introduire l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans les programmes existants et nouveaux, en ciblant l'éducation formelle et non formelle, et l'EFTP.
Jordanie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Établir un partenariat multipartite pour assurer une vision unifiée de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. 2. Mobiliser le Ministère de l'éducation pour assurer l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans le secteur de l'éducation. 3. Intégrer la vision de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans le processus de réforme du développement des ressources humaines. 4. Mettre en place un comité national avec toutes les parties prenantes concernées afin de développer et de mettre en œuvre un plan national pour l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté à tous les niveaux. 5. Assurer un suivi et une évaluation continus de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté
Iran	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier les points d'entrée pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté à travers un comité national établi. 2. Assurer le renforcement des capacités des acteurs de l'éducation et des partenaires pour intégrer l'éducation aux compétences au niveau national.

Délégation de pays	Points d'action
Iraq	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assurer la validation de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au niveau du ministère, incluant un examen des expériences existantes à Bagdad et à Erbil comme première étape de l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. 2. Développer un plan d'action conjoint entre les ministères concernés et identifier les changements structurels, en mettant l'accent sur les approches d'enseignement et d'apprentissage. 3. Entreprendre des activités de sensibilisation sociale pour engager les communautés autour de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. 4. Assurer le développement des capacités des enseignants, des superviseurs et du personnel administratif de l'école. 5. Intégrer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans les travaux en cours entrepris pour promouvoir la discipline positive dans les écoles et les communautés, la cohésion sociale et le soutien psychosocial. 6. Créer un cadre de suivi et d'évaluation qui inclut le rendement des enseignants et des élèves.
Liban	<ol style="list-style-type: none"> 1. Créer un comité interministériel (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, incluant le Centre de recherche et de développement pédagogiques, le Ministère du travail, le Ministère de la jeunesse et des sports, le Ministère des finances, le Ministère de l'agriculture et les représentants du secteur privé et de la société civile). Le comité aurait un rôle consultatif et de gouvernance pour établir une vision commune des compétences de vie dans le système éducatif national. 2. Développer une vision et un plan d'action communs, comprenant des ressources humaines et financières, sur la mise en œuvre de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans des contextes d'éducation formelle, informelle et non formelle, et sur le lieu de travail. 3. S'appuyer sur les expériences actuelles de mise en œuvre des compétences de vie dans tout le pays présentant les meilleures pratiques en termes de partenariats entre le public, le privé et les ONG. 4. Sensibiliser le public et les spécialistes à la vision et l'approche commune comprenant les outils de communication et la mobilisation de la communauté.
Libye	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introduire l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté auprès des parties prenantes nationales par le biais d'une consultation nationale. 2. Mener une formation de formateurs pour développer un corps d'enseignants qualifiés capables d'intégrer les compétences de la vie au sein des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. 3. Piloter des programmes de compétences de vie dans des contextes éducatifs formels et non formels. 4. Introduire l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans le programme scolaire et mettre en œuvre des programmes promouvant l'éducation à la citoyenneté. 5. Introduire l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans les programmes d'EFTP dans des contextes d'éducation formels et non formels.
Maroc	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entreprendre une consultation nationale pour définir une vision commune parmi les parties prenantes nationales (Ministère de l'éducation, d'autres ministères, des ONG, des agences multilatérales etc.). 2. Assurer la mobilisation et la sensibilisation des autres ministères et institutions, des organisations de la société civile et des jeunes à propos de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. 3. Développer de nouveaux contenus et outils d'apprentissage sur l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, en ciblant les adolescents dans l'éducation formelle grâce à des approches périscolaires et extrascolaires. Former les inspecteurs, les enseignants et les autres ressources pertinentes sur les outils développés. 4. Piloter les programmes d'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans les établissements du premier cycle du secondaire et les approches périscolaires et extrascolaires. 5. Développer des outils de mesure en relation avec les résultats d'apprentissage pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté.
État de Palestine	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formuler un document d'orientation, un plan d'action stratégique et un cadre de suivi et d'évaluation pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté en coordination avec les parties prenantes concernées, notamment le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, le Ministère du travail, UNRWA, des ONG et le secteur privé en se concentrant sur la durabilité à long terme. 2. Entreprendre une consultation nationale pour examiner le document d'orientation sur la base d'une définition et d'une vision communes pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. 3. Mener des campagnes nationales de sensibilisation / politiques avec des organismes des Nations Unies, des ONG et des partenaires de la CSO pour faciliter la reconnaissance de l'importance de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté pour un apprentissage efficace tout au long de la vie, à partir du pré-primaire et au-delà, à la fois dans des contextes formels et non formels. 4. Assurer l'identification du financement et la consolidation des ressources disponibles pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. 5. Soutenir l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté à travers la modalité périscolaire dans l'éducation formelle. 6. Soutenir le pilotage d'initiatives et de projets intégrant l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, y compris le développement de ressources de formation sur la manière de les intégrer dans l'éducation formelle, informelle et non formelle.

Délégation de pays	Points d'action
Soudan	<ol style="list-style-type: none"> 1. Examiner les expériences actuelles sur l'éducation aux compétences de vie (y compris les projets pilotes dans l'État de Khartoum). 2. Intégrer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans des activités extrascolaires (clubs scolaires pour les enfants et les jeunes). 3. Piloter des interventions de soutien psychosocial et de compétences de vie auprès des réfugiés et des personnes intérieurement déplacées dans les camps, avec pour objectif de les élargir. 4. Examiner les initiatives pilotes afin de s'assurer qu'elles soient conformes à l'Initiative LSCE.
Syrie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les interventions à court terme : a) cibler les enfants non scolarisés (âgés de 12 à 15 ans) ayant des compétences pratiques (en utilisant le manuel de compétences de vie existant) et les intégrer au niveau de l'EFTP / postérieur à l'éducation de base ; b) fournir les compétences de vie aux enfants les plus vulnérables dans les écoles à travers la conduite des formations de maîtres. 2. Les interventions à moyen terme : a) intégrer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans les programmes de développement professionnel d'enseignants par le biais des centres de ressources pédagogiques, des superviseurs d'écoles et formation d'enseignants au niveau du gouvernorat ; b) entreprendre la cartographie de la capacité nationale de l'EFTP et ajouter les compétences de vie dans les programmes d'EFTP. 3. Les interventions à long terme : assurer l'intégration des compétences de vie dans les politiques, les approches sectorielles et le programme national.
Tunisie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuer à soutenir l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans la réforme de l'éducation nationale telle qu'elle est reconnue dans le Livre blanc soutenant la réforme. 2. Continuer à soutenir l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans le développement des programmes d'études nationaux, y compris le programme général (couvrant les niveaux primaire et secondaire), le programme préscolaire et la formation initiale et continue des enseignants. 3. Contribuer à l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté avec des activités périscolaires et des clubs scolaires par l'intermédiaire du Bureau national pour les activités scolaires et avec le Ministère de l'éducation et les ONG. 4. Développer et tester des outils de mesure pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au niveau de l'école. 5. Concevoir et tester un modèle de prévention du décrochage scolaire en s'appuyant sur la vision de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté pour un apprentissage de qualité en vue de réduire le risque de décrochage des enfants. 6. Concevoir et tester un programme d'éducation de la deuxième chance basé sur la vision de l'éducation aux compétences de vie et la citoyenneté pour un apprentissage de qualité en vue d'assurer la réintégration durable des adolescents dans le système éducatif.
Yémen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introduire l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans l'éducation formelle par le biais des écoles amies des enfants comme point d'entrée, en se concentrant sur les plans de développement scolaire. 2. Développer un partenariat stratégique entre le Ministère de l'éducation et le Ministère de l'éducation technique et professionnelle autour d'un cadre commun sur l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. 3. Soutenir la participation communautaire par le biais de campagnes de plaidoyer et de sensibilisation. 4. Intégrer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans les écoles par l'intermédiaire des conseils d'élèves. 5. Assurer une consultation nationale en vue de l'intégration des concepts de compétences de vie dans le programme national d'éducation (2017-2030), notamment l'enseignement supérieur et l'EFTP.



