

NOTES SUR LES DONNÉES PROBANTES POUR LA TRANSFORMATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF LES COMPÉTENCES DU 21^E SIÈCLE

décembre 2021

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) publie des notes d'information dans le but de diffuser les résultats des travaux en cours et de favoriser l'échange d'idées sur les questions de développement. Cette démarche s'inscrit dans le cadre des efforts déployés par le Secrétariat du GPE pour garantir un accès libre à son travail analytique et alimenter les discussions sur les données probantes dans le domaine de l'éducation. Les auteurs des documents doivent obligatoirement être cités. Les résultats, les interprétations et les conclusions figurant dans le présent document n'engagent que les auteurs et ne reflètent pas nécessairement les opinions du GPE et de ses organisations affiliées, ni celles du Conseil d'administration du GPE ou des gouvernements qu'il représente.

Remerciements

La présente note a été rédigée par Katy Bullard avec l'aide de Ramya Vivekanandan et de Raphaëlle Martinez. Elle fait partie d'une série de notes élaborées par l'équipe des politiques de l'éducation et de l'apprentissage du Secrétariat du GPE qui couvrent des questions liées aux enseignants, à l'enseignement et à l'apprentissage. Pour obtenir plus d'informations ou nous faire part de vos commentaires sur ce document, veuillez contacter Ramya Vivekanandan, spécialiste principale de l'éducation et responsable thématique de l'enseignement et de l'apprentissage auprès du GPE, à l'adresse suivante : rvivekanandan@globalpartnership.org.

I. Contexte

Ces dernières années, l'attention s'est de plus en plus portée sur l'apprentissage qui va au-delà du contenu académique traditionnel. Le monde d'aujourd'hui exige des compétences pour faire face à la mondialisation, à la mobilité et aux migrations croissantes, aux troubles politiques, à la dégradation de l'environnement et à l'évolution des dynamiques civiques et sociales (GPE, 2020b). À mesure que les économies évoluent, les compétences nécessaires pour le marché du travail évoluent également, avec une convergence croissante entre les compétences pour l'emploi formel ou informel et celles pour l'apprentissage, l'engagement citoyen et le développement personnel (Mastercard Foundation, 2020). Toutefois, de nombreux systèmes éducatifs continuent de s'appuyer sur des méthodes d'apprentissage par cœur et d'enseignement passif (Forum économique mondial, 2020). En outre, la pandémie de COVID-19 a attiré l'attention sur le bien-être émotionnel et psychosocial des élèves et des enseignants, soulignant l'importance de soutenir les aptitudes socio-émotionnelles des élèves et des éducateurs, ce qui nécessite une approche plus globale que les méthodes traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage.

Conscients de l'impératif de promouvoir un apprentissage plus global, les systèmes éducatifs locaux et nationaux et la communauté internationale évoquent de plus en plus l'importance de ce qu'on appelle « les compétences du 21^e siècle ». Les objectifs de développement durable, par exemple, mettent l'accent sur les compétences professionnelles et celles nécessaires pour promouvoir le développement durable, les droits humains, l'égalité des genres, une culture de paix et de non-violence, la citoyenneté mondiale et l'appréciation de la diversité culturelle (cibles 4.4 et 4.7).

Définition des compétences du 21^e siècle

Le terme « **compétences du 21^e siècle** » englobe un éventail d'aptitudes et de compétences visant à préparer les apprenants à vivre, penser, apprendre et travailler dans le monde actuel. Ces compétences peuvent inclure : la pensée critique, la créativité, la résolution de problèmes, la prise de décision, la métacognition, la collaboration, la communication, la culture numérique, la citoyenneté, la responsabilité sociale et personnelle, les compétences socio-émotionnelles et les aptitudes à la vie quotidienne, entre autres. Certaines sont axées sur la réflexion et le développement des apprenants, tandis que d'autres concernent leur engagement au niveau local, national ou mondial. Des termes tels que « compétences non techniques », « compétences non cognitives » (appellation erronée, puisque la cognition est toujours présente dans ces compétences), « compétences transversales », « développement de l'enfant dans sa globalité » (GPE, 2020b), et compétences « Éducation 4.0 » (Forum économique mondial, 2020), entre autres, sont utilisés pour classer les catégories de compétences dites « compétences du 21^e siècle ». Dans la présente note et dans l'état des lieux du GPE, le terme « compétences » recouvre les aptitudes, les compétences, les valeurs, les attitudes et autres attributs.

