Changer le paradigme de l'apprentissage dans la région Asie-Pacifique

Les perspectives régionales de l'Unesco

Changing the learning paradigm in the Asia-Pacific. UNESCO's regional perspective

Cambiar el paradigma del aprendizaje en la región Asia-Pacífico. Las perspectivas regionales de la UNESCO

Gwang-jo Kim

Traducteur : Robert Elbaz

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/4337>

DOI : 10.4000/ries.4337

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 4 avril 2015

Pagination : 37-47

ISBN : 9782854206067

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Gwang-jo Kim, « Changer le paradigme de l'apprentissage dans la région Asie-Pacifique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 68 | avril 2015, mis en ligne le 04 avril 2017, consulté le 03 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4337> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4337>

Changer le paradigme de l'apprentissage dans la région Asie-Pacifique¹

*Les perspectives régionales de l'Unesco**

Gwang-jo Kim
Unesco Bangkok

LES CHANGEMENTS DANS LA RÉGION ASIE-PACIFIQUE ET LEURS CONSÉQUENCES SUR L'ÉDUCATION

La région Asie-Pacifique a vu son développement économique progresser de façon appréciable au cours des quarante dernières années, et ce mouvement devrait se confirmer à l'avenir. En 1990, la région représentait environ 21 % du PIB mondial, alors qu'en 2011 ce pourcentage s'élevait à 30 % (World Bank, 2014). Ce chiffre devrait encore s'accroître pour atteindre 51 % du PIB mondial en 2050 (Asian Development Bank, 2011). De plus, alors que la région comptait en 1990 quinze pays à faible revenu et quinze pays à revenu moyen, 2012 a vu le nombre de pays à faible revenu diminuer de plus de la moitié pour n'en compter plus que sept, alors que 32 pays rejoignaient le groupe des pays à revenu moyen (Banque mondiale, 2014).

Si de nombreux pays ont bénéficié d'une croissance économique soutenue, quelques-uns risquent de tomber dans le « piège du revenu moyen » en perdant leur compétitivité, en particulier dans les secteurs de la production industrielle et des services. Le paysage du marché du travail a considérablement changé dans la région. L'emploi dans le secteur de l'agriculture s'est réduit de façon significative, alors qu'il croît de manière plus rapide que dans d'autres régions du monde dans les secteurs des services et de l'industrie. Ces développements ont modifié les structures économiques de façon non négligeable, tout comme ils ont eu un impact direct sur les ressources humaines exigées par des besoins en main d'œuvre variés et en perpétuelle évolution. Cette évolution impose une mutation vers une économie fondée sur la connaissance et, avant tout, vers l'expansion et l'amélioration de l'éducation post-basique, comprenant

* Article traduit par Robert Elbaz.

1. Je remercie mes collègues de l'Education Policy and Reform Unit (Unité des politiques et réformes éducatives) du bureau de l'Unesco Bangkok, et tout spécialement M. Gwang-Chol Chang et M^{mes} Satoko Yano, Stephanie Choo and Katherine Centore, de m'avoir fourni les données nécessaires à la préparation de cet article. (NdA)

l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) ainsi que l'éducation permanente. Les pays devraient permettre à leurs apprenants d'acquérir des compétences adéquates nécessaires pour s'adapter et devancer l'évolution des exigences du marché de l'emploi.

Selon le *Rapport mondial des Nations unies sur la jeunesse* de 2013 (United Nations, 2014), c'est dans la région Asie-Pacifique que l'on observe le plus grand pourcentage de jeunes dans la population, environ 60 %. Cette population jeune et dynamique a favorisé le développement économique dans de nombreux pays mais des signaux de plus en plus insistants montrent qu'un taux de natalité bas peut ralentir la croissance économique à court terme. De plus, la région est affectée par des flux migratoires très importants, que ce soit entre pays ou à l'intérieur de ceux-ci. Les profils scolaires variés et multiculturels qui en découlent exigent de la souplesse et des ajustements judicieux dans les contenus curriculaires et dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'essor rapide des nouvelles technologies a également induit des changements dans le développement éducatif. En 2014, 6 milliards de personnes dans le monde avaient accès à un téléphone mobile et 3 milliards à Internet. Ces deux chiffres ont triplé au cours des dix dernières années et continuent à augmenter. Il est cependant impossible de prévoir les ouvertures que de telles avancées en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) pourraient apporter au développement éducatif mais on s'attend à ce qu'elles soient inédites. L'accès à un immense réservoir de ressources et d'informations éducatives, accessibles à tout moment et en tout lieu, a permis de rendre possible l'apprentissage tout au long la vie. Cependant, la région Asie-Pacifique souffre d'une fracture numérique plus profonde que dans n'importe quelle autre région du monde (ITU, 2013), creusant ainsi le fossé entre riches et pauvres en connaissances.

