



Global Competency: Analyse d'un concept encore émergent. Quelle approche francophone?

Global Competency for an Inclusive World est la contribution de l'OCDE aux Objectifs de Développement Durable. Les compétences globales seront par ailleurs évaluées à titre expérimental dans les prochaines évaluations internationales PISA.

Cette contribution produite par Gabriela Ramos et Andreas Schleicher en 2016¹ n'est pas encore traduite en français. Laboratoire de pensées et réseau ayant vocation à développer l'expertise française et francophone à l'International et en Europe, IDEFIE poursuit plusieurs objectifs en rédigeant cette note d'analyse :

- Rappeler le contexte international de production de la note de l'OCDE ;
- Porter à la connaissance des francophones l'existence de cette contribution pour qu'ils partagent leurs savoirs en ce domaine, condition au développement d'une expertise française et francophone ;
- Rechercher un langage commun en utilisant l'introduction de ce nouveau concept pour réinterroger le sens des parties (« global » et « compétences ») et du nouveau « tout » (« compétences globales »). L'analyse sémantique permet de recenser les différentes dimensions de ces compétences globales ;
- Analyser les apports directs et indirects de ces compétences globales introduites par l'OCDE. Il s'agit de repenser les représentations, voire parfois les stéréotypes, de la place de l'expertise française et francophone dans l'espace européen et international.
- Identifier les besoins en expertise en faisant émerger des interrogations.

1. Rappeler le contexte international de production de la note de l'OCDE : Les objectifs de développement durable

Pour faire face aux nombreux défis auxquels l'humanité est confrontée, tels que la persistance de la pauvreté, le manque d'éducation, de soins, d'eau, d'alimentation, mais également les

¹ Gabriela Ramos et Andreas Schleicher. *Global Competency for an Inclusive World*, OECD: Paris, 2016. Voir aussi:

Gabriela et Andreas Schleicher. *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD Global Competence Framework*, OECD: Paris, 2018

discriminations, la violence, la faiblesse de la gouvernance, l'accroissement des inégalités et des déplacements de population, le dérèglement climatique – problèmes interdépendants, corrélés et qui frappent toutes les parties du globe - les Nations Unies ont défini en 2015 un cadre de référence, l'Agenda 2030, qui s'applique à l'ensemble des Etats et des institutions publiques et privées, du Nord comme du Sud. Au cœur de ce cadre, 17 Objectifs de Développement Durable (ODD) qui succèdent aux Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), qui ont couvert la période 2000-2015. Ils sont également la résultante d'un long processus démarré au Sommet de la terre de Stockholm en 1972, poursuivi tous les dix ans à Nairobi, à Rio en 1992, à Johannesburg et de nouveau à Rio en 2012.

2015 fut l'année de la convergence entre l'adoption des ODD, celle du Plan d'action d'Addis Abeba sur le financement du développement (traitant de la question de la mobilisation des ressources nécessaires au développement et mettant en évidence que l'aide publique, pour nécessaire qu'elle soit en raison de son rôle de catalyse et d'entraînement des autres ressources, n'est pas, sauf pour les pays les plus pauvres, la principale ressource du développement)² et l'accord de Paris sur le climat conclu dans le cadre de la Convention cadre des Nations Unies, lors de la COP 21.

Les Objectifs de Développement Durable doivent être mis en œuvre d'ici la fin 2030, sous la responsabilité de chacun des états membres des Nations Unies. Ceux-ci définissent souverainement leurs politiques, leurs priorités, leurs stratégies d'intervention et les moyens qu'ils veulent employer. Le recours à l'expertise technique est l'une des voies que les Etats utilisent pour acquérir les compétences nécessaires et l'expérience qui leur fait défaut. Les gouvernements sont invités à mettre en œuvre les ODD au niveau régional lorsque cela peut être pertinent.

L'Objectif de développement Durable N.4, relatif à l'éducation, affirme de droit à l'éducation comme un droit inaliénable de l'humanité. Selon l'UNESCO, c'est un droit humain fondamental, dont la jouissance permet à chacun de comprendre et d'utiliser de nombreux autres droits, débouche sur cette définition d'un humanisme sans ambiguïté : « l'éducation doit viser le développement complet de la personnalité humaine et promouvoir la compréhension mutuelle, la tolérance, l'amitié et la paix »³.