L'apprentissage socio-émotionnel (socio-emotional learning – SEL) – le processus de développement et d'application des compétences, des attitudes et des connaissances permettant d'agir avec empathie, d'établir et de maintenir des relations saines, de prendre des décisions responsables, de gérer ses émotions et d'atteindre ses objectifs – est une forme d'apprentissage souvent associée à certaines compétences du 21^e siècle (CASEL, 2020b).

Apprendre à vivre ensemble, une autre forme d'apprentissage qui peut être considérée comme un sous-ensemble des compétences du 21^e siècle, se réfère à l'apprentissage qui aide à mieux comprendre les autres, leurs valeurs et leurs traditions. Ce faisant, il contribue à faire prendre conscience de notre interdépendance toujours plus étroite et à encourager la collaboration et la coexistence pacifique. Apprendre à vivre ensemble repose sur des processus d'apprentissage qui favorisent la compréhension mutuelle entre les élèves et les obligent à travailler ensemble pour atteindre des objectifs communs (UNESCO, 2014).

Au sein du GPE, la nouvelle stratégie du partenariat (GPE 2025) se concentre sur des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et résilients, conçus pour le 21^e siècle. Cette stratégie s'appuie, entre autres, sur la publication par le GPE d'un état des lieux concernant le rôle du partenariat dans le soutien aux pays partenaires pour l'intégration des compétences du 21^e siècle ou d'éléments équivalents dans leurs systèmes éducatifs. Certains pays partenaires intègrent déjà les compétences du 21^e siècle dans leur planification sectorielle, par exemple autour du développement individuel et national (comme dans le plan stratégique pour le secteur de l'éducation de la Gambie 2016-2030) et de la citoyenneté, de la cohésion sociale et du développement socio-économique (plan stratégique national 2017-2021 pour l'éducation en Afghanistan).

Bien qu'il n'existe pas nécessairement une définition commune des compétences du 21^e siècle et que différents acteurs utilisent des terminologies différentes pour ces aptitudes et compétences (voir l'encadré « Définir les compétences du 21^e siècle »), il est essentiel de ne pas perdre de vue les autres types d'apprentissage lorsqu'on parle des compétences du 21^e siècle. Les compétences de base sont le point de départ de tout apprentissage, et les compétences de base dans la langue d'enseignement sont nécessaires pour que les élèves puissent accéder à d'autres types d'apprentissage (Mastercard Foundation, 2020 ; GPE, 2020b), y compris les compétences du 21^e siècle. En outre, il n'est plus à démontrer qu'il existe un lien entre diverses compétences du 21^e siècle et l'amélioration des résultats tant scolaires que personnels (GPE, 2020b ; CASEL, 2020b).

Cette note donne une vue d'ensemble des compétences du 21^e siècle, résume les éléments probants et les conseils relatifs à leur mise en œuvre et formule des recommandations pour l'engagement du GPE sur ce sujet.

2. Éléments probants

Orientation vers les systèmes et compréhension des compétences : L'enseignement et l'apprentissage autour des compétences du 21^e siècle nécessitent une approche systémique qui intègre la définition de cadres ou mesures d'orientation, la révision des programmes et du matériel d'enseignement et d'apprentissage, le perfectionnement des enseignants et l'élaboration de stratégies d'évaluation de ces compétences (GPE, 2020 ; Mastercard Foundation, 2020). L'acquisition de connaissances est l'objectif principal de nombreux systèmes éducatifs, et le fait de mettre davantage l'accent sur les compétences exige des stratégies pédagogiques, curriculaires et d'évaluation différentes (Care, et al, 2018), ainsi que des changements de culture à l'échelle de l'école. Les compétences du 21^e siècle peuvent

