



### Série documents de réflexion UNICEF

L'UNICEF a commissionné 10 documents de réflexion auprès de chercheurs et praticiens experts dans le domaine afin d'encourager le débat autour des défis éducatifs majeurs auxquels sont confrontées les régions d'Afrique orientale et australe. Bien que les documents se basent sur des données, ils ne constituent ni des documents de recherche ni des preuves, et ne représentent pas non plus la politique de l'UNICEF. Ils se veulent plutôt des écrits engageants qui visent à inspirer de nouvelles idées afin d'améliorer l'apprentissage pour tous.

## Est-ce que l'éducation centrée sur l'apprenant est une « pratique exemplaire » ?

Par le professeur Michele Schweisfurth

L'éducation centrée sur l'apprenant (ECA) et les méthodes spécifiques associées comme l'éducation centrée sur l'activité ou la recherche et l'apprentissage par problèmes sont largement encouragées à l'échelle internationale et présentées comme étant des « pratiques exemplaires » pédagogiques. Bien que le terme puisse prêter à confusion et se rapporter à différentes compréhensions et pratiques associées, une définition simple et très répandue décrit l'ECA comme :

« ... une approche pédagogique qui donne et demande aux élèves un niveau de contrôle actif relativement élevé sur le contenu et les procédés d'apprentissage, qui sont donc déterminés par les besoins, les capacités et les intérêts de l'apprenant. »<sup>1</sup>

L'ECA et une politique qui voyage à travers le monde est qui s'est développée dans différents contextes. Le concept remonte à la Grèce antique avec la méthode de dialogue inquisitif de Socrate.<sup>2</sup> En Angleterre, une variante centrée sur l'enfant faisait partie des réformes de l'éducation dans les années 1960.

La méthode a également été capitale pour le mouvement progressiste des États-Unis et a trouvé des échos en Europe avec des approches spécialisées comme l'enseignement Montessori et Steiner. Plus récemment, elle a été définie comme une « panacée

politique »<sup>3</sup> dans les pays du Sud, car il est dit qu'elle contribue au développement de plusieurs façons, comme nous le démontrons plus bas. En se basant sur cet espoir, des agences et organisations de développement internationales, y compris l'UNICEF, ont promu l'ECA dans les pays du Sud. Étant donné la confiance généralisée et l'enthousiasme accordés à l'ECA, une analyse des politiques nationales en matière d'éducation dans les pays d'Afrique sub-saharienne effectuée en 2008 a démontré que depuis les années 1990, l'ECA s'est manifestée un peu partout, au moins au stade rhétorique.<sup>4</sup>

L'objectif de ce document est de faire réfléchir sur l'ECA et sa pertinence par rapport à différents contextes culturels et aux ressources disponibles. Le document présentera d'abord les arguments principaux en faveur de l'ECA, qui en ont fait une « pratique exemplaire » répandue. Puis il puisera dans de nombreux éléments probants pour présenter des problèmes qui ont pu apparaître à la suite de l'introduction de l'ECA dans des situations où les enseignants ne sont pas familiers avec cette méthode, où les classes sont trop nombreuses ou manquent de ressources, et où les pratiques culturelles freinent les relations et les attitudes par rapport à la connaissance qui favorisent l'ECA.

<sup>1</sup> Schweisfurth, M, *Learner-Centred Education in International Perspective: whose pedagogy for whose development?* Londres, Routledge, 2013.

<sup>2</sup> Cité dans Brandes & Ginnis P, *A Guide to Student-Centred Learning*, London, Simon and Schuster, 1996

<sup>3</sup> Sriprakash, A, 'Child-centred education and the promise of democratic learning: pedagogic messages in rural Indian primary schools', dans le *Journal international du développement de l'éducation*, 30, 2010, pp. 297-304. <sup>4</sup> Exposé de position sur l'éducation des enfants handicapés, UNESCO 2012 - [https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF\\_Right\\_to\\_Education\\_Children\\_Disabilities\\_En\\_Web.pdf](https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf)

<sup>4</sup> Chisholm, L & Leyendecker, R, 'Curriculum reform in post-1990s sub-Saharan Africa', dans le *Journal international du développement de l'éducation*, Vol 28, 2008, pp. 195-205.

Il se penchera également sur certaines critiques de l'ECA venues de l'occident ; des questionnements ayant même été soulevés dans des contextes pédagogiques aux standards élevés et bénéficiant d'enseignants bien formés et préparés.