L'ODD 4 comprend dix cibles de résultats, transversales et multidimensionnelles, qui sont la feuille de route commune à l'ensemble des États. Pour les atteindre, des indicateurs chiffrés

² Cf. Compte-rendu du petit déjeuner débat IDEFIE, avec Henry de Cazotte, Novembre 2015
<http://idefie.org/evenements/nos-petits-dejeuners-debats/apres-new-york-comment-mettre-en-place-les-objectifs-de-developpement-durable/>

³ « Comprendre l'Objectif de développement durable 4 Education-2030 », UNESCO

ont été définis par les groupes d'experts des Nations Unies pour dépasser les déclarations d'intention et introduire la notion de responsabilité à tous les niveaux : mondial, transnational, national et local.

Par ailleurs, la multiplication d'évaluations transnationales des systèmes éducatifs, telle que PISA, traduit la volonté des Etats d'incarner une éducation de qualité qui dépasse, ou parachève, l'ambition de l'accès à l'éducation pour tous, portée par les OMD. Les décideurs politiques, les organisations non-étatiques et étatiques, les bailleurs de fonds et l'ensemble des acteurs de la société civile sont sous une pression sans précédent. Il faut agir vite pour transformer et moderniser les systèmes éducatifs pour construire efficacement et avec l'adhésion et l'action de tous, un monde dans lequel les personnes vulnérables ne soient plus mises de côté et pour que la paix, la dignité et la sécurité de chacun deviennent une réalité. Pour que personne ne soit laissé pour compte, pour prendre en compte les besoins et les aspirations de chaque personne, et que la dignité et la sécurité de chacun soit garantie, le champ de l'éducation est donc un champ d'action primordial. Le développement de compétences permettant de développer la conscience des défis mondiaux qui déterminent les enjeux nationaux ou locaux, apparaît comme un levier indispensable pour atteindre les objectifs définis par les ODD, l'ODD 4 en particulier. Le développement de ces nouvelles compétences aura aussi à intégrer le fait que les processus sociaux, culturels et politiques étant perçus comme en perpétuel changement.

Au sein de l'ODD 4, la cible 4.7 voit formuler le champ des compétences globales : « D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de mode de vies durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, et de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ». En Afrique francophone, où l'éducation devrait être davantage en adéquation avec l'environnement pour éviter le décrochage scolaire accéléré souvent remarqué dans les milieux ruraux pauvres, développer ce champ de compétences est un véritable défi. L'éducation ne se limiterait pas une pâle copie d'autres systèmes mais considérerait les diversités et les valeurs culturelles renforçant le développement durable et la résolution patrimoniale des conflits.

Dans son guide, l'UNESCO recommande des indicateurs permettant aux états de suivre la mise en œuvre des différentes cibles. S'agissant de la cible 4.7, l'UNESCO suggère les indicateurs suivants:

- Mesure dans laquelle (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'Education en vue du développement durable, y compris l'égalité entre les sexes et les droits de l'homme, sont intégrées à tous les niveaux dans: (a) les politiques nationales d'éducation, (b) les programmes scolaires, (c) la formation des enseignants et (d) l'évaluation des élèves et d'autre part, des indicateurs thématiques: pourcentage d'élèves par tranche d'âge (ou d'un niveau d'études) montrant une compréhension adéquate des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité, pourcentage d'élèves de 15 ans montrant une maîtrise des connaissances de la science environnementale et de la géoscience, pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité basée sur les compétences utiles dans la vie.
- Mesure dans laquelle le Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme est mis en œuvre à l'échelle nationale (conformément à la résolution 59/113 des Nations Unies).