correspondre à des domaines d'apprentissage différents des compétences scolaires prioritaires dans les systèmes éducatifs, et ces autres domaines doivent être pris en compte dans tous les aspects du processus d'enseignement et d'apprentissage et dans le système éducatif au sens large (Care, et al, 2018). Bien qu'il existe de nombreuses études sur les compétences du 21^e siècle dans les différentes composantes de l'éducation (par exemple, le programme d'enseignement, la pédagogie, la formation des enseignants, etc.), on trouve peu d'exemples nationaux – en particulier dans les pays à faible revenu – d'intégration de ces compétences dans l'ensemble du système éducatif (GPE, 2020b).

Pour que les systèmes éducatifs prennent en compte ces compétences et les objectifs d'apprentissage correspondants, il ne suffit pas de définir les compétences proprement dites – encore faut-il bien les comprendre (Care, et al, 2018). Les lacunes actuelles dans la compréhension de la manière dont ces compétences se développent sur le plan cognitif et dont elles peuvent être inculquées et évaluées peuvent constituer des défis majeurs pour une véritable mise en pratique de ces compétences. Il faut également mieux définir les concepts de ces compétences et comprendre comment les différentes compétences du 21^e siècle interagissent les unes avec les autres (Care & Luo, 2016). Lorsque les compétences du 21^e siècle peuvent recouvrir de nombreuses compétences différentes (et que ces compétences peuvent se manifester différemment dans différents contextes), il est essentiel de recenser les compétences qu'un système éducatif vise à développer et de parvenir à une définition claire et commune de chacune de ces compétences et des moyens de les développer. La production continue de données sur le développement de ces compétences dans différents contextes pourrait contribuer à éclairer ce processus.

Les compétences du 21^e siècle dans les pays partenaires

Dans le cadre de son état des lieux, le GPE a réalisé un inventaire des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (ESPIG) les plus récents disponibles en janvier 2019 et des plan sectoriels de l'éducation (PSE) correspondants pour 15 pays partenaires. L'étude montre que si les compétences du 21^e siècle sont prioritaires dans la planification des pays partenaires, elles figurent rarement parmi les domaines soutenus par des financements du GPE. Cela pourrait être dû à un certain nombre de facteurs, notamment le fait que les pays peuvent utiliser leurs propres ressources nationales ou celles d'autres partenaires pour financer les activités dans ce domaine, ou l'éventuelle perception que ces compétences sont moins importantes dans les pays à faible revenu, peut-être considérées comme des ajouts et non comme des objectifs éducatifs centraux. En outre, ce décalage entre la planification et le soutien peut également être dû en partie à une mauvaise compréhension de la manière dont les compétences du 21^e siècle peuvent être promues et inculquées au niveau du système. Dans les trois cas où les ESPIG mettent l'accent sur les compétences du 21^e siècle (Cambodge, Gambie et Mali), ces compétences sont essentiellement soutenues par la formation des enseignants et la pédagogie et, dans deux des trois ESPIG de l'échantillon de 15 pays, elles visent expressément la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (TIC) (GPE, 2020b).

Dans le même ordre d'idées, la progression de l'apprentissage pour les compétences du 21^e siècle (par exemple, comment passer des compétences de base à des compétences plus avancées) constitue un autre défi important, car il n'existe pas autant d'éléments probants sur la progression de l'apprentissage pour ces compétences que pour les compétences scolaires traditionnelles. Des modèles de progression de l'apprentissage sont nécessaires pour assurer l'alignement dans l'ensemble du système éducatif, et d'autres recherches sont nécessaires pour mieux comprendre la progression de l'apprentissage pour les compétences du 21^e siècle (Care, et al, 2018).