De plus, depuis l'an 2000, la région a subi plus de catastrophes naturelles que n'importe quelle autre région du monde, et ces catastrophes obligent à relever de nombreux défis liés à son développement. Plus de 1,6 milliard de personnes ont été affectées par ces catastrophes et les gouvernements ont été confrontés à la tâche écrasante de réhabiliter les régions touchées (Jha et Stanton-Geddes, 2013). Qu'elles soient avérées ou potentielles, qu'elles se situent au niveau mondial, régional ou local, les menaces contre la paix et la durabilité exigent pour y répondre un système éducatif qui puisse donner à ses élèves les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes essentielles pour construire une société plus durable, plus fraternelle, plus tolérante et plus juste.

Alors que la région a bénéficié d'une croissance économique significative au cours des dernières années, les inégalités et la concurrence croissantes contribueront certainement à accroître les tensions et l'exclusion sociale (Asian Development Bank Institute, 2014). C'est pourquoi il est capital pour le développement socio-économique d'inculquer un large éventail de compétences aux apprenants. La région a fait des progrès tout à fait satisfaisants pour tendre vers les objectifs

fixés par le programme Éducation pour tous (EPT)² et pour faire en sorte que chaque élève parvienne à des résultats d'apprentissage reconnus et mesurables, tout spécialement en ce qui concerne la littératie, la numératie et les compétences essentielles à la vie (EFA, 2014). Cependant, alors que le monde devient chaque jour plus globalisé, plus interdépendant, plus interconnecté et plus multiculturel, l'accent mis sur les compétences transversales (également connues sous le nom de compétences du XXI^e siècle, compétences non cognitives ou compétences générales) et sur l'apprentissage de la vie en société n'est pas une option mais une nécessité.

ACCÈS, QUALITÉ ET RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE DANS L'ÉDUCATION : OÙ NOUS SITUONS-NOUS ?

Globalement, la région Asie-Pacifique a fait des progrès rapides et remarquables au cours des dernières décennies pour parvenir à répondre aux objectifs du programme EPT, tout particulièrement en termes d'accès à l'éducation à tous les niveaux, comme le montre la figure 1. La scolarisation pré-primaire a augmenté de façon significative au cours des dix dernières années, avec un taux de participation plus que doublé dans de nombreux pays d'Asie du Sud et de l'Ouest, ainsi qu'au Cambodge, en Indonésie, au Laos, au Kazakhstan, au Kirghizstan, en Mongolie et aux Philippines (Unescap, 2013). La scolarisation dans le primaire, qui était de 95 %, est élevée et ne cesse de s'améliorer, alors que toutes les sous-régions de la zone Asie-Pacifique se situaient au-dessus de la moyenne mondiale de 91 % en 2011 (Unesco, 2014).

Figure 1.
Progrès vers les objectifs de l'EPT. Où se situe la région Asie-Pacifique³ ?