L'ECA est un peu une vache sacrée et ce document n'a pas pour vocation à la décrédibiliser. Il encourage plutôt les lecteurs à réfléchir aux aspects applicables, où et quand elle est possible et appropriée et dans quelles conditions, pour quel public, et dans quel but pédagogique, en particulier dans le contexte de l'Afrique sub-saharienne. L'un des problèmes de l'ECA est qu'elle est souvent mise en opposition avec les approches d'apprentissage machinal ou centrées sur l'enseignant. En réalité, beaucoup de bons enseignants mélangent plusieurs méthodes dans leurs pratiques pédagogiques, qui s'adaptent au contexte culturel dans lequel ils travaillent et aux ressources auxquelles ils ont accès. En plus de cela, l'application de la méthode centrée sur l'élève peut varier significativement selon l'enseignant, et une mauvaise utilisation de l'ECA n'aura pas de meilleurs résultats qu'un cours magistral ou qu'une méthode basée sur les exercices. De plus bien que « l'efficacité » devrait être déterminée par l'apprentissage de l'enfant dans son sens le plus large, elle est souvent jugée sur la base des examens dont les enjeux sont élevés, pour lesquels les méthodes d'exercices et d'autres approches d'apprentissage machinal intensif peuvent s'avérer plus efficaces. Une chose est certaine : les enseignants qui n'ont pas l'habitude des approches centrées sur l'élève dans leur propre éducation ou dans les systèmes éducatifs dans lesquels ils travaillent ont très peu de chances de l'appliquer efficacement dans le cadre de formations de courte durée ou de recommandations extérieures. Cela peut même empirer les choses et affaiblir les pratiques établies des enseignants. À la lumière de ces questions, ce document proposera une série de principes flexibles qui entrent dans le cadre de l'ECA mais qui peuvent être adaptés à différents contextes afin de tirer parti du meilleur de la motivation, des convictions et des méthodes des enseignants.

## Pourquoi l'ECA a-t-elle été encouragée comme politique et pratique ?

De mon expérience d'enseignement et de recherche dans différents pays, l'ECA semble largement perçue comme une forme de pédagogie « moderne », supérieure aux pratiques « désuètes » centrées sur l'enseignant. Les individus sur le terrain portent ces convictions, et elles sont reflétées dans les politiques. Mon étude sur la recherche et les politiques en matière d'éducation à travers les pays du Sud a mis au jour les récits suivants relatifs à l'ECA, tous promouvant son usage :

1. Le récit sur l'émancipation suggère qu'en confiant plus de décisions aux élèves, l'approche centrée sur l'apprenant libère de l'autoritarisme des enseignants et de formations strictes qui ne reflètent pas leurs besoins. L'ECA est donc perçue comme garante des droits de l'élève et comme une aide au développement des compétences et des attitudes qui promeuvent la citoyenneté démocratique.
2. Le récit sur la cognition suggère que tout le monde apprend plus efficacement lorsque les leçons sont adaptées aux capacités et aux intérêts et se basent sur la résolution de problème et l'applicabilité plutôt que sur un simple apprentissage par cœur individualisé. Il est également avancé que l'ECA est plus axée sur l'activité et est plus engageante pour les étudiants, apportant du sens à leur apprentissage.
3. Le récit sur la préparation est de plus en plus répandu dans les politiques nationales. Il décrit le besoin qu'ont les élèves de développer des compétences adaptées au 21<sup>e</sup> siècle et à « l'économie de la connaissance ». Elles incluent des capacités et des qualités comme la pensée critique, la recherche indépendante et la flexibilité. L'ECA est considérée comme un facteur de développement de ces compétences en réduisant la base de contenu de l'apprentissage et en encourageant l'indépendance et la collaboration plutôt que le recours au formateur et au texte.

J'utilise le terme « récit » à dessein, car il n'y a aucun moyen d'affirmer que ces éléments sont tout à fait avérés. Cependant, même s'il s'agit de convictions et non de faits prouvés, ces récits n'en sont pas moins pertinents.



## Que nous apprennent les éléments probants sur la mise en place de l'ECA ? Quelles critiques peuvent l'expliquer ?

J'avais résumé en 2011 les résultats de tous les articles disponibles sur l'ECA publiés dans le Journal international du développement de l'éducation, qui est le principal journal académique sur l'enseignement dans des pays en voie de développement. J'ai examiné 72 articles sur le sujet et presque tous avaient la même conclusion : l'ECA ne fonctionne pas. Qu'il s'agisse de changements politiques de grande envergure ou d'interventions à plus petite échelle par des programmes ou agences individuelles, même lorsque les enseignants semblaient enthousiasmés par l'idée, les résultats en matière de changement de pratique ou d'apprentissage n'étaient pas ceux escomptés. Les preuves de ce manque de changement étaient honnêtement accablantes.