Cadres d'action : Identifier et exprimer une aspiration à promouvoir les compétences du 21^e siècle au niveau politique est la première étape nécessaire pour mettre en œuvre ces compétences dans l'ensemble du système éducatif (Care, et al, 2018). À partir d'un échantillon de 15 pays partenaires, l'étude du GPE a révélé que tous les pays citaient les compétences du 21^e siècle dans les priorités de leur plan sectoriel de l'éducation et/ou dans l'énoncé de leur mission/vision (GPE, 2020b). Sachant que les plans sectoriels de l'éducation sont le principal document stratégique définissant la vision, la mission et les priorités d'un pays pour le secteur de l'éducation, la prise en compte des compétences du 21^e siècle dans les plans sectoriels et autres outils de planification est une étape essentielle pour adopter une approche systémique ce celles-ci. Cela étant, si l'attention portée aux compétences du 21^e siècle dans les cadres d'action – qu'il s'agisse des énoncés de vision ou des objectifs stratégiques généraux pour la planification sectorielle – peut inciter à promouvoir le développement de ces compétences à l'échelle du système, leur mention dans les cadres d'action ne suffit pas.

Programme scolaire : les compétences du 21^e siècle peuvent être développées dans l'ensemble du programme scolaire, dans certaines matières ou dans les deux. Cette décision a des conséquences pour la conception et la réforme des programmes. Bien que les pays partenaires soient moins nombreux à inclure les compétences du 21^e siècle dans leur programme scolaire qu'à les mentionner dans des documents stratégiques ou des énoncés de mission/vision (Care, et al, 2018), leur inclusion dans le programme scolaire est essentielle pour le soutien des systèmes en faveur de ces dernières.

Bien qu'une intégration plus systématique des compétences du 21^e siècle dans les programmes scolaires soit nécessaire dans de nombreux contextes, certains pays incorporent déjà ces compétences d'une manière ou d'une autre dans leurs programmes. De nombreux pays africains, par exemple, proposent déjà des cours sur les compétences nécessaires à la vie courante dans le primaire et le premier cycle du secondaire, y compris les compétences du 21^e siècle. Certains systèmes éducatifs africains introduisent également des programmes axés sur les compétences, du moins dans le secondaire. Une approche axée sur les compétences met davantage l'accent sur le processus d'apprentissage et ses résultats que sur les connaissances dans une matière, mais l'acquisition de ces dernières se poursuit dans le cadre de ce processus (Mastercard Foundation, 2020). Que ce soit par le biais de cours comme l'éducation civique, qui sont expressément axés sur ces compétences, ou par le biais de « matières porteuses » comme l'éducation religieuse, l'histoire, l'art et les cours de langues, de nombreuses matières peuvent servir à acquérir les compétences nécessaires pour

apprendre à vivre ensemble (UNESCO, 2014) et d'autres compétences du 21^e siècle. Les activités parascolaires peuvent également être utiles à cet égard. Les cours expressément axés sur les compétences du 21^e siècle, les matières porteuses et les programmes d'études axés sur les compétences sont des voies prometteuses pour l'intégration des compétences du 21^e siècle.

Programme d'études axé sur les compétences au Kenya : une approche systémique

Le Kenya a élaboré son programme d'études axé sur les compétences en réponse aux questions soulevées par la place faite au contenu et aux examens dans le système éducatif, ainsi que par les conséquences sur la qualité de l'éducation. La mise en œuvre de ce programme nécessite l'alignement du matériel d'apprentissage et des méthodes pédagogiques, la préparation des enseignants et l'utilisation d'un cadre d'évaluation axé sur les compétences visées. De nombreux organismes publics se sont employés à soutenir les différentes composantes du programme axé sur les compétences, et les financements du GPE ont facilité sa mise en application (Banque mondiale, 2019).

En réfléchissant à la planification de la réforme des programmes scolaires pour les compétences du 21^e siècle, il importe également de maintenir l'accent sur l'acquisition des compétences dont les élèves auront besoin pour réussir dans la vie. Cela signifie qu'il doit y avoir un équilibre entre les compétences qui sont actuellement demandées et celles qui seront nécessaires à l'avenir (Mastercard Foundation, 2020). Il s'agit donc d'anticiper la trajectoire économique et les circonstances sociopolitiques d'un environnement donné.