2. *Education for All (EFA). (NdT)*

3. L'objectif 1 de l'EPT (G1) est représenté par le GER (*Gross Enrolment Ratio* : taux brut de scolarisation) dans le pré-primaire, l'objectif 2 (G2) par l'ANER (*Adjusted Net Enrolment Ratio* : taux de scolarisation net corrigé) dans le primaire, l'objectif 3 (G3) par le GER dans le secondaire, l'objectif 4 (G4) par les taux de littératie des adultes, l'objectif 5 (G5) par le GPI (*Gender Parity Index* : index de parité entre les sexes) de l'ANER du primaire et l'objectif 6 (G6) par le taux moyen d'admission dans la dernière classe du primaire pris comme indice du taux d'achèvement. (NdA)

Cependant, les moyennes nationales masquent des disparités, à la fois entre les pays et à l'intérieur de ceux-ci : dans les pays les moins développés de la région ainsi que dans les pays en développement dépourvus de littoral, les taux nets globaux de scolarisation primaire plafonnaient à 74 % (Unescap, 2013), malgré des réussites ponctuelles telles que celles du Laos et du Vietnam, qui sont parvenus à réduire le nombre d'enfants non scolarisés de plus de 85 % au cours des cinq ou six dernières années (Unesco, 2014). En d'autres termes, 25 % des enfants d'âge scolaire ne sont toujours pas scolarisés dans certains pays de la région Asie-Pacifique. Le tableau est tout aussi contrasté en ce qui concerne les soins à la petite enfance et le sous-secteur éducatif : le taux de scolarisation tombe à 9 % au Bhoutan et au Tadjikistan, et dépasse à peine 50 % aux Philippines, au Kazakhstan et en Inde, alors qu'il est de 100 % aux îles Cook, aux Maldives, en Corée du Sud et en Thaïlande (Unescap, 2013). De surcroît, la sous-région de l'Asie du Sud et de l'Ouest continue à poser un défi, tout particulièrement en termes de taux d'abandon et de redoublement, d'absentéisme des enseignants et d'établissements fantômes. Tout aussi préoccupants sont les taux d'achèvement : à la fin de 2010, 89 % des garçons les plus riches vivant dans des centres urbains parvenaient au terme de leur scolarité secondaire, alors que seules 13 % des filles les plus pauvres vivant dans des zones rurales atteignaient cet objectif.

Dans de nombreux pays de la région, l'enseignement supérieur a connu une croissance explosive : au sein de l'augmentation de la scolarisation globale, qui a bondi de 32,6 millions en 1970 à 182,2 millions en 2011, 46 % étaient le fait de l'Asie de l'Est et du Sud (Unesco-UIS, 2013), alors que de nombreux pays de la région passaient d'un système autrefois réservé à une élite à un enseignement supérieur de masse. La plupart des pays de la région à faible revenu ou à revenu moyen ont élargi leurs programmes menant aux différentes licences. La Chine, le Laos, la Malaisie, le Népal et le Sri Lanka ont vu leur taux de scolarisation multiplié par dix au cours des quarante dernières années, alors que la Thaïlande a amélioré son taux brut de diplôme, qui est passé de 15 % en 2000 à 31 % en 2008 (Unesco-UIS, 2014). Cette croissance a été rendue possible par une participation plus élevée et par des taux en progression dans l'enseignement de base, alors que les revenus ont augmenté avec la croissance économique et que de plus en plus de foyers, convaincus de son utilité, pouvaient se permettre une poursuite d'études vers l'enseignement supérieur.

En termes de qualité de l'éducation, les progrès ont cependant été inégaux. À l'aune des résultats d'apprentissage, fréquemment utilisés comme indice de la qualité de l'éducation dispensée, les systèmes éducatifs de l'Asie de l'Est, y compris ceux du Japon, de la Corée du Sud, de Singapour et de Hong-Kong, ont attiré l'attention internationale en se situant au premier rang des évaluations internationales telles que PISA et TIMSS. Le Vietnam s'est également distingué grâce à sa performance récente lors du PISA 2012, en se hissant au 17^e rang sur 65 pays (OCDE, 2013). En ce qui concerne les économies d'Asie de l'Est, il faut remarquer

que ces bons résultats étaient conformes aux spectres socio-économiques de ces pays. Lors de TIMSS 2011, par exemple, tous les élèves testés dans les États d'Asie de l'Est ont atteint les standards minimaux à la fois au niveau 4 et au niveau 8, sans considération de leur contexte familial (Unesco, 2014). Cependant, les résultats ont été mitigés pour la plupart des pays à revenu moyen, et les tentatives de réduction des disparités dans l'apprentissage ont été limitées. En Thaïlande, par exemple, l'amélioration des standards minimaux d'apprentissage n'a pas été uniformément répartie, alors que seul environ un tiers des élèves défavorisés atteignait le seuil minimal des évaluations PISA en 2003 et en 2009 (Unesco, 2014).