1 UNE VISION TRANSFORMATRICE DE L'ÉDUCATION POUR LE XXI^e SIÈCLE

2 LE CADRE CONCEPTUEL

3 LE CADRE PROGRAMMATIQUE

4 SUR LE PARCOURS

ANNEXES

- 1 Les douze compétences de vie essentielles pour la région MENA
- 2 Propositions des pays pour intégrer l'Initiative LSCE au niveau national

RÉFÉRENCES



Références

- Abdulwahed, M. et al. 2016. *Advances in Engineering Education in the Middle East and North Africa Current Status, and Future Insights*. New York: Springer.
- Abraham, A. 2016. Gender and Creativity: An Overview of Psychological and Neuroscientific Literature. *Brain Imaging Behavior*. 10(2): 609-18.
- Abraham, A. et al. 2014. Gender Differences in Creative Thinking: Behavioral and fMRI Findings. *Brain Imaging Behavior*. 8(1): 39-51.
- Abrami, A. et al. 2008. Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-analysis. *Review of Educational Research*. 78(4): 1102-1134.
- Abu-Ghaida, D. and Thacker, S. 2015. *Workforce Development: Middle East and North Africa Regional Synthesis Report*. Washington DC: World Bank.
- Accept Pluralism Project. 2013. *Tolerance, Pluralism and Social Cohesion: The Accept Pluralism Tolerance Indicators Toolkit*. European University Institute.
- Acedo, C. (ed.). 2002. *Case Studies in Secondary Education Reform: Improving Educational Quality (IEQ) Project*. New York: USAID.
- Adair, J. 1985. *Effective Decision-Making*. Basingstoke: Palgrave Macmillan Publishing.
- Adamchak, S. 2006. *Youth Peer Education in Reproductive Health and HIV/AIDS: Progress, Process, and Programming for the Future*. Arlington: YouthNet.
- Adams, A. and Winthrop R. 2011. *The Role of Education in the Arab World Revolutions*. Brookings Institution. Available at: www.brookings.edu/opinions/the-role-of-education-in-the-arab-world-revolutions
- Adams, K. 2015. Even Women Think Men Are More Creative. *Harvard Business Review*. Available at: <https://hbr.org/2015/12/even-women-think-men-are-more-creative>
- AfDB. 2012. *Jobs, Justice and the Arab Spring: Inclusive Growth in North Africa*. Tunis: AfDB.
- Aflatoun International. 2015. *The Proven Effective Social and Financial Education Programme*. Amsterdam: Aflatoun.
- Aggleton, P. et al. (eds.). 2006. *Sex, Drugs and Young People: International Perspectives*. Abingdon: Routledge.
- Ahring, M. 2012. *Report on Skills Gaps. Paper Presented for the Education for All Global Monitoring Report 2012, Youth and Skills: Putting Education to Work*. Paris: UNESCO.
- AIR. 2015. *Ready for work? How Afterschool Programs Can Support Employability Through Social and Emotional Learning*. Washington DC: AIR.
- Al Maktoum Foundation and UNDP/Regional Bureau for Arab States (UNDP/RBAS). 2014. *Arab Knowledge Report 2014, Youth and Localisation of Knowledge*, UNDP.
- Al Maktoum Foundation. 2008. *Arab Human Capital Challenge. The Voices of CEOs*. Mohamed Bin Rashid Al Maktoum Foundation. Available at: <https://www.pwc.com/m1/en/publications/abir/ahccenglishfeb172009.pdf>
- Alavoine, C. and Estieu, C. 2014. You Can't Always Get What You Want: Strategic Issues in Negotiation. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*. 207: 335-343.
- Alayan, S. et al. (eds.). 2012. *The Politics of Education Reform in the Middle East: Self and Other in Textbook and Curricula*. New York: Berghahn Books.
- Alexander, R. J. 2006. *Education as Dialogue: Moral and Pedagogical Choices for a Runaway World*. Hong Kong Institute of Education/Dialogos.
- Alfassi, M. 2004. Effects of a Learner-Centred Environment on the Academic Competence and Motivation of Students at Risk. *Learning Environments Research*. 7(1): 1-22.

- Alfredson, T. and Cungu, A. 2008. *Negotiation Theory and Practice: A Review of the Literature*. Rome: FAO.
- Almeida, R.K. and Aterido, R. 2010. *The Investment in Job Training: Why Are SMEs Lagging So Much Behind?* Bonn: Institute for the Study of Labour.
- Amabile, T. M. et al. 1995. *User's Guide for KEYS: Assessing the Climate for Creativity*. Greensboro: Harvard.
- American Psychological Association. 2010. *Resilience and Recovery after War: Refugee Children and Families in the United States*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ananiadou, K. and Claro, M. 2009. *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. Paris: OECD Publishing.
- ASHOKA. 2015. *A Toolkit for Promoting Empathy in Schools*. Arlington: ASHOKA.
- Assaad, R. and Roudi-Fahimi, F. 2007. *Youth in the Middle East and North Africa: Demographic Opportunity or Challenge?* Washington DC: Population Reference Bureau.
- Atinc, T. and Gustafsson-Wright, E. 2013. *Early Childhood Development: the Promise, the Problem, and the Path Forward*. Brookings Institute. Available at: <https://www.brookings.edu/articles/early-childhood-development-the-promise-the-problem-and-the-path-forward/>
- Bacq, S. and Janssen, F. 2011. The Multiple Faces of Social Entrepreneurship: A Review of Definitional Issues Based on Geographical and Thematic Criteria. *Entrepreneurship and Regional Development*. 23: 373-403.
- Bailin, S, et al. 1999. Conceptualizing Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*. 31: 285-302.
- Bandura, A. 1994. Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*. 4: 71-81.
- Barbey, A. and Baralou, L., 2009. Reasoning and Problem Solving: Models. *Encyclopedia of Neuroscience*. 8: 35-43.
- Barcucci, V. and Mryyan, N. 2014. *Labour Market Transitions of Young Women and Men in Jordan*. Amman: ILO.
- Bayer, B. 1987. *What Research Says About Teaching Thinking Skills? Developing Minds: A Resource for Teaching Thinking*. Alexandria: ASCD.
- Bazalgette, P. 2017. *The Empathy Instinct: How to Create a More Civil Society*. London: John Murray.
- Bazerman, M.H. and Moore, D. 2008. *Judgment in Managerial Decision Making (7th edition)*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Benach, J. and Muntaner, C. 2013. *Employment, Work and Health Inequalities: A Global Perspective*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Berk, L. 2002. *Infants, Children, and Adolescents (4th edition)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Berkowitz, M. 2011. What Works in Values Education? *International Journal of Educational Research*. 50: 153-158.
- Birungi, H. et al. 2015. *Education Sector Response to Early and Unintended Pregnancy: A Review of Country Experiences in Sub-Saharan Africa*. New York: Population Council.
- Blair, C. 2002. School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist*. 57(2): 111-127
- Blakemore, S. J. and Choudhury, S. 2006. Development of the Adolescent Brain: Implications for Executive Function and Social Cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 47(3/4): 296-312.
- Bloom, B. et al. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Borhene, C. and Sicilia, E. J. 2009. *Education and the Arab 'World': Political Projects, Struggles, and Geometries of Power*. Abingdon: Routledge.
- Boyd, D. et al. 2005. The Draw of Home, How Teachers' Preferences for Proximity Disadvantage Urban Schools. *Journal of Policy Analysis and Management*. 24 (1): 113-34.
- Boyers, J. 2013. Beyond the Echo Chamber: Why Empathy in Education Matters. *Huffington Post*. Available at: http://www.huffingtonpost.com/jayson-boyers/beyond-the-echo-chamber-w_b_3001066.html

- Brander, K. et al. 2012. *Compass: Manual for Human Rights Education with Young People*. Strasbourg: Council of Europe. Available at http://www.youthpolicy.org/wp-content/uploads/library/2012_Compass_Human_Rights_Educational_Manual_Eng.pdf
- Brewer, L. 2013. *Enhancing Youth Work Employability: What? Why? And How? Guide to Core Work Skills*. Geneva: ILO.
- Brewer, L. and Comyn, P. 2015. *Integrating Core Work Skills into TVET systems: Six Country Case Studies*. Geneva: ILO.
- Bridgeland, J. et al. 2013. *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools*. Chicago: CASEL.
- Brown, A. et al. 2015a. *The State of Evidence on the Impact of Transferable Skills Programming on Youth in Low and Middle Income Countries*. New York: Columbia University.
- Brown, A. et al. 2015b. *Youth and Transferable Skills: An Evidence Gap Map*. London: International Initiative for Impact Evaluation.
- Bruder, J. 2015. *These Workers Have a New Demand: Stop Watching Us*. *The Nation*. Available at: <https://www.thenation.com/article/these-workers-have-new-demand-stop-watching-us/>
- Bruns, B. et al. 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington DC: World Bank.
- Burton, J. 2010. *WHO Healthy Workplace Framework and Model: Background and Supporting Literature and Practices*. Geneva: WHO.
- C21 Canada. 2012. *Shifting minds: A 21st century vision of public education for Canada*. Available at: www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/11/Shifting-Minds- Revised.pdf.
- Care, E. and Anderson, K. 2016. *How Education Systems Approach Breadth of Skills*. Washington DC: Brookings Institution.
- Care, E. et al. 2017. *Skills for a Changing World: National Perspectives and the Global Movement*. Washington DC: Brookings Institution.
- Care, E. et al. 2016. *Visualizing the Breadth of Skills Movement across Education Systems*. Washington DC: Brookings Institution.
- Carlile, O. and Jordan, A. 2012. *Approaches to Creativity: A Guide for Teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Carnegie Middle East Center. 2013. *The Education of Future Citizens: Key Challenges Facing Arab Countries. Summary of Proceedings*. Kuwait City: Carnegie Middle East Center. Available at: http://carnegieendowment.org/files/Faour_Summaries.pdf
- Case, R. 2005. *Moving Critical Thinking to the Main Stage*. *Education Canada*. 45(2): 45-49.
- CASEL. 2017. *Core SEL competencies*. Available at <http://www.casel.org/core-competencies/>
- Castells, M. 2009. *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press.
- CEIC. 2012. *Teachers' Guide to the Decision-Making Guide: A Fun Course in the Art of Responsible Decision Making*. Ottawa: CEIC.
- Central Square Foundation. 2015. *Life Skills Education in India: An Overview of Evidence and Current Practices*. Delhi: Central Square Foundation.
- Chatham House. 2012. *Education in Egypt: MENA Programme Meeting Summary*. London: Chatham House.
- Chiesa, A. and Serretti, A. 2009. *Mindfulness-based Stress Reduction for Stress Management in Healthy People: A Review and Meta-analysis*. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*. 15(5): 593-600.
- Cinque, M. 2016. *Lost in translation: Soft Skills Development in European Countries*. *Tuning Journal for Higher Education*. 3(2): 389-427.
- Clarke, D. 2008. *Heroes and Villains: Teachers in the Education Response to HIV*. Paris: UNESCO IIEP.
- Comber, M. K. 2003. *Civics Curriculum and Civic Skills: Recent Evidence*. Maryland: CIRCLE.