Pédagogie : Dans de nombreux pays partenaires, les méthodes pédagogiques sont souvent centrées sur l'apprentissage par cœur et l'acquisition de contenu, selon les documents de financement passés en revue pour un examen thématique interne du GPE sur les enseignants et l'enseignement. Les compétences du 21^e siècle exigent toutefois des pédagogies interactives et centrées sur l'élève (Care, et al, 2018 ; Mastercard Foundation, 2020). Ces méthodes participatives et centrées sur l'apprenant tiennent compte des compétences essentielles pour le 21^e siècle, telles que la communication, la collaboration, le leadership et l'empathie, et aident les élèves à les acquérir ces (UNESCO, 2014). De même, les méthodes telles que le travail de groupe, l'apprentissage coopératif et les pédagogies axées sur la discussion et le débat ont été recommandées pour promouvoir le « vivre ensemble » (UNESCO, 2014).

À noter que ces pédagogies sont utiles non seulement pour l'acquisition des compétences du 21^e siècle, mais aussi pour d'autres formes d'apprentissage, car elles utilisent un large éventail de données probantes sur la manière dont les enfants apprennent et sur les moyens de renforcer leur participation en classe. L'apprentissage par le jeu, par exemple, est une stratégie fondée sur des données probantes qui améliore la collaboration, la communication, la connaissance du contenu, la pensée critique, la créativité et la confiance en soi chez les élèves (Hirsh-Pasek & Hadani, 2020 ; WEF, 2020). Cette méthode d'apprentissage permet de susciter l'intérêt d'élèves d'origines diverses, tout en étant peu coûteuse dans certains contextes (Hirsh-Pasek et Hadani, 2020), mais elle peut nécessiter des capacités qui n'existent pas dans le système éducatif de tous les pays partenaires.

De nombreuses études ont été réalisées sur l'enseignement qui favorise l'apprentissage socio-émotionnel, une forme d'apprentissage du 21^e siècle qui suscite un intérêt particulier depuis la

pandémie de COVID, et qui est pertinente pour les compétences du 21^e siècle de manière plus générale. Les données recueillies montrent que cet enseignement devrait être : séquencé, avec des méthodes de formation coordonnées pour favoriser l'acquisition des compétences ; actif ; axé sur des pratiques qui améliorent spécifiquement les compétences de l'apprentissage socio-émotionnel ; et explicite, en définissant et en privilégiant certaines connaissances, aptitudes et attitudes (CASEL, 2020b).

Perfectionnement des enseignants : L'apprentissage et l'enseignement fondés sur les compétences, implicites dans les compétences du 21^e siècle, exigent des enseignants hautement qualifiés (Mastercard Foundation, 2020). Le renforcement des connaissances et des compétences des enseignants en matière des compétences du 21^e siècle les aidera à mettre en pratique ces aptitudes et compétences en classe (UNESCO 2014). Pour développer les compétences du 21^e siècle chez les élèves, il faut donc former les enseignants aux méthodes pédagogiques qui favorisent ce développement (Mastercard Foundation, 2020). Il s'agit notamment d'encourager les enseignants à appliquer ces méthodes en les aidant à comprendre pourquoi elles sont utiles (UNESCO, 2014) ou, plus fondamentalement, en les aidant à comprendre l'importance des compétences clés du 21^e siècle et les moyens de les développer. Compte tenu de ce qui précède, il est essentiel que la formation des enseignants – initiale et en cours d'emploi – fournisse un soutien, des ressources et un apprentissage liés à ces compétences. Les enseignants ont besoin d'exemples, de conseils et de cadres d'évaluation pour favoriser l'acquisition des compétences utiles en classe (UNESCO & Malaysia Funds-in-Trust, 2016).