2. Porter à la connaissance des francophones la note de l'OCDE *Global Competency for an Inclusive World*

Le développement d'une *global competency* par tous, tout au long de la vie, pourrait apparaître comme condition *sine qua non* pour mettre en œuvre les Objectifs de Développement Durable. La note de l'OCDE, rédigée par Gabriela Ramos et Andreas Schleicher, *Global Competency for an Inclusive World* s'inscrit dans cette perspective. Ce document, qui articule une introduction générale et un prototype de questionnaire déjà réglé et détaillé à destination de l'élève, appelle lui-même une lecture circonstanciée : le fait d'en admettre le postulat global (précisément), comme reflet de l'éthique internationale partagée par les États cosignataires, n'équivaut pas, naturellement, à en considérer le détail comme une grille de lecture et d'évaluation indiscutable et définitive. Les compétences globales sont définies comme des compétences individuelles (mobilisation de savoirs, des connaissances, des capacités de raisonnement, des valeurs) pour agir durablement et collectivement sur le monde, résoudre des problèmes qui touchent l'ensemble de l'humanité (performance, résultat, impact et responsabilité). Elles doivent être développées tout au long de la vie, levier pour construire des sociétés inclusives, respectueuses de la dignité humaine et de la diversité culturelle, et réponse possible, dans le champ de l'éducation, aux enjeux planétaires. Cette vision très large, universaliste, du rôle que l'éducation doit jouer dépasse par définition les frontières nationales. Trois principes directeurs la fondent : équité, cohésion sociale et développement durable.

Définition la plus récente de Ramos et Schleicher

« Les compétences globales sont les capacités à analyser les questions locales, nationales et interculturelles, à comprendre et prendre en compte d'autres perspectives et d'autres représentations du monde, à entrer en interaction avec des personnes d'autres cultures de manière ouverte, adaptée et efficace, et à agir pour le bien-être collectif et pour le développement durable.⁴ »

C'est lors de la rencontre des ministres de l'éducation du G7 à Kurashiki au Japon, que Gabriela Ramos a présenté la proposition d'intégrer dans les prochaines évaluations PISA 2018 l'évaluation de la « *global competency* ». Rappelons que les évaluations PISA, menées dans les 34 pays de l'OCDE ainsi que dans d'autres pays participants (26 en 2015), ont pour objectif de mesurer les performances des élèves de 15 ans dans différents systèmes éducatifs. Ces évaluations sont conduites tous les 3 ans, avec, à chaque session, un *focus* sur une zone de compétences. Les dernières évaluations PISA mettaient ainsi l'accent sur la culture scientifique. Les nouvelles données collectées en *global competency* ont l'ambition de permettre aux pays participants de comprendre comment la future génération se prépare à une vie personnelle et professionnelle dans le contexte volatil et complexe de la mondialisation, tout en répondant aux enjeux écologiques, induits notamment par la croissance démographique et aux mouvements de populations.

L'évaluation de cette *global competency* chez des élèves participants au PISA 2018 se donne pour objet, à plus long terme, d'ouvrir une réflexion sur le rôle des systèmes éducatifs, d'adapter les *curricula*, de mutualiser les bonnes pratiques, de repenser la formation des enseignants pour aller au-delà des déclarations d'intention et d'engager les sociétés dans une dynamique transformationnelle, en les invitant à contribuer au changement pour un monde meilleur par et pour tous.

3. Rechercher un langage commun pour enseigner les compétences globales

L'évaluation par l'OCDE des compétences globales des élèves de 15 ans est une invitation indirecte à penser leur condition de développement, notamment en contexte d'enseignement. Enseigner les compétences globales exige la recherche d'un langage commun, soutenu par trois principes :

Le premier principe, pour un langage commun, est la nécessaire identification des concepts clés comme celui de « territoire de bien commun », ou de développement durable/soutenable

⁴ *op. cit.*

qui demande un travail de généralisation de ces savoirs et de déterritorialisation dans le but de construire un langage commun transnational.

Le second principe, tourné vers la transdisciplinarité, est lié au point précédent. Il demande de ne pas enfermer le savoir dans une discipline. C'est une autre manière de déterritorialiser les savoirs, pour les faire interagir et mieux comprendre la complexité du monde.

Le troisième principe - qui cherche à transformer le savoir en compétence sociale - dépend du précédent. Faire en sorte que les savoirs transmis deviennent une des garanties du « vivre ensemble » malgré nos différences, demande d'interroger cette complexité pour donner du sens à la transversalité et construire l'interdisciplinarité. Pour répondre aux questions, il s'agit d'associer les disciplines afin que chacune apporte une réponse complémentaire aux autres.

L'enseignement des compétences globales est indissociable de l'enseignement citoyen pour l'action et par l'action. Enseigner la citoyenneté passe par la participation à des activités et à des expériences à la découverte du territoire vécu. Pour être éducative, cette action est envisagée comme le résultat d'une interaction entre le milieu et la communauté humaine de vie, dans une perspective locale et globale. La formation du citoyen passe à la fois par l'action et l'expérience, mais aussi par l'étude car les savoirs enseignés sont des outils éducatifs.