- Commission Spéciale Education Formation. 1999. Charte Nationale d'Education et de Formation. Paris: Commission Spéciale Education Formation.
- Conley, C. and Cukier, N. 2006. Making It Fresh: Ideas for Teaching Negotiation Skills. *ADR Bulletin*: 9(4): Article 2. Available at: <http://epublications.bond.edu.au/adr/vol9/iss4/2>
- Cotton, K. 1992. Developing Empathy in Children and Youth. Washington DC: Northwest Regional Educational Laboratory. Available at: <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/developing-empathy-in-children-and-youth.pdf>
- Council of Europe. 2010. Council Conclusions on Increasing the Level of Basic Skills in the Context of European Cooperation on Schools for the 21st Century. *Official Journal of the European Union*. Document 2010/C 323/04.
- Council of Europe. 2012. COMPASS: Manual for Human Rights Education with Young People. Strasbourg: Council of Europe.
- Craft, A. 2001. An Analysis of Research and Literature on Creativity Education. Maidenhead: Open University Press.
- Cropley, A. 1996. Review of Test zum Schoepferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z) [Test of Creative Thinking: Drawing Production (TCT-DP)]. *High Ability Studies*. 7: 224-227.
- Dam, G. and Volman, M. 2004. Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction*. 14: 359-379.
- David, S. 2016. Emotional Agility. London: Penguin Books.
- Davidson, J. and Sternberg, R. 2003. The Psychology of Problem Solving. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, D. et al. 2013. Creative Learning Environments in Education: A Systematic Literature Review. *Thinking Skills and Creativity*. 8: 80-91.
- Davies, L. 2008. Educating Against Extremism. Ann Arbor, USA: University of Michigan.
- Davies, L. 2009. Educating against Extremism: Towards a Critical Politicization of Young People. *International Review of Education*. 55: 2-3.
- De Waal, F. B. M. (2008). Putting the Altruism Back into Altruism: The Evolution of Empathy. *Annual Review of Psychology*. 59: 279-300.
- De Wied, M. et al. 2007. Empathy and Conflict Resolution in Friendship Relations among Adolescents. *Aggressive Behavior*. 33: 48-55.
- Decety, J. 2010. The Neurodevelopment of Empathy in Humans. *Developmental Neuroscience*. 32:257-267
- Decety, J. and Jackson, P. L. 2004. The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioural Cognitive Neuroscience Review*. 3(2): 71-100.
- Dennis, E. et al. 2016. Media Use in the Middle East 2016: A Six-Nation Survey. Doha: Northwestern University in Qatar.
- Deutsch, M. 2006. The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. 1910. How We Think. Boston: D.C. Heath.
- Diamantidis, A. D. and Chatzoglou, P. D. 2014. Employee Post-Training Behavior and Performance: Evaluating the Results of the Training Process. *International Journal of Training and Development*. 18: 149-170.
- Dietrich, C. 2010. Decision Making: Factors that Influence Decision Making, Heuristics Used, and Decision Outcomes. *Inquiries Journal/Student Pulse*. 2(2): 1-3.
- Diwan, I. 2016. Low Social and Political Returns to Education in the Arab World: Policy Brief No. 17. Giza: Economic Research Forum.
- Dobbernack, J. and Moodod, T. 2013. Tolerance, Intolerance and Respect. Hard to Accept? New York: Palgrave MacMillan.
- Doll, B. et al. 2014. Resilient Classrooms, Creating Healthy Environments for Learning (2nd edition) New York: Guilford Press.

- Drucker, P. F. 1967. The Effective Decision. *Harvard Business Review*. Available at: <https://hbr.org/1967/01/the-effective-decision>
- Duckworth, A. and Seligman, M. E. P. 2005. Self-discipline out does IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*. 16(12): 939-944.
- Duckworth, A. et al. 2007. Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*. June. 92(6): 1087-1101.
- Duckworth, A. 2016. *Grit. The Power of Passion and Perseverance*, New York: Scribner International.
- Dunning, D. et al. 2016. The Psychology of Respect: A Case Study of How Behavioral Norms Regulate Human Action. *Advances in Motivation Science*. 3: 1-34.
- Durlak, J. A. et al. 2010. A Meta-Analysis of After-School Programs that Seek to Promote Personal and Social Skills In Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*. 45: 294-309.
- Dusenbury, L. et al. 2015. What Does Evidence-Based Instruction in Social and Emotional Learning Actually Look Like in Practice? A Brief on Findings from CASEL's Program Reviews. Chicago: CASEL.
- Education for Employment. 2015. Challenges and Opportunities for Youth Employment in the Middle East and North Africa. Washington DC: Education for Employment.
- Egyptian Ministry of Education. 2014. Strategic Plan for Pre-University Education (2014-2030). Cairo: Egyptian Ministry of Education.
- Eid, M. et al. 2016. *Education and the Arab Spring: Resistance, Reform, and Democracy*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Eisenberg, N. 1999. *Consistency and Development of Prosocial Dispositions: A Longitudinal Study*. Lincoln: University of Nebraska.
- Eisenberg, N., et al. 2000. Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- El-Rayyes, T. 2014. *Employment Policies in Jordan*. Amman: ETF.
- Ellis, S. and Barrs, M. 2008. *Creative Learning*. London: Creative Partnerships.
- EmpathyLab. 2016. *Pioneer Schools Evaluation Report 2016*. London: EmpathyLab.
- Escardíbul, J. O. and Helmy, N. 2009. School Autonomy Impact on the Quality of Education: The case of Tunisia and Jordan. *Investigaciones de Economía de la Educación*. 9: 501-514
- ETF and World Bank. 2005. *Reforming Technical Vocational Education and Training in the Middle East and North Africa: Experiences and Challenges*. Brussels: European Communities.
- ETF. 2010. *Developing Observatory Functions: Information Systems for Education and Labour Market Reforms*. ETF. Available at: <http://www.etf.europa.eu/ETFBlog.nsf/dx/issue03>
- ETF. 2013. *Le Cadre National des Certifications au Maroc (CNC): Document de référence*. Rabat : ETF.
- ETF. 2014. *Young People Not in Employment, Education or Training in the ETF Partner Countries*. Torino: ETF.
- ETF. 2015. *The Challenge of Youth Employability in Arab Mediterranean Countries: The Role of Active Labour Markets Programmes*. Torino: ETF.
- European Commission. 2006. Recommendation of the European Parliament and The Council of 18 December 26 on key competencies for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. L394/10. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
- European Union. 2007. *Review of the 2006 Framework of Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: European Union. European University Institute. 2013. *Tolerance, Pluralism and Social Cohesion: The Accept Pluralism Tolerance Indicators Toolkit*. Florence: European University Institute.
- Facione, P. A. 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae: The California Academic Press.
- Fall, R. et al. 1997. Group Discussion and Large-Scale Language Arts Assessment: Effects on Students' Comprehension. *American Educational Research Journal*. 37(4): 911-942.