Selon une étude réalisée par le Bureau de l'UNESCO à Bangkok et son réseau régional des instituts de recherche en éducation de l'Asie-Pacifique (ERI-Net) dans dix pays à revenu moyen ou élevé de la région, la plupart des enseignants interrogés étaient conscients de la nécessité d'intégrer des « compétences transversales » dans leur enseignement et se sentaient relativement capables de le faire. Lorsque les enseignants ne se sentaient pas sûrs d'eux, c'est généralement parce qu'ils devaient répondre à des demandes concurrentes en même temps, qu'ils devaient utiliser plusieurs cadres d'apprentissage et que les tâches administratives étaient trop lourdes. Pendant la formation initiale, c'est le stage qui avait été le plus utile pour l'acquisition de ces compétences. En outre, certains enseignants ont indiqué que la formation en cours d'emploi pourrait mettre davantage l'accent sur ces compétences (UNESCO & Malaysia Funds-in-Trust, 2016 ; UNESCO & ERI-Net Asia-Pacific, 2016). Une analyse régionale et nationale des connaissances des enseignants sur les compétences prioritaires, de leurs compétences en matière de stratégies pédagogiques connexes et du soutien qu'ils reçoivent à cet égard dans d'autres contextes pourrait contribuer, le cas échéant, à l'élaboration de politiques et de programmes adaptés au contexte.

Évaluation : L'évaluation est une dimension clé du soutien des systèmes pour les compétences du 21^e siècle. Si l'évaluation ne met pas suffisamment l'accent sur ces compétences, elles risquent de ne pas recevoir l'attention voulue dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Les compétences nécessaires pour « apprendre à vivre ensemble » font rarement l'objet d'une évaluation à grande échelle, que ce soit en classe ou au niveau national (UNESCO, 2014). Les mêmes problèmes se posent pour de nombreuses compétences du 21^e

siècle. Actuellement, les systèmes d'évaluation de nombreux pays ne sont pas équipés pour mettre en évidence ces compétences, bien que certains outils d'évaluation au niveau de la classe et au niveau national permettent de les mesurer indirectement (GPE, 2020b). Les méthodes traditionnelles d'évaluation sommative, telles que les examens à enjeux élevés, qui restent la principale méthode d'évaluation dans de nombreux pays partenaires, sont souvent incompatibles avec l'apprentissage axé sur les compétences (Mastercard Foundation, 2020). Les systèmes d'évaluation actuels ne permettent pas de prendre en compte ces compétences, en partie parce que les formats utilisés dans la plupart des examens et autres évaluations sommatives, tels que les questions fermées ou à choix multiples, qui sont faciles à coder et peuvent convenir pour mesurer les connaissances, ne sont pas suffisants pour évaluer les ensembles de compétences dynamiques (et les processus cognitifs qui les sous-tendent), comme ceux qui sont requis pour les compétences du 21^e siècle. Dans bien des cas, l'acquisition de ces compétences est mieux démontrée par des comportements qui ne peuvent pas être mis en évidence dans ces types d'évaluation. Les compétences du 21^e siècle reposent sur une progression du développement des compétences (c'est-à-dire des compétences de base vers des compétences plus poussées) qui n'est pas la même que pour certaines autres matières scolaires. Elles concernent davantage les processus cognitifs que le stockage et la récupération de contenu, ce qui signifie que les stratégies d'évaluation de l'apprentissage basé sur le contenu ne s'appliquent pas aux compétences du 21^e siècle (Care & Luo, 2016 ; Care, et al, 2018).