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'accroissement spectaculaire du nombre d'étudiants a fortement sollicité le système éducatif et a conduit à des compromis en termes de qualité. Les budgets universitaires n'ont pas suivi et les chiffres de la scolarisation ont entraîné une érosion des salaires du corps enseignant, l'embauche de personnels moins qualifiés et une dégradation des conditions du service (Unesco-UIS, 2014). En Indonésie, le taux d'encadrement des étudiants se situe aujourd'hui à 22 pour 1, contre 14 pour 1 il y a dix ans. Les universités de la région ont commencé à traiter ces points faibles en travaillant sur les compétences du personnel enseignant en fonction, en transférant les coûts de fonctionnement vers les foyers (par exemple au Cambodge et au Laos), en encourageant les universités à trouver leurs propres sources de financement (par exemple en Malaisie, en Indonésie, en Thaïlande et au Vietnam) et en autorisant l'intervention du secteur privé (Cambodge, Chine, Laos, Malaisie, Thaïlande et Vietnam).

De manière significative, il faut noter que les systèmes éducatifs hautement performants ont atteint leur objectif au prix de certains sacrifices : les résultats de PISA 2012 qui faisaient figurer les pays d'Asie de l'Est en tête pour la lecture et les mathématiques enregistraient en revanche des chiffres alarmants en ce qui concerne l'indice de bonheur des apprenants, plaçant par exemple la Corée du Sud en queue de classement. Par contraste, l'Indonésie, la Thaïlande et la Malaisie, en dépit de résultats très moyens aux tests académiques, se situaient respectivement au premier, au quatrième et au sixième rangs en ce qui concerne le pourcentage d'élèves qui se déclaraient heureux à l'école (OCDE, 2013).

Les examens à fort enjeu peuvent en partie expliquer l'étendue du malaise des apprenants. Dans la région, la tradition des concours remonte à plus d'un millier d'années, c'est-à-dire à la dynastie chinoise des Han, où la sélection des candidats à une bureaucratie prestigieuse se faisait sur la base d'examens impériaux (Unesco, 2010). Cet héritage continue à avoir une influence résiduelle puissante dans les sociétés contemporaines fondées sur le confucianisme – qui comprennent la plus grande partie de l'Asie de l'Est et incluent le Vietnam et Singapour –, où les systèmes d'évaluation sommative dominent (Carless et Lam, 2014). Les valeurs confucéennes du travail et de la piété filiale, et les fortes attentes concomitantes des parents, des enseignants et des étudiants eux-mêmes génèrent un stress énorme lié à l'obligation de réussir à ces concours (Tan et Yates, 2011). Plusieurs études montrent que ces sociétés sont moins tolérantes

envers les contre-performances scolaires et les écarts de conduite, alors que leurs apprenants sont plus stressés et doutent plus facilement d'eux-mêmes que les apprenants des autres régions du monde (Stankov, 2010). Les résultats d'une enquête d'opinion conduite par l'Unesco au cours de l'année 2014 confirment les effets pervers des examens à fort enjeu : en réponse à une question ouverte concernant les changements auxquels les sondés procéderaient s'ils étaient à la tête de l'État, une proportion significative de jeunes Chinois ont exprimé leur désir de réformer ou d'abolir les examens nationaux d'entrée à l'université, alors que d'autres souhaitaient remplacer lors de ces tests le bachotage par une formation plus directement liée aux pratiques professionnelles (Tam, 2014).