Mais c'est aussi enseigner par l'observation des éléments qui composent le monde et leur mise en relation pour construire un tissu complexe critique.

Eduquer c'est faire construire des actions qui convoquent différents acteurs vers le développement d'une intelligence territoriale, interculturelle soutenable et durable, tournée vers des actions de connaissance et de valorisation du patrimoine, associant les territoires aux échelles locale et globale. L'objectif fondamental est de s'adapter aux transformations sociales qui demandent une citoyenneté active.

L'enjeu de cette « éducation à » est un enjeu éthique. Qu'elle vise une éthique républicaine laïque ou une morale religieuse, elle ancre ses valeurs dans une sphère humaniste. De ce fait l'éducation à la citoyenneté qui s'appelle aujourd'hui dans les programmes enseignés en France « Enseignement Moral et Civique » traverse les savoirs pour former un modèle de sujet citoyen autonome, un citoyen vertueux qui sait vivre avec les autres, un citoyen qui a intégré un rapport à la loi comme outil pour aborder les rapports humains et pour accéder à la dimension éthique, la convivialité, le bien vivre et qui fait de la diversité une ressource.

Les caractéristiques des savoirs transmis sont leurs dimensions humaniste et éthique, qui conduisent à penser l'action responsable. Ils s'ancrent dans une culture qui donne forme à

l'esprit, pour apprendre à se connaître, connaître le monde dans sa pluralité et sa complexité en intégrant une démarche éthique de développement durable, dont les contenus renvoient à des problèmes sociaux réels.

Ce travail collectif conduit à préciser le rôle du système éducatif, pour l'ouvrir à la connaissance des problèmes du monde, pour stimuler l'expérience citoyenne à la découverte de soi et des autres. La société devient un objet de connaissance, l'école un lieu social éducatif où sont stimulés les processus de connaissance et de conscience.

Cette action éducative initiée par les problèmes du monde, s'appuie sur la diversité des modèles culturels. L'école est un lieu où se confrontent et se partagent les expériences sociales, où se construisent les valeurs de convivialité et de civilité dans une société ouverte et démocratique.

L'école est un espace public où se construisent les rapports de confiance et les nouvelles lois de la communauté. La formation des enseignants qui en découle se fonde sur une recherche action, et sur une démarche d'analyse de pratiques.

4. De la singularité anglo-saxonne à la pluralité francophone : Les différentes dimensions des concepts « compétences » et « global »

*Penser global*⁵ : quand Edgar Morin choisit ce titre pour l'un de ses récents ouvrages, l'infinitif sonne comme un mot d'ordre et comme une urgence, rappelant l'injonction, dès les années 1930, du philosophe Jacques Ellul, « penser global, agir local », reprise en 1972 par René Dubos lors du premier sommet sur l'environnement. Pour Edgar Morin, il y a une nécessaire prise de conscience mondiale qui reconduit en termes contemporains la relation humaniste entre macrocosme et microcosme : à une économie mondialisée qui impose à toutes les nations du globe la loi concurrentielle du rendement, à la sauvegarde des équilibres naturels planétaires qui a fait entrer l'humanité dans un compte à rebours dont la réalité ne s'est imposée que difficilement et, malheureusement, qu'avec l'accumulation de catastrophes, à ce double contexte planétaire et critique, doit correspondre, au sens fort de ce terme, une prise de conscience en chacun des humains qui peuplent la planète : planète devenue étroite à une population en croissance constante, et d'autant plus fragile qu'elle est un bien commun non extensible, soumis à une surexploitation quantifiée. Ainsi, chaque

⁵ Edgar Morin. *Penser global : l'humain et son univers*, Robert Laffont, Paris, 2015.

année, tel citoyen « consomme »-t-il, selon la politique économique et écologique de l'état où il réside, un ou plusieurs « équivalents planètes », échelle de prédation dans laquelle les Etats-Unis figurent au premier rang, mais qui voient tous les pays du monde sans exception « embarqués », comme aurait dit Sartre (*Situations*), et responsables, comme le disait Jonas (*Le Principe Responsabilité*).