Il y avait toutefois certains cas de réussite. Une approche pluridimensionnelle à la mise en œuvre, que les enseignants ont soutenue de diverses façons sur une longue période, a parfois apporté quelques transformations. Mais le récit dominant était ce que plusieurs chercheurs ont nommé un « échec de la mise en œuvre » ou, plus métaphoriquement, un « rejet de tissus » (comme quand un cœur transplanté est rejeté par le corps). Parfois, le changement apporté aux pratiques était très faible voire inexistant. Dans des cas plus inquiétants, l'intervention a même empiré les choses. Par exemple, dans les contextes où le travail en équipe était encouragé, les éducateurs créaient des groupes mais continuaient d'enseigner de manière unilatérale. L'effet immédiat était que certains élèves ne pouvaient pas voir ou entendre le cours. Certains professeurs, qui n'avaient pas bien assimilé le concept ou leurs responsabilités, ont mis en place un apprentissage indépendant qui donnaient un trop grand pouvoir de décision à des élèves qui n'y étaient pas préparés, et les classes ont perdu en focalisation et en productivité.



© UNICEF/UN0236403/Nakibuuka

Certains articles ont jugé que ce manque de changement ou les changements non désirés provenaient de plusieurs problèmes liés au processus de mise en œuvre et aux obstacles à l'école. De nombreuses explications ont été avancées. Les catégories principales étaient les suivantes :

- Des attentes irréalistes en termes de transformation politique ;
- Un manque de diffusion d'informations sur les changements de politique ;
- Une préparation insuffisante : comme s'attendre à ce que les enseignants bouleversent leur pratiques établies avec une simple intervention ou un atelier ;
- Une capacité insuffisante des enseignants : comme en matière de formation initiale, connaissance pédagogique ou thématique, ou de motivation
- La préparation des enseignants, qui renseigne sur l'ECA, mais n'aide pas à l'appliquer ;
- Le manque de ressources pédagogiques ;
- Des classes surchargées ;
- Des évaluations avec des enjeux élevés basées sur le contenu d'un programme, qui favorisent l'apprentissage par cœur et l'enseignement pour les tests ;
- Les régimes de gestion et d'inspection qui n'encourageaient pas l'ECA ;
- La langue des cours dispensés (souvent en anglais), que les enseignants ne maîtrisent pas toujours très bien, les poussant à privilégier les leçons textuelles et pré-formatées.

La liste des obstacles est longue et convaincante et montre qu'il existe des facteurs extérieurs aux enseignants pouvant affecter la bonne application de l'ECA. Mais d'autres critiques mettent en cause le principe même de l'ECA, se demandant si cette méthode est adaptée à tous les contextes culturels et les ressources.

Dans beaucoup de cultures africaines, par exemple, le respect des anciens est profondément enraciné. Dans de tels contextes où les enfants ne remettent pas en question les adultes ou leurs textes, la pensée critique et indépendante, ainsi que l'attitude inquisitrice que l'ECA requiert, ne sont pas faciles à promouvoir. D'autres auteurs ont avancé que l'ECA était une importation occidentale et une forme de néo-colonialisme. Un chercheur du Botswana, Richard Tabulawa, a par exemple écrit abondamment sur le caractère inapproprié de ce changement de paradigme dans des contextes africains. Il estime que les relations autoritaires entre adultes et enfants sont profondément ancrées, que ce soit par des racines traditionnelles ou coloniales, et que changer les pratiques dans les salles de classe vers des approches axées sur l'apprenant ne consistait pas seulement à modifier des techniques d'enseignement mais aussi des croyances et pratiques culturelles.

Des questions à propos de l'étendue des pratiques centrées sur l'apprenant et sur leur propension à tenir leurs promesses n'ont pas été soulevées que dans les pays du Sud.