- Faour, M. 2013. A Review of Citizenship Education in Arab Nations. Beirut: Carnegie Middle East Center.
- Faour, M. and Muasher, M. 2011. Education for Citizenship in the Arab World: Key to the Future. Beirut: Carnegie Middle East Center.
- Fauth, B. R. and Gibb, J. 2012. Measuring Employability Skills: A Rapid Review to Inform Development of Tools for Project Evaluation. London: National Children's Bureau.
- Feinstein, I. and Duckworth, K. 2005. Development in the Early Years; Its Importance for School Performance and Adult Outcomes. London: IOE University of London.
- Fells, R. 2009. Effective Negotiation: From Research to Results. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferrari, A. et al. 2009. Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching. Seville: European Commission.
- Fisher, R. and Ury, W. 1981. Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving in. London: Penguin Books.
- Fox, E. 2008. Emotion Science. Cognitive and Neuroscientific Approaches to Understanding Human Emotions. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Frede, E. C. 1998. Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, Programs, and Long-term Outcomes. Buffalo: SUNY Press.
- Freire, P. 1970. Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.
- Freire, P. and Macedo, D. P. 1987. Literacy: Reading the Word and the World. Maidenhead: Routledge.
- Gamar, S. 2013. TVET Education Reform in the MENA Region Following the Arab Spring. Science Proceedings 2013: Global Innovators Conference 2013. Available at: <http://dx.doi.org/10.5339/qproc.2013.gic.1>
- Georg Eckert Institute. 2009. Educational Sector, Reforms, Curricula and Textbooks in Selected MENA Countries: Images of 'Self' and 'Other' in Textbooks of Jordan, Egypt, Lebanon and Oman. Braunschweig: Georg-Eckert-Institute.
- Gerges, F. 2014. The New Middle East: Protest and Revolution in the Arab World. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gigerenzer, G. 2014. Risk Savvy: How to Make Good Decisions. London. Allen Lane.
- Ginsburg-Block, M. D. et al. 2006. A Meta-Analytic Review of Social, Self-Concept, and Behavioural Outcomes of Peer-Assisted Learning. *Journal of Educational Psychology*. 98(4): 732-749.
- Giroux, H. 2010. Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. Truth-out. Available at: <http://www.truth-out.org/archive/item/87456:rethinking-education-as-the-practice-of-freedom-paulo-freire-and-the-promise-of-critical-pedagogy>
- Goleman, D. 1996. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. London: Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. 2013. Focus. The Hidden Driver of Excellence. London: Bloomsbury Press.
- Gordon, M. 2005. Roots of Empathy: Changing the World Child by Child. Ontario, Canada: Thomas Allen Publishers.
- Gottfried, A. E. 1990. Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*. 82: 525-538.
- Graber, R. et al. 2015. Psychological Resilience. State of Knowledge and Future Research Agendas. ODI Working Paper 425. London: ODI.
- Grace, R. 2015. Understanding Humanitarian Negotiation: Five Analytical Approaches. Humanitarian Academy at Harvard. Available at: <http://atha.se/thematicbrief/understanding-humanitarian-negotiation-five-analytical-approaches>.
- Gray, J. 1992. Men are from Mars and women are from Venus: A practical guide for improving communication and getting what you want in your relationship. New York: Harper Collins.
- Gregory, R. et al. 1994. Integrated decision skills for group tasks. In *The Oregon Conference Monograph*. Eugene, OR: College of Education, University of Oregon.

- Guilford, J. P. 1950. Creativity. *American Psychologist*. 5: 444–454.
- Gutman, L. M. and Schoon, I. 2013. The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People: Literature Review, Institute of Education, University of London and Education Endowment Foundation. Available at: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/EEF_Lit_Review_Non-CognitiveSkills.pdf.
- Hakin, G. and Carrero-Perez, E. (Eds.). 2005. Integrating TVET into the Knowledge Economy: Reform and Challenges in the Middle East and North Africa, DIFID-World Bank Collaboration on Knowledge and Skills in the New Economy, European Training Foundation and World Bank.
- Halasz, G. and Michel, A. 2011. Key Competencies in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education Research, Development and Policy*. 46(3): 289-306.
- Halpern, D. F. 1998. Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*. 53(4): 449–455.
- Harvard University. 2016. Building Core Capabilities for Life: The Science behind the Skills Adults Need to Succeed in Parenting and in the Workplace. Boston: Harvard University.
- Harvey, J. 2007. Effective decision making. Topic Gateway Series No. 40. Available at: http://www.cimaglobal.com/documents/importedddocuments/40_effective_decision_making.pdf
- Harvey, L. et al. 2002. Enhancing Employability, Recognising Diversity. London: University of London.
- Harvey, L. et al. 2002. Enhancing Employability, Recognising Diversity. London. University of London.
- Hawkins, J. D. et al. 1992. Communities that Care: Action for Drug Abuse Prevention. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hawthorne, A. 2004. Middle Eastern Democracy: Is Civil Society the Answer? *Carnegie Papers* 44.
- Heckman, J. and Kautz, T. 2012. Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*. 19(4): 451-464.
- Hellman, A. and Heikkilä, M. 2014. Negotiations of Gender in Early Childhood Settings. *International Journal of Early Childhood*. 46(3), 313-316.
- Hoda, B. 2012. Egypt: Learning and Earning in Cairo's Garbage City, Education for Sustainable Development, Success Stories, UNESCO. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216677e.pdf>.
- Hofmann, P. 2008. Learning to Learn: A Key-Competence for All Adults? *Convergence*. 41: 173-181.
- Hoskins, B. and Fredricksson, U. 2008. Learning to Learn: What It Is and Can It Be Measured? European Commission Joint Research Centre, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Hoskins, B. et al. 2012. Contextual Analysis Report: Participatory Citizenship in the European Union Institute of Education. Southampton, UK, University of Southampton Education School.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. In *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Hyson, M. et al. 2009. Quality improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty perspectives and recommendations for the future. *Early Childhood Research and Practice*. 11(1). Available at: <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>.
- IFC. 2011. Education for Employment: Realizing Arab Youth Employment, Washington DC: IFC.
- IFC. 2016. Boosting Youth Employment in MENA. Available at http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/region__ext_content/ifc_external_corporate_site/middle+east+and+north+africa/priorities/youth+employability/boosting+youth+employment+in+mena.
- ILO. 2004. R195 – Human Resources Development Recommendation, 2004 (No. 195). Recommendation concerning Human Resources Development: Education, Training and Lifelong Learning Available at: http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R195
- ILO. 2009. Supporting Entrepreneurship Education: A Report on the Global Outreach of the ILO's Know About Business Programme. Geneva: ILO.
- ILO. 2015. Global Employment Trends for Youth 2015: Scaling Up Investments in Decent Jobs for Youth. Geneva: ILO.

- Incheon Declaration. 2016. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Available at: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf>
- INEE. 2011. The Multiple Faces of Education in Conflict-Affected and Fragile Contexts. Available at http://www.ineesite.org/uploads/files/resources/INEE_Multiple_faces_of_ed_in_conflict-affected__fragile_contexts_FINAL.pdf.
- IASC. Reference Group for Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. 2016. A Common Monitoring and Evaluation Framework for Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Setting. IASC, Geneva, 2016. Iraqi Ministry of Education. 2012. Iraqi Curriculum Framework.
- IASC. 2007. Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. IASC. Geneva, 2007
- Iraqi Ministry of Education, Ministry of Labour and Social Affairs, American University of Beirut and United Nations Population Fund. 2016. Training of Trainers Curriculum on Key Skills for Life and Work for Youth.
- Isaksen, S. and Treffinger, D. 2004. Celebrating 50 years of reflective practice: Versions of creative problem solving. *Journal of Creative Behavior*. 38: 75-101.
- IYF. 2013a. Preparing Youth for Success: An Analysis of Life Skills Training in MENA Region, IYF.
- IYF. 2013b. Equipping Jordanian Youth with Essential Life Skills, Passport to Success: An Initiative of the International Youth Foundation. IYF.
- IYF. 2014a. Charting the Course Strengthening the Impact of Youth-Serving Institutions in the Middle East and North Africa. IYF.
- IYF. 2014b. Strengthening Life Skills for Youth: A Practical Guide to Quality Programming. Global Partnership for Youth Employment of IYF.
- Jalbout, M. and Farah, S. 2016. Will the Technology Disruption Widen or Close the Skills Gap in the Middle East and North Africa? Global Economy and Development at Brookings Institution, Working Paper No. 95.
- Janoff-Bulmann, R. and Werther, A. 2008. The Social Psychology of Respect: Implications for Delegitimization and Reconciliation. In *The Social Psychology of Intergroup Reconciliation*. Oxford Scholarship Online.
- Jenkins, K. et al. 2003. Three Core Measures of Community-Based Civic Engagement: Evidence from the Youth Civic Engagement Indicators Project. Child Trends Conference on Indicators of Positive Development, Washington, DC, Mar 11-12.
- Jha, A. P. et al. 2007. Mindfulness Training Modifies Subsystems of Attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*. 7(2): 109-119.
- Johnson, D. et al. 2007. The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educational Psychology Review*. 19: 15-29.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. 1989. Cooperation and Competition: Theory and Research. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. 1999. Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*. 38(2): 67-73.
- Joireman, J. A. et al. 2002. Relationships Between Dimensions of Attachment and Empathy. *North American Journal of Psychology*. 4: 63-80.
- Jones, B. F. 1990. Restructuring to Promote Learning in America's Schools, a Guidebook. Elmhurst, IL. North Central Regional Educational Laboratory.
- Jönsson, C. and Hall, M. 2003. Communication: An Essential Aspect of Diplomacy. *International Studies Perspectives*. 4: 195-210.
- Jordanian Ministry of Education. 2006. National Education Strategy.
- Jordanian Ministry of Education. 2016. General Curriculum Framework.
- Joshua, A. W. et al. 2015. Preadolescent Decision-Making Competence Predicts Interpersonal Strengths and Difficulties: A 2-Year Prospective Study. *Journal of Behavioral Decision Making*. 28, 76-88.
- Kaufman, J. C. and Sternberg, R. J. (eds.). 2010. Cambridge Handbook of Creativity. New York: Cambridge University Press.