En Asie, les processus éducatifs fondés sur la compétition ont également conduit à la prolifération d'un enseignement parallèle qui constitue un marché-pied vers les niveaux d'enseignement suivants en vue d'atteindre l'institution de son choix, tout particulièrement dans les sociétés confucianistes (Bray et Chad, 2012). L'Asie du Sud, y compris le Bangladesh, l'Inde, le Pakistan et le Sri Lanka, a elle aussi une longue tradition de tutorat privé motivée par une forte concurrence sociale et, plus récemment, par des enseignants qui pratiquent une forme de rétention des connaissances dispensées en cours afin d'arrondir leurs revenus grâce aux cours particuliers. Ce genre de pratique prévalait également dans certaines parties de l'Asie du Sud-Est (Cambodge, Laos et Vietnam) ainsi qu'en Asie centrale, du Nord et de l'Ouest (y compris en Mongolie et dans les ex-républiques de l'Union soviétique), où les traitements des enseignants sont très largement insuffisants, voire parfois proches du seuil de pauvreté (Bray et Chad, 2012). En 2010, la Corée du Sud a vu les frais relatifs au tutorat privé atteindre un pic à plus de 17,3 milliards de dollars, alors que le Japon enregistrait des dépenses familiales de 12 milliards de dollars liées à ce même tutorat privé. En Inde, la taille estimée de ce secteur était de 6,4 milliards de dollars en 2008, avec une hausse annuelle prévue de 15 % au cours des quatre prochaines années. Au Pakistan, où 60 % de la population vit avec moins de deux dollars par jour, les dépenses mensuelles par enfant représentaient une moyenne non négligeable de 3,40 dollars (Bray et Chad, 2012).

Tout en étant à même de favoriser les progrès scolaires individuels, l'enseignement parallèle a exacerbé les inégalités sociales, a constitué une source de stress pour les individus et pour les familles, a obéré l'efficacité des systèmes éducatifs et contribué à créer des formes de corruption dans différentes parties de la région (Bray et Chad, 2012). Souvent, cette expansion du tutorat privé se fait aux dépens des autres domaines non scolaires, surtout au lycée, où les élèves abandonnent fréquemment l'enseignement du sport, de la musique et de l'art et ne peuvent consacrer que de peu de temps aux questions interpersonnelles (Bray et Chad, 2012). Il est important de souligner qu'en Asie, les établissements de bachotage intensif tendent à se concentrer sur les seules compétences nécessaires aux examens plutôt que sur celles nécessaires aux études en général ou à un développement individuel harmonieux (Bray et Chad, 2012).

Pourtant, plus que d'apprentissage par cœur et de mémorisation permettant de briller aux examens, les apprenants ont besoin de tout un éventail de compétences afin de mener des vies épanouies et productives.

Cadre général des compétences : catégories et définitions ⁴

1. COMPÉTENCES FONDAMENTALES

Elles comprennent les connaissances scolaires de base et les compétences que les apprenants acquièrent souvent au cours de leur participation à l'éducation scolaire formelle (établissements primaires et secondaires), ou parfois lors d'occasions d'apprentissage non formelles et informelles. Ces compétences, qui comprennent la littératie et la numératie fondamentales, constituent le socle sur lequel les apprenants construiront l'ensemble de leur éducation ultérieure afin d'approfondir leur capacité à mener des vies épanouies et pleines de sens, et à gagner correctement leur vie.

2. COMPÉTENCES SPÉCIALISÉES

Elles comprennent les savoir-faire spécifiques nécessaires pour mener une vie épanouie et pleine de sens et pour gagner sa vie de façon satisfaisante, que les apprenants acquièrent fréquemment suite à leur participation à un enseignement post-basique, y compris grâce à l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) ou par des activités extrascolaires. Ces compétences peuvent être associées à un métier, une tâche ou une discipline scolaire spécifique (par exemple, enseignant, géographe, médecin ou journaliste) ou à un domaine particulier de connaissances et de compétences (par exemple, un passe-temps). Selon leurs intérêts et à l'issue de leurs études, les individus peuvent posséder une ou plusieurs compétences spécialisées.