Il faut garder à l'esprit ces trois pôles : la mondialisation économique, la problématique du développement durable à l'échelle mondiale (ce qui est, ou devrait être, une tautologie), la scène éducative enfin. Depuis Erasme au moins, mais aussi bien depuis Platon, la scène éducative, l'« institution des enfants » (Montaigne, *Essais*, I, 26) est en effet regardée comme primordiale, en vertu du présupposé qu'il est toujours plus sûr d'inculquer quelques valeurs et comportements éthiques à l'homme non encore « achevé », que de s'évertuer à corriger ou à modifier chez l'adulte des représentations et des stéréotypes enracinés dans l'usage et les mœurs, qu'ils soient individuels ou collectifs.

Ce préambule philosophique sert de cadre pour identifier les différentes dimensions des compétences globales :

- Dimension individuelle : compétences d'un individu à mobiliser ses connaissances, ses expériences, les attitudes apprises et compétences héritées culturellement pour penser sa construction, son développement personnel dans sa relation à soi, aux autres et au monde : relation dynamique entre le même et l'altérité (Je est un autre, Rimbaud), responsabilité individuelle dans l'histoire de l'humanité (résistance ou collaboration ; spectateur, acteur ou opposant à l'oppression d'une certaine partie de l'humanité – génocides, esclavagisme, colonialisme)
- Dimension historique, géographique et politique de la construction de l'espace francophone : compétences des Etats membres à penser, construire et développer ensemble une vision commune du monde, respectueuse de pluralisme culturel et de la diversité linguistique, au service du développement durable, de la paix, de la démocratie et des Droits de l'Homme. Le français, à l'origine la langue de l'opresseur colonialiste, est langue de partage et d'échange(s) entre les pays du Nord et du Sud. Les politiques de coopération et d'aide au développement problématisent sans cesse la place de chaque Etat dans cet espace et la valeur de ses compétences propres (le respect de l'autre et la valeur de ses compétences). Le renforcement du partenariat linguistique et culturel demande de nouvelles formes de politiques et de collaboration basées sur une reconnaissance réciproque de chaque acteur culturel et linguistique.

- Dimension didactique : compétences des enseignants à mobiliser leurs connaissances linguistiques, leurs compétences langagières et leurs attitudes pour repenser le rapport aux langues d'origine et aux langues apprises. En pensant les langues comme systèmes interdépendants plutôt que juxtaposés, la didactique du plurilinguisme problématise aussi la hiérarchisation des langues entre langues majoritaires et langues minoritaires, et entre langues et dialectes. Elle met en évidence les rapports de force entre langues internationales, langues patrimoniales et langues maternelles tout en considérant les statuts politiques de ces langues dans les Etats. En repensant cette hiérarchisation, la didactique du plurilinguisme est un axe qui structure l'espace francophone. Il réinterroge ainsi en proposant une alternative construite sur un modèle plus inclusif de l'intercompréhension soutenu par le développement de compétences interculturelles, de résolution de conflit, et de négociation en contexte d'altérité.
- Dimension politiques éducatives : compétences des Etats à collecter et analyser un ensemble de données leur permettant d'élaborer des politiques éducatives et d'en mesurer l'impact et compétences des états à éduquer au développement durable, à la prise en compte du globe, de la planète. L'espace francophone est-il un espace d'exception en la matière ?

Ouvrir au scalpel francophone les différentes dimensions du « global » permet de (c)ouvrir une réflexion sur les objectifs de développement durable.

5. **Eclairer le concept de « compétences » à la lumière de ces « compétences globales » permet-il de penser les conditions de mise en œuvre réussie des Objectifs de Développement Durable ?**

Passer par le français pour interroger le concept de compétences globales, tel qu'il a été introduit par l'OCDE, c'est interroger notre relation au monde. Un peu plus de 15 ans après l'introduction des tests PISA, les compétences globales sont une opportunité de questionner notre rapport aux savoirs et notre représentation du monde :

- **QUI** pense les compétences et **QUI** les hiérarchise ? (Acteurs, autorité, normes, critères choisis)
- **DANS QUEL CONTEXTE** sont-elles développées ? (Contexte d'éducation et de formation formel et informel)
- **PAR QUI** sont évaluées les compétences? (Autorité, légitimité, critères et normes, qui est associé et à quel niveau ?)