- Keyton, J. 2011. *Communication and Organizational Culture: A Key to Understanding Work Experience*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- King, K. 2011. Eight Proposals for a Strengthened Focus on Technical and Vocational Education and Training (TVET) in the Education for All (EFA) Agenda. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, 2012. Paris: UNESCO.
- Kirby, D. et al. 2006. The Effectiveness of Sex Education and HIV Education Interventions in Schools in Developing Countries. In *Preventing HIV/AIDS in Young People: A Systematic Review of the Evidence from Developing Countries*, WHO Technical Report Series 938. Geneva: WHO.
- Knodt, J. 2009. Cultivating Curious Minds: Teaching for Innovation through Open-Inquiry Learning. *Teacher Librarian*. 37: 15-16.
- Kourdi, J. 1999. *Decision Making*. London: Orion Business Books.
- Kozbelt, A. et al. 2010. Theories of Creativity. In *Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press: 20-47.
- Ku, K. 2009. Assessing Students' Critical Thinking Performance: Urging for Measurements Using Multi-Response Format. *Thinking Skills and Creativity*. 4: 7-76.
- Kuhl, P. K. 2011. Social Mechanisms in Early Language Acquisition: Understanding Integrated Brain Systems Supporting Language. In *The Handbook of Social Neuroscience*. Oxford UK: Oxford University Press, 649–667.
- Lai, E. 2011. *Critical Thinking: A Literature Review*. Pearson.
- Lai, E. and Viering, M. 2012. *Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings*. National Council on Measurement in Education. Pearson.
- Lamb, R. et al. 2006. Children's Acquisition and Retention of Safety Skills: The Lifeskills Program. *Injury Prevention*. 2006 (12): 161-165. doi: 10.1136/ip.2005.010169.
- Lavasani, M. G. et al. 2011. The Effect of Cooperative Learning on the Social Skills of First Grade Elementary School Girls. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 15: 1802-1805.
- Learning Matrix Task Force. 2013. Executive Summary. Towards Universal Learning: A Global Framework for Measuring Learning. Report No. 2 of the Learning Metrics Task Force. Montreal and Washington UNESCO UIS and Center for Universal Education at the Brookings Institution.
- Leney, T. 2008. *Developing Core Competencies and Skills*. PowerPoint Presentation at the World Bank, Washington DC.
- Levinson, B. and Stevick, D. 2007. *Reimagining Civic Education: How Diverse Societies Form Democratic Citizens*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Lippman, L. et al. 2015. Key "Soft Skills" that Foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus across Fields. Child Trends Publication. Available at: <https://childtrends-ciw49tixgw5lbab.stackpathdns.com/wp-content/uploads/2015/06/2015-24AWFCSOFTSKILLSExecSum.pdf>.
- Lowden, K. et al. 2011. *Employers' Perceptions of the Employability of New Graduates*. Edge Foundation.
- Lucas, B. and Hanson, J. 2015. *Learning to be Employable. Practical Lessons from Research into Developing Character*. Available at: www.cityandguilds.com/learningtobeemployable.
- Lucas, B. 2016. A Five-Dimensional Model of Creativity and its Assessment in Schools. *Applied Measurement in Education*. 29(4): 278-290.
- Lunenberg, F. 2010. Communication: The Process, Barriers, and Improving Effectiveness. *Schooling*. 1(1): 1-11.
- Luthar, S. et al. 2000. The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*. 71: 543-562.
- Lynch, M. 2016. *The New Arab Wars: Uprisings and Anarchy in the Middle East*. Carnegie Endowment for International Peace.
- Maker, C. J. 2004. Creativity and Multiple Intelligences: The Discover Project and Research. In *Creativity: When East Meets West*. World Scientific Publishing Co.: 341-392.

- Makkouk, N. and Shuayb, M. 2012. Assessment of the Impact of the Peace Building Toolbox. UNDP Lebanon.
- Mansuy, M. and Werquin, P. 2015. Labour Market Entry in Tunisia: The Gender Gap. Work4Youth Publication Series no. 31, Youth Employment Programme, Employment Policy Department, ILO.
- Marie, M. et al. 2016. Social Ecology of Resilience and Sumud of Palestinians. *Health*. Doi: 10.1177/1363459316677624.
- Marin, L. M. and Halpern, D. F. 2011. Pedagogy for Developing Critical Thinking in Adolescents: Explicit Instruction Produces Greatest Gains. In *Thinking Skills and Creativity*. 6(1): 1-13.
- Martin, J. and Grubb, D. 2001. What Works and for Whom: A Review of OECD Countries Experience with Active Labour Market Policies. *Swedish Economic Policy Review*. 8(2): 9-56.
- Masten, A. S. 1994. Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despite Risk and Adversity. In *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects*. Hillsdale, NJ: Routledge: 3-25.
- Masten, A. S. 2007. Resilience in Developing Systems: Progress and Promise as the Fourth Wave Rises. *Development and Psychopathology*. 19(3): 921-930.
- Mazei, J. et al. 2014. A Meta-Analysis on Gender Differences in Negotiation Outcomes and their Moderators. *Psychological Bulletin*, 141(1): 85-104.
- Mazzer Barroso, M. 2002. Reading Freire's Words: Are Freire's Ideas Applicable to Southern NGOs? CCS International Working Paper Number 11. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/29193/1/IWP11Barroso.pdf>
- McDonald, N. and Messinger, D. 2012. The Development of Empathy: How, When, and Why. In *Free Will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue*. Springer.
- McLoughlin, F. 2013. It's about Work: Excellent Adult Vocational Teaching and Learning. London: CAVTL.
- Mendizabal, E. and Hearn, S. 2011. Inter-Agency Network for Education in Emergencies: A Community of Practice, a Catalyst for Change. IIEP Research Papers, UNESCO-International Institute for Educational Planning.
- Mercy Corps. 2015. From Jordan to Jihad: The Lure of Syria's Violent Extremist Groups. Mercy Corps Policy Brief.
- Millican, J. 2010. Social Engagement. Available at: http://arts.brighton.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0019/6274/Social-Engagement-2.pdf
- Mischel, W. et al. 1989. Delay of Gratification in Children. *Science, New Series*. 244(49): 933-938.
- Moore, K. et al. 2015. Improving Outcome Measures Other Than Achievement. *Child Trends*. 1(2). Doi: <https://doi.org/10.1177/2332858415579676>
- Moran, S. 2010. The Roles of Creativity in Society. In *Cambridge Handbook of Creativity*. New York, NY: Cambridge University Press: 74-90.
- Morisano, D. et al. 2010. Setting, Elaborating, and Reflecting on Personal Goals Improves Academic Performance. *Journal of Applied Psychology*. 95: 255-264.
- Moroccan Ministry of National Education and Vocational Training. 2015. New Generation Curriculum for Second Chance Schools.
- Moroccan Ministry of National Education and Vocational Training. 2016. Toolkit for Facilitators and Educators in Peer Education and Life Skills.
- Morrison, G. and Allen, M. 2009. Promoting student resilience in school contexts. *Theory Into Practice*. 46(2): 162-169.
- Mourshed, C. and Barber, M. 2010. How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better. McKinsey & Company. Available at: <http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/>.
- MTC Institute. 2010. Principles and Strategies of a Successful TVET Program. Centerville: MTC Institute.
- Muasher, M. 2014. The Second Arab Awakening and the Battle for Pluralism. New Haven, CT: Yale University Press.

- Mullis, I. V. S. et al. 2016. TIMSS Advanced 2015 International Results in Advanced Mathematics and Physics. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/advanced/>.
- Nalebuff, B. J. and Brandenburger, A. M. 1997. Co-Opetition: Competitive and Cooperative Business Strategies for the Digital Economy. *Strategy and Leadership*. 25(6): 28-33.
- Nam, J. 2009. Pre-employment Skills Development in the OECD. Washington DC: The World Bank.
- National Centre for Education Statistics. 2016. Trends in TIMSS 2015. Available at: https://nces.ed.gov/timss/timss2015/timss2015_table02.asp.
- National Research Council. 2011. Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop. J.A. Koenig, Rapporteur. Committee on the Assessment of 21st Century Skills. Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Research Council. 2012. Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills. Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Nelken, M. et al. 2009. Negotiating Learning Environments. In *Rethinking Negotiation Teaching: Innovations for Context and Culture*. MN: DRI Press.
- Nemeth, C. J. 2012. Minority Influence Theory. In *Handbook of Theories in Social Psychology*. New York: Sage.
- Newman, K. 1999. No Shame in My Game: The Working Poor in the Inner City. New York: Knopf and Russell Sage Foundation.
- No Lost Generation. 2016. Syria Crisis Education Strategic Paper. London Progress Report. No Lost Generation Initiative.
- Nosseir, M. 2015. Promoting (Innovative) Critical Thinking in the MENA Workplace. Available at: <https://www.entrepreneur.com/article/251926>.
- NRC. 2017. Countering Violent Extremism and the Role of Education in Humanitarian Action. Annex to CVE Position Paper. June 2017.
- O'Dougerty, M. et al. 2013. Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity. In *Handbook of Resilience in Children*. New York. Springer Science.
- OECD. 2005. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Available at: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. 2009. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers. 41
- OECD. 2011. International Engagement in Fragile States: Can't We Do Better? Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2012a. Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2012b. Competitiveness and Private Sector Development, Women in Business: Policies to Support Entrepreneurship Development in the MENA Region. OECD-MENA Women's Business Forum, Paris, 27-28 September 2012.
- OECD. 2013a. PISA 2012 Assessment and Analytical Framework Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. Paris: OECD.
- OECD. 2013b. OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills. OECD Publishing.
- OECD. 2014. PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems (Volume V), PISA, OECD Publishing. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en>.
- OECD. 2015. PISA 2015: Draft Collaborative Problem Solving Framework. Available at <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>.
- OECD. 2016. PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. Paris: OECD