Même si elles avaient été incluses aux directives pédagogiques en Angleterre, leur application variait entre les éducateurs et beaucoup d'entre eux persistaient dans leur approche axée sur l'enseignant. C'est encore les cas dans bon nombre de pays de l'hémisphère Nord, où, ironiquement, beaucoup de pays s'inspirent des pratiques pédagogiques asiatiques comme celles de Singapour, qui génèrent de bons résultats aux évaluations internationales. À un niveau plus fondamental, les enfants provenant de familles moins éduquées seraient probablement désavantagés par l'ECA. Si on leur laisse choisir ce qu'ils veulent apprendre, ils n'auront pas accès aux connaissances essentielles qui pourraient aider à promouvoir la mobilité sociale et à rétablir les déséquilibres découlant du milieu familial.<sup>6</sup>

### Existe-t-il des principes de bases pouvant être adoptés qui s'inspirent des meilleures pratiques de l'ECA tout en respectant le contexte et en évitant l'échec ?

La liste des échecs et des critiques peut être difficile à lire pour des professionnels qui, avec de bonnes intentions, se sont engagés dans l'ECA. La base des droits de l'homme de l'ECA est particulièrement importante pour le personnel de l'UNICEF étant donné

sa mission, ses engagements et son éthique. Pourtant, les risques d'échec doivent être connus et la question de la pertinence par rapport à l'objectif dans des milieux à faibles revenus doit également être abordée. Une réponse possible est de dire que l'ECA ne devrait pas être encouragée du tout, et que les programmes de développement de l'enseignement devraient se concentrer sur l'amélioration des pratiques existantes des approches centrées sur l'enseignant, en les rendant plus stimulantes et orientées sur l'apprentissage.<sup>6</sup>

Cependant, j'ai allégué que si nous combinions la base des droits de l'homme de l'ECA avec les éléments probants en matière de pédagogie qui stimule l'apprentissage, il serait possible de créer une série flexible de principes pouvant aider au renforcement des pratiques à travers le monde. Ces principes permettraient de garantir que les meilleures promesses de l'ECA ne soient pas abandonnées à cause des problèmes rencontrés lors des essais précédents. Ces principes sont censés s'adapter à tous les contextes locaux. Ils visent également à s'éloigner des recommandations de techniques spécifiques pour les classes employant l'ECA, et privilégient une approche plus globale et adaptée aux situations. Certains principes s'adressent aux enseignants et aux formateurs d'enseignants, mais d'autres requièrent l'engagement des décideurs politiques et ne peuvent pas être abordés seulement au niveau de la salle de classe.

Les sept principes pour rendre les pratiques des enseignants plus axées sur l'apprentissage sont les suivants :

1. **Les leçons doivent être stimulantes et motiver l'élève à apprendre.** Dans certains contextes, cela pourrait comprendre l'utilisation de technologies ou d'équipement d'expérimentation, mais ils ne sont pas toujours disponibles. Il pourra aussi s'agir d'activités ludiques, mais qui pourraient être perçues comme un manque de sérieux dans d'autres contextes. Il est bien établi que l'implication renforce l'apprentissage, mais ce qui définit l'implication peut varier selon les contextes. Par exemple, j'ai observé des cours en Chine qui utilisaient un éventail d'activités intensives aux durées déterminées avec soin, qui consolidaient le même objectif d'apprentissage, et étaient entrecoupées de brefs exercices physiques.
2. **L'ambiance et le comportement reflètent le respect mutuel entre enseignants et étudiants.** Les interactions et les punitions ne doivent en aucun cas bafouer les droits de chacun, et les châtiments corporels et tout autre type d'humiliation sont à bannir. Il convient de noter toutefois que les relations ne sont pas toujours aussi décontractées selon les cultures, mais cela n'empêche pas le respect mutuel. Les enseignants à l'attitude stricte constituent peut-être la norme dans des contextes de distance hiérarchique plus élevée entre les adultes et les enfants, pour autant ils peuvent inspirer de l'affection, de la confiance et du respect. Le cadre de l'UNICEF pour les écoles amies des enfants<sup>8</sup> constitue une base solide pour l'application de ce principe.
3. **Les défis d'apprentissage doivent se baser de manière réaliste sur les connaissances préalables de l'apprenant.** Il est bien établi que bon nombre de programmes sont trop exigeants pour beaucoup d'élèves et que la responsabilité envers les autorités supérieures se traduit pour les enseignants par le respect strict des programmes. Cela cause des « profils avec une courbe d'apprentissage nulle »<sup>9</sup> quand les élèves ne peuvent pas suivre le rythme. C'est un réel dilemme pour beaucoup d'enseignants, mais les décideurs politiques ont aussi besoin de comprendre cette réalité afin que les éducateurs n'aient pas à enseigner au détrimement de l'apprentissage. Les interventions recommandées comprennent l'anticipation du travail de rattrapage pour les élèves qui prennent du retard. Les limites du temps dont dispose l'enseignant et l'attention de l'élève individuel, des expériences fructueuses en Inde ont fait appel à des enseignants communautaires volontaires pour combler les lacunes des connaissances.<sup>10</sup>