- **COMMENT** sont évaluées ces compétences ? (Outils et Méthode de collecte et d'analyse de données)
- **DANS QUEL(S) BUT(S)** sont-elles créées, développées et évaluées? (Employabilité, influence, marchés publics, résolution de conflits, construction d'un monde meilleur)

6. La Francophonie est déjà familière de ce concept de compétences globales

L'espace francophone est intrinsèquement un espace prédisposé au développement des compétences globales et à leur mise en œuvre dans le cadre des objectifs de développement durable. « Émergeant des décombres du colonialisme », l'Organisation Internationale de la Francophonie est un espace supranational pluriel, divers, et interculturel réunissant 84 Etats et gouvernements ayant en partage la langue française et des valeurs universelles (Charte de la Francophonie 2005). Le projet institutionnel francophone se fonde et se développe en premier lieu autour de la coopération universitaire.⁶ L'AUF et Université Senghor d'Alexandrie font de l'éducation un enjeu majeur de développement et un levier pour lutter contre la pauvreté, l'exclusion et pour la dignité humaine et les droits de l'homme en permettant aux citoyens de devenir responsables et acteurs à l'échelle locale, nationale et internationale.

L'espace francophone répond depuis plusieurs décennies aux Objectifs de Développement Durable par une coopération multilatérale construite⁷ autour de l'interculturel par le prisme de la diversité culturelle⁸ et linguistique, de l'éducation au développement durable⁹ et aux nouvelles technologies, des droits de l'homme et de l'inclusion des populations vulnérables, de l'égalité hommes/femmes dans la formation et dans l'entreprise.¹⁰

Le cadre stratégique 2015-2022, adopté au sommet à Dakar 2014, indique quatre missions:

- Promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique
- Promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'Homme

⁶ L'Association des Universités entièrement de langue française est fondée en 1961, l'Agence de coopération culturelle et technique en mars 1970, puis remplacée en 1998 par l'Agence Universitaire Francophone.

⁷ Lors du Sommet de Versailles de 1986, premier sommet francophone, les états membres affichent une volonté claire d'être un laboratoire de la diversité, « de **réfléchir et d'agir ensemble**, de dégager une volonté commune de relever les défis auxquels fait face la francophonie en mettant l'accent sur les technologies du futur et en associant différents acteurs de la société moderne. »

⁸ Pour plus d'informations, consulter la Déclaration universelle sur la diversité culturelle de 2001 et Convention sur la promotion et la protection de la diversité des expressions culturelles de 2005

⁹ Engagement renforcé depuis Ouagadougou en 2003

¹⁰ La Charte d'Antananarivo de 2005 définit comme priorités « la paix, la coopération, la solidarité et du développement durable... l'instauration et le développement de la démocratie, la prévention, la gestion et au règlement des conflits, et le soutien à l'État de droit et aux droits de l'Homme ; l'intensification du dialogue des cultures et des civilisations ; le rapprochement des peuples par leur connaissance mutuelle ; le renforcement de leur solidarité par des actions de coopération multilatérale en vue de favoriser l'essor de leurs économies ; et la promotion de l'éducation et de la formation. »

- Appuyer l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche
- Développer la coopération au service du développement durable.

Les compétences globales dans l'espace francophone...

..au niveau des états et des politiques éducatives :

Dès 2006, les Chefs d'Etats et de gouvernement ayant le français en partage introduisent et développent déjà l'idée d'une *approche globale de l'éducation et de la formation* lors du sommet de Bucarest. Ce Sommet, consacré à l'éducation, est la contribution du monde francophone à la mise en œuvre des Objectifs du Millénaire et à la Déclaration sur L'Education Pour Tous.

...au niveau de la recherche en didactique

En 2010, la didactique du plurilinguisme et des approches plurielles voit le jour. Les chercheurs francophones du CARAP définissent les "compétences globales" en 2010 comme des compétences « mobilisant dans la réflexion et dans l'action, des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être valables pour toute langue et toute culture. » Michel Candelier définit une typologie des ces compétences globales en distinguant deux compétences **englobantes** : la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité et la compétence de construction et d'élargissement des répertoires linguistiques et culturels pluriels.¹¹ Ces compétences globales répondent à une nécessité de prendre en compte la diversité des langues, des cultures et des personnes pour mieux agir ensemble et collectivement sur le monde. Prendre en compte, respecter et s'appuyer sur la diversité et la pluralité des langues et des cultures est la quintessence du projet des pays membres et observateurs de la francophonie. Les apports successifs du PASEC révèlent que la prise en compte des langues et cultures d'origine sont des conditions dans la construction des apprentissages en début de scolarisation.