- Ontario Ministry of Education. 2016. Phase 1: Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario. In 21st Century Competencies: Foundation Document for Discussion. Winter 2016 edition. Ontario, Canada: Ontario Public Service.
- Ortner, C. N. et al. 2007. Mindfulness Meditation and Reduced Emotional Interference on a Cognitive Task. *Motivation and Emotion*. 31(4): 271-283.
- Osborne, J. and Dillon, J. 2008. Science Education in Europe: Critical Reflections. A Report to the Nuffield Foundation. London: King's College London.
- Oxford Business Group. 2015. Jordan – Education: Greater Student Numbers Leading to Education Sector Innovation in Jordan. In *The Report: Jordan 2015*. Available at: www.oxfordbusinessgroup.com/overview/covering-new-ground-growing-student-numbers-and-market-demand-are-leading-more-innovation-0.
- Palestinian Central Bureau of Statistics. 2016. Press Release on the Eve of International Literacy Day. 8 September 2016.
- Palestinian Ministry of Education and Higher Education. 2014. Education Development Strategic Plan (EDSP) 2014-2019: A Learning Nation.
- Palestinian Ministry of Education and Higher Education. 2015. Education for All 2015 National Review.
- Partnership for 21st Century Skills. 2008. 21st Century Skills, Education and Competitiveness. A Resource and Policy Guide. Tucson: Partnership for 21st Century Skills.
- Partnership for 21st Century Skills. 2009. Curriculum and Instruction: A 21st Century Skills Implementation Guide. Tucson: Partnership for 21st Century Skills.
- Partnership for 21st Century Learning. 2015. What We Know About Creativity? Part of the 4Cs Research Series, Washington DC, P21.
- Paul, R. W. 1992. Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*. 77: 3-24.
- Payton, J. et al. 2008. The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Chicago: CASEL.
- Perlman-Robinson, J. and Greubel, L. 2013 Young People on the Move: The Importance of Transferable Skills. Brookings Institute.
- Pontefract, C. 2013. UNRWA's Human Rights, Conflict Resolution and Tolerance (HRCRT) Education Programme. In *Learning to Live Together*. Paris: UNESCO.
- Population Council. 2001-2013. Ishraq: Bringing Marginalized Rural Girls into Safe Learning Spaces in Rural Upper Egypt, Project Brief. Available at: www.popcouncil.org/research/ishraq-bringing-marginalized-rural-girls-into-safe-learning-spaces-in-rural.
- Population Council. Neqdar Nesharek Project. 2011-2014. Available at: www.popcouncil.org/research/neqdar-nesharek.
- Pretz, J. et al. 2003. Recognizing, Defining and Representing Problems. In *The Psychology of Problem Solving*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pruitt, D. 1998. Social Conflict. In *The Handbook of Social Psychology*, Vol. 2, 4th edition. New York, NY: McGraw-Hill: 470-503.
- Pruitt, D. et al. 2003. *Social Conflict: Escalation, Stalemate, and Settlement* (3rd edition). McGraw-Hill Education.
- Puccio, G. J. and Cabra, J. F. 2010. Organizational Creativity: A Systems Approach. In *Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press: 145-173.
- Quinn, J. 1980. *Strategies for Change: Logical Incrementalism*. R.D. Irwin.
- Raffe, D. 2011. Policy Borrowing or Policy Learning? How (Not) to Improve Education Systems. CES Briefings No. 57.
- Ramadi, E. et al. 2016. Engineering Graduates' skill sets in the MENA region: a gap analysis of industry expectations and satisfaction. *European Journal of Engineering Education*. 41(1): 34-52.

- Rimfeld, K. et al. 2016. True Grit and Genetics: Predicting Academic Achievement from Personality. *Journal of Personality and Social Psychology*. 111(5): 780-789.
- Robinson, K. 2015 *Creative Schools*. Allen Lane: Penguin.
- Roemer, L. et al. 2015. Mindfulness and Emotion Regulation. *Current Opinion in Psychology*. 3: 52-57.
- Rojas-Drummond, S. and Mercer, N. 2003. Scaffolding the Development of Effective Collaboration and Learning. *International Journal of Educational Research*. 39: 99-111.
- Rosso, F. et al. 2012. Youth Transition from Education to Work in the Mediterranean: The ETF Experience with Partner Countries. Discussion paper for IIEP Policy Forum, Engaging Youth in Planning Education for Social Transformation, Paris, 16-18 October 2012.
- Royal Society. 2011. *Brainwaves Module 2. Neuroscience Implications for Education and Lifelong Learning*. London: The Royal Society.
- Rozman, L. and Koren, A. 2013. Learning to Learn as a Key Competence and Setting Learning Goals. Paper for the Management Knowledge and Learning International Conference 2013: Active Citizenship by Knowledge Management & Innovation. Zadar, Croatia.
- Rueda, M. R. and Paz-Alonso, P. M. 2013. Executive Function and Emotional Development. In Centre of Excellence for Early Childhood Development, and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Encyclopaedia on Early Childhood Development [online]. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/executive-functions/according-experts/executive-function-and-emotional-development>
- Ruitenbergh, C. W. 2015. The Practice of Equality: A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education. *Democracy and Education*. 23(1): 1-9.
- Russ, S. W. 1996. Development of Creative Processes in Children. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 1996(2): 31-42.
- Russ, S. W. and Fiorelli, J. A. 2010. Developmental Approaches to Creativity. In *Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press: 233-249.
- Rychen, D. S. and Tiana, A. 2004. *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons Learned from International and National Experience*. Paris: UNESCO.
- Said, E. 1978. *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Said, E. 1981. *Covering Islam*. New York: Vintage Books.
- Salama, D. 2015. Education is the Measure and Premise of Progress in Development. United Nations University: 17 Days, 17 Goals Series. 12 September 2015. Available at <https://unu.edu/publications/articles/education-measure-and-premise-of-progress.html>.
- Saliquist, J. et al. 2009. Assessment of Preschoolers' Positive Empathy: Concurrent and Longitudinal Relations with Positive Emotion, Social Competence, and Sympathy. *Journal of Positive Psychology*. 4: 223-233.
- Salovey, P. and Mayer, J. D. 1990. *Emotional Intelligence*. New Haven, CT: Baywood Publishing.
- Saner, H. et al. 1994. The Effects of Working in Pairs in Science Performance Assessments. Santa Monica, CA: The Rand Corporation. Manuscript submitted for publication.
- Santiago Declaration on the Human Right to Peace. 2010. Available at: http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/AdvisoryCom/Session9/A-HRC-AC-9-NGO-3_en.pdf
- Save the Children. 2008. *Delivering Education for Children in Emergencies: A Key Building Block for the Future*, London: Save the Children.
- Savery, J. 2006. Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions. *The interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 1: 9-20.
- Saxena, S. 2014. STEM to STEAM Learning: Learning Science in the 21st Century. *EdTechReview*. April. Available at: <http://edtechreview.in/trends-insights/insights/1122-stem-to-steam-learning-learning-science-in-the-21st-century>
- Schacter, J. et al. 2006. How Much Does Creative Teaching Enhance Elementary School Students' Achievement? *The Journal of Creative Behavior*. 40(1): 47-65.