3. APTITUDES ET COMPÉTENCES TRANSVERSALES (on utilise fréquemment d'autres termes pour désigner les groupes de compétences de même ordre, telles que les compétences du XXI^e siècle, les compétences générales, les compétences de haut niveau, les compétences non-scolaires, les compétences non-cognitives et les compétences génériques)

Les compétences transversales sont celles qui sont considérées de façon typique comme n'étant pas spécifiquement associées à un métier, à une tâche, une discipline scolaire ou un domaine de connaissance particulier mais qui peuvent au contraire être utilisées dans un large éventail de situations et de métiers (IBE, 2013). Ces compétences sont de plus en plus sollicitées afin de permettre aux apprenants de s'adapter de manière satisfaisante aux changements et de mener des vies productives et pleines de sens. Elles comprennent entre autres :

- la *pensée critique et innovante* ;
- les *aptitudes interpersonnelles* (comme les compétences de présentation et de communication, d'organisation et de travail en équipe, etc.) ;
- les *compétences intra-personnelles* (comme l'autodiscipline, l'enthousiasme, la persévérance, l'auto-motivation, etc.) ;
- la *citoyenneté mondiale* (comme la tolérance, l'ouverture d'esprit, le respect des diversités, la compréhension interculturelle, etc.) ;
- la *littératie des médias et de l'information* (comme la capacité de localiser l'information et d'y avoir accès, ainsi que celle d'analyser et d'évaluer le contenu des médias (Unesco, 2014c).

4. Cette catégorisation a été définie par le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* de 2012 sur la jeunesse et les compétences, qui a classé les compétences dans trois grandes catégories : les compétences fondamentales, les compétences techniques et professionnelles, et les compétences transférables ; par le *Rapport Delors*, qui a défini les quatre piliers de l'apprentissage : apprendre pour savoir (compétences fondamentales), apprendre pour faire (compétences spécialisées), apprendre pour être et pour vivre ensemble (compétences transversales) ; et enfin par les résultats de la Conférence régionale Asie-Pacifique sur l'éducation, ainsi que par l'étude conduite par le Réseau des instituts de recherche éducative (ERI-Net), *Intégrer les compétences transversales dans les politiques et les pratiques éducatives*, Unesco, 2014. (NdA)

Au cours des dernières années, les pays asiatiques ont mis de plus en plus l'accent sur les compétences transversales, comme la résolution de problèmes, la collaboration, l'empathie et l'esprit d'entreprise. Les systèmes éducatifs performants, tels que ceux de Hong-Kong et de Singapour, n'ont cessé de s'engager pour enseigner à leurs élèves comment apprendre à apprendre, au-delà de l'apprentissage des contenus, alors que, depuis le milieu ou la fin des années 1990, Hong-Kong a recentré son système éducatif sur le développement d'une gamme étendue de compétences telles que la pensée critique et la créativité (Ministère de l'éducation, Singapour, 2014). Cependant, il reste encore un travail considérable à accomplir dans la région Asie-Pacifique : un déplacement du paradigme en ce qui concerne la conceptualisation, les objectifs et l'évaluation de l'apprentissage est indispensable, tout comme l'est l'utilisation d'une pédagogie et d'activités d'apprentissage innovantes, telles que l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage autorégulé ou l'apprentissage fondé sur des projets, qui permettent de contribuer à un développement humain holistique.

L'UNESCO BANGKOK : PROMOUVOIR LA QUALITÉ ET L'APPRENTISSAGE HOLISTIQUE

S'étant fixé la mission de garantir que, dans la région Asie-Pacifique, tous les élèves apprennent, exploitent leur potentiel et contribuent à la paix et au développement durable (Unesco Bangkok, 2014), le Bureau régional Asie-Pacifique de l'éducation de l'Unesco (ou Unesco Bangkok) aide de son mieux les 46 États membres et les deux membres associés à faire évoluer l'éducation et l'apprentissage. Plusieurs programmes du Bureau comprennent des recherches et des projets visant à améliorer la qualité de l'apprentissage, à pérenniser le développement holistique et les compétences transversales des apprenants, et à promouvoir la paix et l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Le Réseau des instituts de recherche pour l'éducation dans la région Asie-Pacifique⁵ (ERI-Net), qui se consacre à faciliter la génération et le partage du savoir ainsi que le développement de la recherche pédagogique, cherche à définir les conditions optimales, les réussites et les défis afférents à l'intégration des compétences transversales dans le domaine de l'éducation. Une étude, menée de façon conjointe par les membres du réseau appartenant à dix systèmes éducatifs, a montré que les politiques éducatives et les curricula de l'ensemble des dix pays ou régions participants ont en effet mis l'accent sur l'importance du développement holistique des apprenants, pas seulement pour demeurer compétitif dans le monde actuel, de plus en plus globalisé, mais aussi pour produire des individus indépendants, communicatifs et responsables capables de contribuer

5. The Asia-Pacific Education Research Institutes Network. (NdT)

au développement durable et à la paix. L'Unesco Bangkok conduit actuellement la deuxième phase de cette étude afin de déterminer comment ces compétences transversales sont réellement cultivées au niveau scolaire.