...au niveau de la formation des membres de la communauté pédagogique :

L'introduction du numérique dans les programmes de formation des enseignants (IFADEM, 2007) obtient des résultats contrastés car la fracture numérique se réduit très lentement et les experts IFADEM et des représentants des gouvernements s'y impliquent inégalement. L'AUF forme les enseignants à l'utilisation de plateformes numériques pour enseigner à distance ou intégrer ces outils pendant les cours (<https://transfer.auf.org>). L'IFIC, toujours dépendant de l'AUF, a formé au cours des années 2013 et 2014, les enseignants du supérieur à l'usage et

¹¹ Michel Candelier (coordinateur), Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguero et Anna Schröder-Sura. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources. Editions du Conseil de l'Europe: Strasbourg, 2012.

compréhension de la manipulation des plateformes et des Cours en Ligne Ouverts et Massifs (CLOM) pour l'enseignement.

...au niveau des politiques éducatives et de formation par le numérique :

La plateforme Objectif 2030 pourrait être un moyen d'impliquer chaque citoyen dans la mise en œuvre des ODD: numérique au service de la formation, du partage de savoir, du montage du projet et de la recherche financement. Les résultats contrastés montrent qu'il y a un besoin réel d'expertise.¹²

7. Des questions qui permettent d'identifier les besoins en expertise :

Les compétences globales sont-elles un outil d'imposition du modèle occidental au reste du monde ? Quel est le sens de ces compétences globales une fois appliquée aux interactions réelles entre les personnes? Quel(s) examen(s) des problèmes locaux, planétaires et interculturels sont les plus exacts ? Agir pour le bien commun, oui, mais en partant d'où ? Quelles valeurs développer et dans quel espace ? Quelle est la place des valeurs patrimoniales dans le développement des compétences globales? Le pluriculturalisme et le plurilinguisme participent-ils au renforcement des compétences globales et peuvent-ils être des leviers pour impulser de nouveaux partenariats ?

- Pour les élèves : est-il possible de développer des compétences globales quand les carences en éducation de base sont importantes ou que les besoins élémentaires ne sont pas remplis ? Quand les besoins en éducation de base sont traités, quelle place réservent les systèmes éducatifs dans leurs programmes au développement de ces compétences ? Est-ce que le développement durable est envisagé dans les curricula africains? Quelle est la place de la diversité culturelle et linguistique dans l'éducation au développement durable dans les pays en voie de développement?

A titre d'exemple, le PASEC 2014, la Banque Mondiale et l'IIPE de Dakar ont agrégé des données qui permettent de renseigner l'Etat malgache sur son système éducatif : 4.3% des hommes et 3,9% des femmes sont inscrits dans l'enseignement supérieur ; 18,5 % des hommes et 17,1 % des étudiants sont titulaires du baccalauréat ; l'espérance de vie scolaire est de 8,2 ans ; et 18,9 des enseignants ont une formation diplômante.

- Pour la communauté enseignante : comment transmettre des savoirs et développer des compétences de tous quand il existe des inégalités d'accès à la formation de qualité ? Comment développer l'offre scolaire au niveau post-primaire et améliorer la qualité de l'éducation primaire à travers la maîtrise par les écoliers de ce qu'il est convenu d'appeler

¹² La première session a permis de former 2600 étudiants de 99 pays différents. 21 projets sur 215 soumis bénéficient de l'outil participatif technique et financier et 6 projets sont entièrement financés, ce qui représente seulement 0.2% des participants.

disciplines-outils : la lecture et le calcul? En terme de formation, le numérique pourrait permettre un accès à des contenus de formation de qualité mais la fracture numérique, déjà mentionnée dans la Déclaration de Bucarest de 2006, n'est-elle pas une réalité qui amplifie les inégalités ? Comment former des chercheurs didacticiens capables d'innover les systèmes éducatifs sur la base de propositions de nouveaux outils didactiques ? Comment développer des compétences globales quand la contractualisation, et la précarisation dans certains cas, des enseignants devient pratique courante ? Comment les enseignants sont-ils formés eux-mêmes aux enjeux du développement durable ? Comment peuvent-ils accueillir la différence culturelle et linguistique quand il existe une hiérarchisation des langues et des cultures permettant aux individus du nord de ne pas la prendre en compte ?