Ces difficultés soulignent la nécessité de modifier les méthodes d'évaluation ou d'en élaborer de nouvelles pour les compétences du 21^e siècle. Il est essentiel d'aligner l'évaluation sur les compétences que le système éducatif essaie de développer ; l'importance accordée aux faits plutôt qu'au développement des compétences a des conséquences négatives pour l'ensemble du système éducatif (Mastercard Foundation, 2020). À cet égard, l'évolution vers les compétences du 21^e siècle – y compris les stratégies d'évaluation appropriées – pourrait favoriser l'adoption de systèmes d'évaluation plus utiles pour renforcer toutes les formes d'enseignement et d'apprentissage, y compris les compétences du 21^e siècle. En effet, les stratégies visant à améliorer l'évaluation de ces compétences reflètent les stratégies d'évaluation liées à une éducation de qualité en général. L'évaluation formative est considérée comme un bon moyen d'évaluer les compétences nécessaires pour apprendre à vivre ensemble, mais ce type d'évaluation peut poser des problèmes de capacités. Il s'agit donc de bien cerner ces compétences et les stratégies d'évaluation formative, et d'apporter un soutien continu aux enseignants dans l'application de ces méthodes d'évaluation (UNESCO, 2014). Les mêmes problèmes se posent pour l'évaluation formative de l'ensemble des compétences du 21^e siècle. Il sera donc nécessaire d'adapter les cadres d'évaluation nationaux – des évaluations réalisées en classe aux évaluations nationales – afin d'y incorporer les domaines sociaux, émotionnels et les compétences du 21^e siècle (UNESCO, 2014). Un moyen de modifier l'évaluation afin de prendre en compte ces compétences pourrait consister à se pencher sur les activités d'évaluation qui reflètent les aspects clés des activités du monde réel et démontrent l'aptitude de l'élève dans ces domaines. Les présentations, les dossiers ou les

projets axés sur les compétences visées peuvent constituer de bons moyens d'évaluation des 21CS (Care, et al, 2018).

Outre un changement de modalité, la question épineuse de l'évaluation montre la nécessité de comprendre comment les compétences du 21^e siècle se manifestent et comment elles sont séquencées. Il faut une description claire de la manière dont les différents niveaux d'aptitude dans ces domaines de compétence se manifestent ; sans cela, il n'est pas possible d'évaluer l'acquisition de ces aptitudes (Care, et al, 2018). L'évaluation des compétences du 21^e siècle doit également tenir compte des normes et des contextes culturels (Mastercard Foundation, 2020), car ces facteurs influencent la manière dont ces compétences prennent forme. Les compétences interpersonnelles et intrapersonnelles, en particulier, peuvent se manifester différemment dans des contextes culturels différents, et il est essentiel de prendre en compte ces facteurs socioculturels pour définir les méthodes d'évaluation (Care, et al, 2018).

Culture scolaire : Le passage aux compétences du 21^e siècle l'école ne se limite pas à la salle de classe. Les changements de culture scolaire sont essentiels, et les chefs d'établissement ont un rôle important à jouer dans l'évolution de la culture scolaire d'une approche académique traditionnelle vers une approche plus globale, et dans l'appui fourni aux enseignants pour promouvoir et développer les compétences du 21^e siècle. À cet égard, la formation et le soutien des chefs d'établissement pour l'intégration de ces compétences à l'école seront importants pour l'adoption de cette approche. La mise en place de mécanismes de soutien pour la promotion de ces compétences par les chefs d'établissement peut également s'avérer nécessaire (UNESCO & Malaysia Funds-in-Trust, 2016). En outre, les activités parascolaires pourraient être utiles pour les développer (Mastercard Foundation, 2020).

La culture scolaire ainsi que les éléments probants et les conseils axés sur l'apprentissage socio-émotionnel, un sous-ensemble des compétences du 21^e siècle, sont particulièrement importants à l'ère COVID et peuvent également s'appliquer à d'autres compétences du 21^e siècle. Selon la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020a), l'apprentissage socio-émotionnel à l'échelle de l'école – une approche systémique visant à intégrer cet apprentissage dans tous les aspects de l'expérience éducative – nécessite : l'adhésion du personnel scolaire et son soutien effectif ; l'amélioration des compétences socio-émotionnelles du personnel scolaire et l'établissement de liens de collaboration ; la promotion systématique de l'apprentissage socio-émotionnel des élèves et son intégration dans le programme scolaire, les partenariats et les politiques scolaires ; et l'amélioration continue grâce à un processus décisionnel fondé sur des données probantes (CASEL, 2020a). Les données soulignent l'importance d'un environnement sûr et de relations enrichissantes pour un bon apprentissage socio-émotionnel, ainsi que d'un climat scolaire où tous – adultes et élèves – se sentent accompagnés, respectés et engagés. Les données montrent également que les programmes de l'apprentissage socio-émotionnel sont efficaces lorsque les familles y participent et que les écoles prennent en compte la vie de l'enfant à la maison. Les partenariats communautaires peuvent également jouer un rôle important dans le soutien de l'apprentissage socio-émotionnel (CASEL, 2020b). Les mêmes considérations relatives à la culture scolaire peuvent s'appliquer à d'autres compétences du 21^e siècle.