De surcroît, l'Unesco Bangkok a mené une étude régionale intitulée « Compétences transférables (transversales) dans l'EFPT : effets sur les politiques éducatives ». S'appuyant sur l'étude de treize pays, ces résultats montrent que les politiques conduites en matière d'EFPT insistent sur ces compétences transversales. L'étape suivante de cette recherche menée par l'Unesco Bangkok consistera en une étude complémentaire portant sur l'enseignement et l'évaluation de ces compétences dans le domaine de l'EFPT.

Un autre programme-clef de l'Unesco Bangkok est le Réseau pour le contrôle de la qualité de l'éducation dans la région Asie-Pacifique, ou NEQMAP⁶, une plate-forme d'échange des connaissances, de l'expérience et de l'expertise sur le contrôle de la qualité de l'éducation qui réunit les chercheurs, les groupes de réflexion et les responsables gouvernementaux des pays de la région Asie-Pacifique. Ce réseau met en particulier l'accent sur l'utilisation de l'évaluation de l'apprentissage pour une meilleure formulation et une meilleure mise en œuvre des politiques éducatives. Les activités du réseau comprennent le développement des capacités, la recherche et le partage de connaissances entre les membres du réseau et les autres parties prenantes, une étude régionale sur la façon dont les résultats des évaluations d'apprentissage influencent les politiques et les pratiques éducatives, la cartographie régionale des politiques menées et des programmes destinés à surveiller la qualité de l'éducation, et enfin une étude comparative sur l'évaluation des compétences transversales.

L'importance de l'enseignement de la paix et de la citoyenneté mondiale a été évaluée grâce au projet « Apprendre à vivre ensemble », qui a donné lieu à une étude menée par différents pays, publiée par l'Unesco Bangkok en 2014. Les conclusions de cette étude ont montré que pour que l'éducation contribue à créer des sociétés plus pacifiques, plus justes et plus durables, les systèmes éducatifs eux-mêmes doivent dépasser les fondamentaux de l'apprentissage et enseigner à leurs élèves les compétences, les connaissances, les valeurs et les attitudes leur permettant de mieux vivre ensemble. Dans le même temps, ces études convergent vers une observation fréquente et capitale : même là où les politiques éducatives et les curricula des pays concernés reflètent les concepts d'« Apprendre à vivre ensemble » et de compétences transversales, il est très difficile de voir comment tout cela se traduit de façon concrète dans les classes. À la suite de ces études, le Projet Écoles heureuses⁷ a été lancé afin d'identifier les pratiques qui, sur le terrain, sont les plus efficaces pour promouvoir les concepts d'un meilleur apprentissage et du vivre ensemble. Ce projet, qui comprend des recherches actuellement en cours et une étude permettant aux élèves et aux enseignants de

6. Network on Education Quality Monitoring in the Asia-Pacific. (NdT)

7. « Happy Schools Project ». (NdT)

partager leurs réflexions sur ce que l'expression « écoles heureuses » signifie pour eux, vise à développer un cadre d'évaluation qui puisse définir ce qu'est une « école heureuse ».

La région Asie-Pacifique a connu des opportunités et des défis remarquables qui sont allés de pair avec un développement économique soutenu et une mondialisation accrue. Le secteur éducatif de nombreux pays a parcouru un long chemin afin de fournir l'accès de tous à l'éducation de base et à accroître les offres d'enseignement supérieur. Cependant, il reste beaucoup à faire : les systèmes éducatifs doivent impérativement revisiter les définitions, les buts et les résultats de l'apprentissage, tout comme ils doivent intégrer les concepts de compétences transversales dans l'apprentissage en classe afin de favoriser le développement holistique d'apprenants épanouis.