Pratique répandue dans le monde, le recrutement des professeurs contractuels a de nombreuses implications sur la pratique de l'enseignement, la formation des enseignants, les performances scolaires et la perception de la profession enseignante. Alors que cette pratique existe dans les pays développés de l'OCDE, elle s'est largement répandue en Afrique Subsaharienne depuis les années 1990.

Le recrutement des professeurs contractuels dans les zones rurales, qui peut répondre aux difficultés de recrutement de titulaires, suscite des inquiétudes dans le contexte international de la mise en œuvre de l'Agenda Education 2030¹³ car il semble mettre en péril l'accès à l'éducation de qualité pour des populations susceptibles d'être les plus marginalisées. Les professeurs contractuels de cette région ont en effet souvent de faibles parcours académiques, sans aucune préparation formelle au métier, et sont très souvent peu rémunérés. Enfin, dans un contexte de privatisation importante de l'éducation dans la région, les professeurs disposent de moins en moins de protection sociale.

La titularisation permettant aux enseignants de se libérer de leur statuts de contractuels varie en fonction des pays : soit ils passent des concours nationaux, soit leurs années de travail sont capitalisées.¹⁴

Au Maroc, être contractuel est la seule façon de devenir professeur du primaire ou du secondaire et fonctionnaire de l'état.¹⁵ Bien que le Ministère de l'Education Nationale ait lancé des concours de recrutement de près de 24000 enseignants pour la rentrée 2017/2018, des inquiétudes se font entendre par la voix des syndicats enseignants : contrats renouvelés tous les ans jusqu'à l'âge de la retraite, coexistence dans le corps des enseignants de

¹³ Déclaration D'Incheon (2015): <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-fr.pdf>

¹⁴ Martial Dembelé, Université de Montréal. <http://librairie.afd.fr/pr-31-education-ass/>

¹⁵ Les professeurs des écoles et des lycées privés obéissent à d'autres processus même s'ils sont sous la tutelle de l'état.

personnels ayant des statuts différents, stabilisation des équipes dans les établissements potentiellement précaires, exigence de résultat accrue. Un besoin d'évaluation de cette mesure et des indicateurs de performance professionnelle par des experts indépendants est important pour garantir au mieux le bien-être, la formation de qualité et l'efficacité du système scolaire marocain.

- Pour les systèmes éducatifs : Alors que la collecte et l'analyse des données se multiplient, permettent-elles réellement l'élaboration de politiques inclusives et efficaces? Alors que le numérique facilite l'accès aux formations de qualité, il est paradoxalement créateur de nouvelles inégalités : fracture nord/sud, fracture générationnelle, fracture ville/ruralité. Quelles politiques publiques peuvent répondre à ces défis ? Peuvent-elles le faire seules ?

- Pour l'ensemble des individus : comment garantir le développement de ces compétences globales et établir des relations efficaces avec les autres cultures quand elles ne le sont pas entre les individus d'une même culture, dans les Etats fragiles, marqués par des tensions, des conflits, où la gouvernance fait souvent défaut ou en contexte de guerre civile ou d'extrémisme violent?

Au moment où l'on se préoccupe de définir une culture éducative commune, sinon mondiale, du moins transférable sur le plan interculturel, jamais le droit à l'éducation de qualité n'est autant apparu comme le révélateur des inégalités planétaires, où l'inégale distribution des biens économiques et intellectuels provoque *de facto* une considérable inégalité d'accès à la formation. Au moment où émerge la notion de « *global competency* », elle n'a donc jamais autant couru le risque d'être peu globale.

Juillet 2018

www.idefie.org

Cette note a été rédigée par un groupe animé par Fabrice FRESSE. Il était composé de M. Jean-Luc FAUGUET, Mmes Françoise GOMEZ, Sylvie JUSTOME, du professeur Hind LAHMAMI et de Mme Graciela PADOANI. Il a bénéficié des contributions du Professeur Julia NDIBNOU-MESSINA ETHE et du Professeur Cheick Felix Bobodo OUEDRAOGO.