Références

- Banque mondiale (2019). International Development Association Project Paper on a Proposed Additional Grant in the Amount of US\$9.475 Million to the Republic of Kenya for the GPE Primary Education Development Project. Report No. PAD3299.
<https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/Project%20document%20for%20GPE%20additional%20grant%20to%20Kenya%20December%202019.pdf>
- Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018) Education system alignment for 21st century skills: Focus on assessment. Brookings Institution.
- Care, E. & Luo, R. (2016). Assessment of Transversal Competencies: Policy and Practice in the Asia-Pacific. UNESCO Bangkok.
- CASEL (2020a). The CASEL Guide to Schoolwide SEL Essentials.
https://schoolguide.casel.org/uploads/sites/2/2019/09/2020.10.22_School-Guide-Essentials.pdf
- CASEL (2020b). CASEL'S SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>
- Forum économique mondial (2020). Schools of the Future Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution. Geneva: World Economic Forum.
http://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf
- GPE (2020a). COVID-19 Accelerated Funding Request: Nigeria. Global Partnership for Education.
<https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020%2007%20COVID-19%20AFF%20Request%20Nigeria%20-%20Verified.pdf>
- GPE (2020b). 21st Century Skills: What Potential Role for the Global Partnership for Education? Washington, DC: Global Partnership for Education.
- GPE KIX (n.d.). Adapting assessment into policy and learning (ADAPT): Adolescent 21st Century skills in Kenya, Uganda, and Tanzania. <https://www.gpekix.org/project/adapting-assessment-policy-and-learning-adapt-adolescent-21st-century-skills-kenya-uganda>
- Hirsh-Pasek, K. & Hadani, H.S. (2020). A new path to education reform: Playful learning promotes 21st-century skills in schools and beyond. Brookings Institution.
https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/10/Big-Ideas_Hirsh-Pasek_PlayfulLearning.pdf
- Mastercard Foundation: https://mastercardfdn.org/secondary-education-in-africa-digital-report/?page_id=11
- Ministries of Basic and Secondary Education and Higher Education Research Science and Technology (2017). Education Sector Strategic Plan 2016-2030. Accessible, Equitable and Inclusive Quality Education for Sustainable Development.

<https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-09-the-gambia-essp-2016-30.pdf>

Ministry of Education of the Islamic Republic of Afghanistan (2016). National Education Strategic Plan, 2017-2021. Kabul: Ministry of Education.

<https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/education-sector-plan-afghanistan-2017-2021.pdf>

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

UNESCO & ERI-Net Asia-Pacific. (2016). Preparing and supporting teachers in the Asia-Pacific to meet the challenges of twenty-first century learning: Regional synthesis report. ERI-Net Asia-Pacific Regional Policy Series: 2015 ERI-Net Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase III). Paris and Bangkok: UNESCO. <https://bangkok.unesco.org/content/preparing-and-supporting-teachers-asia%E2%80%91pacific-meet-challenges-twenty-first-century>

UNESCO & Malaysia Funds-in-Trust (2016). Preparing & supporting teachers to meet the challenges of 21st century learning in Asia-Pacific: Transversal Competencies in Education Policies and Practice. UNESCO Asia-Pacific Education Brief.