<sup>6</sup> Voir Michael Young 'The curriculum and the entitlement to knowledge', 2014 for a discussion of 'powerful knowledge'. Il avance que tous les enfants devraient avoir le droit d'apprendre le contenu éducatif leur permettant de réussir à l'école et dans la vie, d'autant plus que ces connaissances ne sont pas partagées équitablement entre eux si elles ne sont pas enseignées explicitement à l'école.

<sup>7</sup> Gerald Guthrie est un exemple de ce genre de critique. Voir : Guthrie, G, The Progressive Fallacy in Developing Countries: in favour of formalism, New York, Springer, 2011.

<sup>8</sup> [https://www.unicef.org/publications/files/Child\\_Friendly\\_Schools\\_Manual\\_EN\\_040809.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf)

<sup>9</sup> Pritchett, L & Beatty, A, 'Slow down, you're going too fast: matching curricula to student skill levels', dans le Journal international du développement de l'éducation, 40, 2015, pp. 276-288.

<sup>10</sup> Banerji, R, 'Poverty and primary schooling: field studies from Mumbai and Delhi', dans Economics and Politics Weekly, 35 (Mars), 2000, pp. 795-802.

- 4. Le dialogue authentique est encouragé, y compris les questions ouvertes** Les exercices et les chants impliquant toute la classe sont utiles pour renforcer l'apprentissage et rassembler les élèves. Toutefois, l'enseignement par le dialogue demande un engagement plus profond et il a été démontré qu'il avait un plus grand impact sur l'apprentissage. Le dialogue stimule les élèves en les impliquant et en les laissant exprimer leur créativité. Il permet aussi à l'enseignant de mieux visualiser l'apprentissage et d'évaluer de façon formative les progrès de chaque élève et de la classe dans son ensemble. Plus important encore, la formation des enseignants avant et pendant leur activité devrait les aider à le concrétiser, comme les interventions en Afrique du Sud l'ont démontré<sup>11</sup>, puisque les enseignants qui n'ont pas personnellement expérimenté la pédagogie par le dialogue ne peuvent pas l'apprendre juste avec la théorie.
- 5. La formation est appropriée à la vie des élèves et à leurs besoins futurs estimés, dans une langue qui leur est accessible (de préférence leur langue natale).** Cela n'est pas toujours possible dans des contextes multilingues, mais l'enseignement par le dialogue en sera simplifié et les éducateurs seront plus à l'aise pour répondre aux besoins des élèves et plus flexibles dans leur enseignement. C'est en partie une question de politiques et il est encore largement admis (à tort) que les langues coloniales comme l'anglais peuvent être apprises en les imposant comme langues d'instruction, et que cela offrira plus de possibilités de travail pour les élèves. Pourtant, si les enseignants ne parlent pas parfaitement la langue avec laquelle ils enseignent, ils auront recours à des méthodes pédagogiques moins ouvertes et ne pourront enseigner par le dialogue<sup>12</sup>. Et si les élèves ne peuvent pas comprendre les leçons, c'est tout l'apprentissage qui est mis en cause. Là où les enseignants n'ont pas le choix de la langue principale d'instruction, l'alternance des codes linguistiques ne devrait pas être perçue comme une mauvaise pratique.
- 6. Le curriculum est basé sur les compétences et le comportement mais n'exclut pas le contenu.** Il devrait inclure des compétences liées à la pensée critique et créative et à un comportement tourné vers la citoyenneté nationale et mondiale. Il peut être difficile pour les enseignants n'ayant pas fait l'expérience de ce type d'enseignement dans leur propre éducation de savoir comment l'aborder. Les éléments probants examinés soulignent la nécessité d'une formation pendant l'activité de l'éducateur, qui transmettrait ces approches et les concrétiserait.<sup>13</sup> La plupart des éducateurs sont habitués à enseigner des connaissances. Le cadre proposé ne leur demande pas de ne plus le faire, mais inviterait à ne pas se focaliser exclusivement sur le contenu ou de ne pas le faire qu'avec l'apprentissage machinal.
- 7. L'évaluation est cohérente avec ces principes en testant un large éventail de compétences cognitives.** Les examens ne devraient pas être seulement une évaluation des connaissances du contenu du programme, car la réussite est souvent évaluée sur un apprentissage par cœur. Dans les systèmes d'évaluation à enjeux conséquents qui sont fondés sur les connaissances, les décideurs politiques devraient examiner si ces épreuves reflètent le type de citoyen dont le pays a besoin, et noter qu'elles auront un impact crucial sur les pratiques d'enseignement. Dans la plupart des contextes, les enseignants ont la liberté d'incorporer des évaluations formatives qui adhèrent à ces principes, mais si les élèves ne sont préoccupés que par la réussite des examens communs, les alternatives peuvent être perçues comme une perte de temps. L'évaluation de l'apprentissage<sup>14</sup> est un principe général sain, et il faut garder à l'esprit que celle-ci peut être informelle et quotidienne dans une classe dynamique d'enseignement par le dialogue. Cela ne rajoute pas forcément une charge de travail inutile à l'enseignant, mais lui demande de s'adapter à l'évolution continue de l'apprentissage.