- Schein, E. H. 2010. *Organizational Culture and Leadership* (Vol 2). John Wiley & Sons.
- Schiller, N. G. et al. (eds.). 2007. *Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*. Oxford: Berghahn.
- Schonert-Reich, A. and Lawlor S. M. 2010. The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence. *Mindfulness*. September.
- Schugurensky, D. and Myers, J. 2003. Citizenship Education: Theory, Research and Practice. *Encounters in Education*. 4: 1-10.
- Schwab, K. 2016, *The Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum.
- Scott, G. et al. 2004. The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review. *Creativity Research Journal*. 16: 361-388.
- Selim, M. et al. 2013. *The Ishraq Program for Out-of-School Girls: From Pilot to Scale-up, Final Report*. Population Council.
- Shafiq, M. N. 2011. Do School Incentives and Accountability Measures Improve Skills in the Middle East and North Africa? The Cases of Jordan and Tunisia. *Review of Middle East Economics and Finance*. 7(2): 1-18.
- Shapour, R. 2004. *Education as a Motor for Development, Recent Education Reforms in Oman with Particular Reference to the Status of Women and Girls*. UNESCO: International Bureau of Education.
- Shikdar, A. A. and Sawaged, N. M. 2003. Worker Productivity, Occupational Health and Safety Issues in Selected industries. *Computers and Industrial Engineering*. 45: 563-572.
- Siegel, Saul M., and W. Kaemmerer. 1978. Measuring the Perceived Support for Innovation in Organizations. *Journal of Applied Psychology*. 63(5): 553-562.
- Simonton, D. K. 2010. Creativity as Blind-Variation and Selective-Retention: Combinatorial Models of Exceptional Creativity. *Physics of Life Reviews*. 7: 156-179.
- Sinclair, M. 2002. *Planning Education in and after Emergencies*. Paris: UNESCO IIEP. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001293/129356e.pdf>
- Sinclair, M. 2004. *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century*. Paris: UNESCO.
- Sinclair, M. et al. 2008. *Learning to Live Together: Design, Monitoring and Evaluation of Education for Life Skills, Citizenship, Peace and Human Rights*. Eschborn, Germany: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH.
- Singapore Ministry of Education. 2016. *Framework for 21st Century Competencies and Student Outcomes*. Available at: <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies>
- Sissons, P. and Jones, K. 2012. *Lost in Transition? The Changing Labour Market and Young People Not in Employment, Education or Training*. The Work Foundation, Lancaster University.
- Skalli, L. 2016. A Decade of Youth Civic Engagement in Morocco and Jordan. In *Youth and Inequality in Education: Global Actions in Youth*. New York: Routledge.
- Skinner, E. A. et al. 1998. Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 63(2-3): 1-231.
- Slavin, R. E. 1990. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Smith, A. 2005. Education for Diversity: Investing in Systemic Change through Curriculum, Textbooks, and Teachers. In *World Bank Institute. Promoting Social Cohesion through Education*. 29-43.
- Snilstveit, B. et al. 2016. The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries. In *Systematic Review Summary 7. The International Initiative for Impact Evaluation (3ie)*.
- Spencer, C. and Aldouri, S. 2016. *Young Arab Voices: Moving Youth Policy from Debate into Action*. Research Paper. Chatam House. The Royal Institute of International Affairs.
- Spring, J. 2015. *Economization of Education. Human Capital, Global Corporations, Skills-based Schooling*. New York: Routledge.

- Starkey, H. 2002. *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Strasburg: Council of Europe.
- Steer, L. et al. 2014. *Arab Youth: Missing Educational Foundations for a Productive Life? Paper for the Arab World Learning Barometer*. Brookings Institution Center for Universal Education. Washington, DC: Brookings Institution.
- Sternberg, R. 2006. The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal* 2006. 18(1): 87-98.
- Sywelem, S and, Mohamed, M. 2015. Literacy and Adult Education in Egypt: Achievements and Challenges. *American Journal of Educational Research*. 3(7): 793-799.
- Talbot, C. 2013. *Education in Conflict Emergencies in Light of the Post 2015 MDGs and EFA Agendas*. NORRAG Working Paper 3.
- Tanios, C. Y. et al. 2008. The Epidemiology of Anxiety Disorders in the Arab World: A Review. *Journal of Anxiety Disorders*. 23: 409-419.
- Tannen, D. 1990. *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. Washington, D.C: Morrow.
- Tawil, S. 2014. *Education for 'Global Citizenship': A Framework for Discussion*. Education Research and Foresight Working Papers. 7.
- Tawil, S. and Cougoureux, M. 2013. *Revisiting Learning: The Treasure Within – Assessing the Influence of the 1996 Delors Report*. UNESCO Education Research and Foresight, Occasional Papers no. 4. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050e.pdf>
- The Islamic Republic of Iran Ministry of Education. *Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran*. Teheran: Supreme Council of Cultural Revolution and the Supreme Council of Education.
- The People's Democratic Republic of Algeria. 2008. *Algerian National Education Law No. 04-08, Journal Officiel*. 4.
- The Republic of the Sudan. 2004. *Sudan National Strategic Plan and Sectoral Plan on HIV/AIDS (2004-2009)*. Khartoum: Sudanese National AIDS Council.
- Thompson, N. 2009. *People Skills*. United Kingdom: Palgrave MacMillan.
- Tinto, V. 1993. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. (2nd edition) Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Toms-Barker, L. 2014. *Career Pathways for Youth with Disabilities: Transition from School to Work and Lifelong Learning*. Pac Rim International Conference on Disability and Diversity.
- Torrance, E. P. 1977. *Creativity in the Classroom. What Research Says to the Teacher*. Washington, DC: National Education Association.
- Trottier, J. 2009. Talking Skepticism to Generation Y. *Skeptical Inquirer*. 33(6).
- Tsai, K. 2012. Play, Imagination, and Creativity: A Brief Literature Review. *Journal of Education and Learning*. 1(2): 15-20.
- Tyler, T. 2011. *Why People Cooperate: The Role of Social Motivations*. Princeton University Press.
- Tzannatos, Z. et al. 2014. *Labour Demand and Social Dialogue: Two Binding Constraints for Decent Work for Youth in the Arab Region*. Employment Working Paper no. 164. International Labour Office, Employment and Labour Market Policies Branch, ILO.
- UIS. 2015. *Technical Advisory Group Proposal: Thematic Indicators to Monitor the Post-2015 Education Agenda*. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233247e.pdf>
- UN Human Rights Council. 2015. *Evaluation of the Implementation of the Second Phase of the World Programme for Human Rights Education, Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights to the Human Rights Council Thirtieth session, A/HRC/30/24, 16 July 2015*.
- UNAIDS. 2017. *Impact of HIV and Sexual Health Education on the Sexual Behavior of Young People: A Review Update*. Available at: http://data.unaids.org/publications/irc-pub01/jc010-impactyoungpeople_en.pdf
- UNDP. 2003. *Arab Human Development Report 2003 – Building a Knowledge Society*. Beirut: UNDP.

- UNDP. 2013. Labour Market: The Case of Vocational Training in Jordan, Amman: UNDP Jordan.
- UNDP. 2014. Human Development Report 2014, Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience. UNDP.
- UNDP. 2015. Development of Empowerment: The 2014 Palestinian Human Development Report. UNDP.
- UNDP. 2016. Arab Human Development Report 2016: Youth and the Prospects for Human Development in a Challenging Reality, Beirut: UNDP.
- UNEP. 2010. Annual Report. New York: UNEP.
- UNESCO UNEVOC. 2013. Advancing TVET for Youth Employability and Sustainable Development. UNESCO UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- UNESCO, UNICEF, World Bank. 2014. Education Sector Analysis Methodological Guidelines. Vol 1.
- UNESCO. 1995. Declaration of Principles on Tolerance. Adopted by the General Conference of UNESCO. Twenty-eighth session, Paris, 16 November 1995. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001518/151830eo.pdf>
- UNESCO. 1996. Learning: the Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentieth-first Century. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2004. Report of Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA, UNESCO Paris, 29-31 March 2004, Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2005. Decentralization in Education: National Policies and Practices. Education Policies and Strategies. 7. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2007. Education Sector-Wide Approaches (SWAp). Background, Guide and Lessons. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2008. Gender-Responsive Life Skills-Based Education. Advocacy Brief. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO. 2009. International Technical Guidance on Sexuality Education. An Evidence-Informed Approach for Schools, Teachers and Health Educators. Volume 1: The Rationale for Sexuality Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2012a. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. Montreal: UNESCO UIS.
- UNESCO. 2012b. EFA Global Monitoring Report. Youth and Skills: Putting Education to Work. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2013. Monitoring and Evaluation Guidance for School Health Programs: Thematic Indicators. Paris: UNESCO
- UNESCO. 2014a. Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2014b. Global Citizenship Education: A Guiding Framework for the Arab Countries. Beirut: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.
- UNESCO. 2015a. Education for All 2000-2015 Monitoring Report: Achievements and Challenges, Regional Overview: Arab States. Beirut: UNESCO.
- UNESCO. 2015b. Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2015c. EFA Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2016. Job Readiness and Life-skills programming helps 543 Young Jordanians see a Brighter Future, News Note, UNESCO, 4 May 2016. Available at: www.unesco.org/new/en/amman/about-this-office/single-view/news/job_readiness_and_life_skills_programming_helps_543_young_jo/
- UNESCO. 2017. Preventing Violent Extremism through Education – A Guide for Policy-Makers. Paris: UNESCO Education Sector.
- UNFPA and FHI360. 2006. Youth Peer Education Toolkit. Assessing the Quality of Youth Peer Education Programmes. New York: Family Health International.
- UNFPA. 2014. UNFPA Operational Guidance for Comprehensive Sexuality Education: A Focus on Human Rights and Gender. New York: UNFPA.