BIBLIOGRAPHIE

ASIAN DEVELOPMENT BANK (2011) : *Asia 2050: Realizing the Asian Century: Executive Summary*, Manille. [en ligne] <http://goo.gl/fPWJ7r>

ASIAN DEVELOPMENT BANK INSTITUTE (2014) : « Rising Inequality in Asia and policy Implications ». *ADB Working Paper Series* n° 463, février, Manille, [en ligne] <http://goo.gl/oY0ydx>

BRAY M. et CHAD L. (2012) : *Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia*, Manille.

CARLESS D. et LAM R. (2014) : Developing Assessment for Productive Learning in Confucian-Influenced Settings. Dans C. Wyatt-Smith, V. Klenowski et P. Colbert (sous la direction de.), *Designing Assessment for Quality Learning* (p. 167-179), Heidelberg : Springer.

HILL P. (2010) : *Asia-Pacific Secondary Education System Review Series No. 1: Examination systems*, Bangkok : Unesco Bangkok.

INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (ITU) (2013) : *MIS Report 2013. Measuring the Information Society*, Genève, [en ligne] <http://goo.gl/8ScBIV>

JHA A. et STANTON-GEDDES Z. (2013) : *Strong, Safe, and Resilient: Strategic Policy Guide for Disaster Risk Management in East Asia and the Pacific. Directions in Development, Environment and Sustainable Development*, Banque mondiale, Washington D.C., [en ligne] <http://goo.gl/Jcvwwa>

MINISTRY OF EDUCATION OF SINGAPORE : *About us - Ministry of Education, Singapore*, consulté le 10 décembre 2014, Ministry of Education, Singapore, <http://www.moe.gov.sg/about/>

OECD (2013) : *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*, Paris : OECD.

STANKOV L. (2010) : « Unforgiving Confucian culture: A breeding ground for high academic achievement, test anxiety and self-doubt? », *Learning and Individual Differences*, vol. 20, n° 6, p. 555-563.

TAN J. et YATES S. (2011) : « Academic expectations as sources of stress in Asian students », *Social Psychology of Education*, vol. 14, n° 3, p. 389-407.

TAM K. (2014) : *Changes young people want in education: China*, [en ligne sur le site de l'Unesco Bangkok] <http://goo.gl/jekLsc>

UNESCAP (2013) : *Statistical Yearbook for the Asia and the Pacific 2013*, Bangkok : United Nations.

UNESCO (2014) : *Teaching and Learning: Achieving Quality for All. Education for All Global Monitoring Report 2013/14*. Paris : UNESCO.

UNESCO (2013) : *Youth and skills: Putting education to work. Education for All Global Monitoring Report 2012*, Paris : Unesco.

UNESCO BANGKOK (2014) : *Transferable Skills in Technical and Vocational Education and Training (TVET): Policy Implications*, Bangkok : Unesco Bangkok.

UNESCO BANGKOK (2014) : *Integrating transversal competencies in education policy and practice*, Bangkok : Unesco Bangkok.

UNESCO BANGKOK (2014) : *Learning for peace and sustainable development. The Regional Bureau's Education Support Strategy 2014-2021*, Bangkok : Unesco Bangkok.

UNESCO BANGKOK (2014) : *Learning to Live Together: Education Policies and Realities in the Asia-Pacific*, Bangkok : Unesco Bangkok.

UNESCO BANGKOK (2014) : *Regional Report on Progress towards Education for All in Asia and the Pacific*. A report prepared for the Global EFA Meeting 2014, Bangkok : Unesco Bangkok.

UNESCO-UIS (2014) : *Higher Education in Asia: Expanding Out, Expanding Up*, Montreal : Unesco Institute of Statistics.

UNITED NATIONS (2014) : *United Nations 2013 World Youth Report*.
<http://www.unworldyouthreport.org/>

WORLD BANK (2014) : *World Bank Analytical Classifications*, [en ligne]
<http://goo.gl/2Z8Tlm>