Les professionnels de l'UNICEF n'ont peut-être pas le contrôle sur tous ces principes, mais il est utile de réfléchir aux moyens de les mettre en œuvre dans les contextes dans lesquels ils travaillent et d'examiner les changements, s'il y en a, qui pourraient survenir dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. L'UNICEF peut jouer un rôle à l'échelle nationale en réunissant gouvernements et partenaires afin d'examiner les éléments probants issus des critiques de l'ECA et sa mise en œuvre et d'encourager une évolution, en se basant sur ces principes, vers des méthodologies et des approches d'enseignement et d'apprentissage plus adaptées au contexte et fondées sur les preuves. L'objectif ultime est l'APPRENTISSAGE et le respect des droits de chacun, plutôt que les changements superficiels des techniques d'enseignement (qui sont probablement vouées à l'échec).

<sup>11</sup> Banerji, R, 'Poverty and primary schooling: field studies from Mumbai and Delhi', dans *Economics and Politics Weekly*, 35 (Mars), 2000, pp. 795-802.

<sup>12</sup> Cooper, A, 'We Need to Talk About Learning: Dialogue and Learning Amongst South African Youth', dans J Wyn & H Cahill (eds), *Handbook of Children and Youth Studies*, 2015, Ch. 29, pp. 419 – 433, Singapour, Springer.

<sup>13</sup> Westbrook, J; Durrani, N; Brown, R; Orr, D; Pryor, J; Boddy, J; Salvi, F *Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries: a rigorous review*. Londres: Département du Développement international. 2013.

<sup>14</sup> Black, P and William, D, 'Lessons from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices', dans *Curriculum Journal* (16) 2, 2005, pp. 249-261.



© UNICEF/UN051617/Rich

## Lectures complémentaires

1. Atwal, K, '[Dialogic teaching: 10 principles of classroom talk](#)', TES 19 janvier 2019:
2. Cooper, A, '[We Need to Talk About Learning: Dialogue and Learning Amongst South African Youth](#)', dans J Wyn and H Cahill (eds), Handbook of Children and Youth Studies, 2015, Ch. 29, pp. 419 – 433, Singapour, Springer. Téléchargé depuis
3. Schweisfurth, M, '[Learner-centred education in international perspective](#)', dans Journal of International and Comparative Education, Vol 2. 2013.
4. Tabulawa, R, '[Teaching and Learning in Context: why Pedagogical Reforms fail in Sub-Saharan Africa](#)', African Books Collective, 2013. Téléchargeable sur :
5. Young, M, '[The curriculum and the entitlement to knowledge](#)', 2014.



2019, Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)

Ce document de travail est distribué sous licence Creative Commons Attribution - NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0), sauf indication contraire.

Contact : UNICEF ESARO, Section Éducation de base et égalité des sexes, UNON Gigiri, Nairobi, Kenya. Cette recherche dans sa dernière édition, ainsi que tous les documents, sont disponibles en ligne en

téléchargement gratuit **SUR**

[https://www.unicef.org/esaro/EducationThinkPieces\\_9\\_ImprovingClassroomPractice.pdf](https://www.unicef.org/esaro/EducationThinkPieces_9_ImprovingClassroomPractice.pdf)

Pour les lecteurs désirant citer ce document, nous suggérons de le faire de la manière suivante : Schweisfurth, Michele (2019). Série documents de réflexion UNICEF

Améliorer les pratiques scolaires.

Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique orientale et australe, Nairobi