- UNFPA. 2015. Women and Girls Safe Spaces, A Guidance Note Based on Lessons Learned from the Syrian Crisis. Available at: www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/woman%20space%20E.pdf
- UNHCR. 2016. Missing Out: Refugee Education in Crisis. Geneva: UNHCR.
- UNICEF. 2001. The Participation Rights of Adolescents: A Strategic Approach. Working Paper Series. Available at: https://www.unicef.org/programme/youth_day/assets/participation.pdf
- UNICEF. 2003. Definition of Terms. UNICEF 13 June 2003. Available at: https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html
- UNICEF. 2007a. Stocktaking of Life Skills-Based Education, Occasional Paper. New York: UNICEF.
- UNICEF. 2007b. Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools. New York: UNICEF.
- UNICEF. 2008. Jordan, Progress Report for UNICEF's Education in Emergencies and Post-Crisis Transition Programme. UNICEF.
- UNICEF. 2009. Global Evaluation of Child-Friendly Schools Programming. New York: UNICEF.
- UNICEF. 2010. Life Skills Learning and Teaching: Principles, Concepts and Standards, New York: UNICEF.
- UNICEF. 2011. Morocco Country Programme Document 2012-2016. UNICEF.
- UNICEF. 2012. Global Evaluation of Life Skills Education Programmes: Final Report. New York: UNICEF.
- UNICEF. 2013. Peacebuilding Knowledge, Attitudes and Skills: A Desk Review and Recommendations. New York: UNICEF.
- UNICEF. 2014. All in School, Middle East and North Africa, Out-of-School Children Initiative: Regional Report on Out-of-School Children. UNICEF MENA Regional Office.
- UNICEF. 2015. Equity, Educational Access and Learning Outcomes in the Middle East and North Africa. UNICEF MENA Regional Office.
- UNICEF. 2016a. Syria Education Sector Analysis: the effects of the crisis on education in Syria, 2010-2015. Amman: UNICEF MENA Regional Office.
- UNICEF. 2016b. Peacebuilding, Education and Advocacy in Conflict-Affected Contexts Programme. Programme Report 2012-2016. UNICEF, New York, 2016.
- UNICEF. 2016c. Evaluation of Activity-Based Learning as a means of Child-Friendly Education. UNICEF India.
- UNICEF. 2017a. Analytical Mapping of Life Skills and Citizenship Education in Middle East and North Africa. UNICEF MENA Regional Office.
- UNICEF. 2017b. Operational Guidance: Community-Based Mental Health and Psychosocial Support in Humanitarian Settings. (Forthcoming)
- UNICEF and ILO. 2016. Consultation on Technical and Vocational Education and Training in the Middle East and North Africa. Workshop Report. Amman, Jordan, 30-31 May 2016.
- UNICEF, University of Balamand, and UNFPA. 2017. Compendium of Resource Material on Adolescent and Youth Programming. Available at: <http://www.unfpa.org.lb/Documents/Youth-resource-compendium---final-version.aspx>
- United Nations General Assembly. 1989. Convention on the Rights of the Child. New York: United Nations.
- UNRWA. 2011. Education Reform Strategy 2011-2015. Amman: UNRWA.
- UNRWA. 2014. Baseline Study of Classroom Practices in UNRWA Elementary Schools. Amman: UNRWA.
- UNRWA. 2015. UNRWA School Parliament – Good Practices Booklet – Human Rights, Conflict Resolution and Tolerance Education Programme. Amman: UNRWA.
- USAID. 2011. Technical and Vocational Education and Training. Promising Youth Development Strategies. A Study of Promising Models in International Development. Equip 3. Washington, DC: USAID.
- USAID. 2013. State of the Field Report: Holistic, Cross-Sectoral Youth Development. USAID Youth Research, Evaluation and Learning Project. Final report. February 2013. Washington, DC: USAID, 2013.

- USAID. 2014. Final Performance Evaluation of the USAID/Jordan Youth for the Future (Y4F) Project. Amman: USAID.
- Van Gelder, T. 2005. Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science. *College Teaching*. 53(1): 41-46.
- Van Tassel-Baska, J. and MacFarlane, B. 2009. Enhancing Creativity in Curriculum. In International Handbook on Giftedness. New York: Springer.
- Vasquez, J. et al. 2013. STEM Lesson Essentials, Grades 3-8 Integrating Science, Technology, Engineering and Mathematics. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wahab, L. R. 2017. Education Modalities: Challenges of Transnational Frameworks for Non-Traditional Learning in MENA Countries. Presentation from 13 March 2017 during IREG Forum 2017 Excellence as the University Driving Force in Qatar. IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence.
- Wally, N. 2012. Youth, Skills and Productive Work Analysis Report on the Middle East and North Africa Region. Background Paper for the Education for All Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.
- Walsh-Dilley, M. et al. 2013. Rights for Resilience: Bringing Power, Rights and Agency into the Resilience Framework. Available at: <http://www.atkinson.cornell.edu/Assets/ACSF/docs/collaborations/oxfam/R4R%20Conceptual%20Framework.pdf>
- Wang, Y. 2007. Education in a Changing World: Flexibility, Skills, and Employability. Washington DC: The World Bank.
- Waugh, C. E. et al. 2011. Flexible Emotional Responsiveness in Trait Resilience. *Emotion*. 11(5): 1059-1067.
- Webb, N. M. 1993. Collaborative Group Versus Individual Assessment in Mathematics: Processes and Outcomes. *Educational Assessment*. 1: 131-152.
- Webster, F. 2014. Theories of the Information Society (3rd edition). New York: Routledge.
- Wehmeyer, M. L. 1998. Self-determination and Individuals with Significant Disabilities: Examining Meanings and Misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 23: 5-16.
- Weitzman, E. and Weitzman, P. 2000. Problem Solving and Decision Making in Conflict Resolution. In *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass: 185-209.
- Weller, J. et al. 2014. Preadolescent Decision-Making Competence Predicts Interpersonal Strengths and Difficulties: A 2-Year Prospective Study. *Journal of Behavioral Decision Making*. Published online in Wiley Online Library, <wileyonlinelibrary.com> DOI: 10.1002/bdm.1822.
- WFP. 2017. How School Meals Contribute to the Sustainable Development Goals. A Collection of Evidence. Rome: WFP.
- WHO. 1993. Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools: Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills programmes. Geneva: WHO.
- WHO. 1997. Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes. Geneva. WHO.
- WHO. 1998. Life Skills Education: An Essential Element of a Health Promoting School. Geneva: WHO.
- WHO. 2003. Skills for Health, Skills-based Health Education including Life Skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School, WHO Education Series on Schools' Health. Document 9. Available at: www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf
- WHO. 2009. Violence Prevention – The Evidence: Preventing Violence by Developing Life Skills in Children and Adolescents. Series of Briefings on Violence Prevention. Geneva: WHO.
- WHO. 2010. Standards for Sexuality Education in Europe: A Framework for Policy Makers, Educational and Health Authorities and Specialists. Cologne: WHO Regional Office for Europe.
- WHO. 2016. INSPIRE: Seven Strategies for Ending Violence Against Children. Geneva: WHO.
- Winthrop, R. and McGivney, E. 2016. Skills for a Changing World: Advancing Quality Learning for Vibrant Societies. Washington, DC: Brookings Institution.
- Wondwosen, M. 2006. Negotiation: A Concept Note. Mimeo. Rome: FAO.

- World Bank. 2007. Development and the Next Generation: World Development Report 2007. Washington DC: World Bank.
- World Bank. 2008. The Road Not Travelled: Education Reform in the Middle East and North Africa. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank. 2010a. Active Labor Market Programs for Youth. A Framework to Guide Youth Employment Interventions. World Bank Employment Policy Primer No 16. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. 2010b. Stepping Up Skills for More Jobs and Higher Productivity. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. 2013. Jobs for Shared Prosperity: Time for Action in the Middle East and North Africa. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. 2014. Jobs or Privilege. Unleashing the Employment Potential of the Middle East and North Africa. Washington DC: The World Bank.
- World Bank. 2015a. Hashemite Kingdom of Jordan: School Autonomy and Accountability: SABER Country Report, Systems Approach for Better Education Results. Available at: http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/SAA/SABER_SAA_Jordan.pdf
- World Bank. 2015b. Middle East and North Africa Regional Synthesis Report on Workforce Development. Washington: The World Bank.
- World Bank. 2016. Education for Competitiveness. Executive Summary. An Initiative of the Islamic Development Bank Group and the World Bank Group. Washington, DC: The World Bank.
- World Economic Forum. 2014. Rethinking Arab Employment: A Systemic Approach for Resource-Endowed Economies. Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_MENA14_RethinkingArabEmployment.pdf
- World Economic Forum. 2016. The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Geneva: World Economic Forum.
- YouGov and Bayt. 2016. The skills gap in the Middle East and North Africa Survey. Available at: <https://www.bayt.com/en/research-report-29942/>
- Zhou, Q. et al. 2002. The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development*. 73: 893-915.
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. 2011. Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge: 1-12.

Crédits photos :

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

Page x : ©UNICEF/UNI199903/Anmar | Résumé exécutif diviseur : ©UNICEF/UN020936/Hasen |

Page 14 : ©UNICEF/UNI150175/Noorani | Page 70 : ©UNICEF/UNI130248/Pirozzi |

Chapitre 4 diviseur : ©UNICEF/2007/Noorani | Annexes diviseur : ©UNICEF/UN043099/Rich |

Page 166 : ©UNICEF/UNI45159/Pirozzi | Références diviseur : ©UNICEF/UNI131731/Pirozzi

Pour plus d'informations,
visitez le site : www.lsce-mena.org