



L'histoire de l'humanisme dans l'éducation internationale : le rôle de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation et de la Revue internationale de l'éducation

Maren Elfert¹ · Gabriele Rabkin²

Accepté le 5 mai 2025 / Publié en ligne le 19 août 2025
© Les auteurs 2025

Abstrait

À l'occasion du 70e anniversaire de la Revue internationale de l'éducation Cet article, s'appuyant sur les travaux de l'Institut d'éducation de l'UNESCO (IRE), propose une réflexion sur l'histoire de la pensée humaniste et herméneutique en éducation internationale et comparée, telle qu'elle s'exprime dans les activités et les publications de l'UIE et de sa revue. Il retrace d'abord l'influence de divers penseurs de l'éducation, issus de traditions philosophiques différentes mais complémentaires, qui ont collaboré avec l'Institut et l'IRE après la Seconde Guerre mondiale. Il se concentre ensuite sur un axe de recherche particulier : l'apprentissage tout au long de la vie et l'alphabetisation, inspiré par le pédagogue comparatiste allemand Gottfried Hausmann et, dans une certaine mesure, par le pédagogue et philosophe brésilien Paulo Freire. La dernière partie établit un lien entre la philosophie humaniste de l'éducation et les discours contemporains sur l'éducation, standardisés et axés sur les résultats. Elle examine également l'usage actuel de concepts à connotation humaniste, tels que l'apprentissage socio-émotionnel et la pleine conscience, qui ont refait surface au XXIe siècle sous une forme tronquée et marchandisée.

Mots-clés : éducation internationale · Revue internationale de l'éducation · UNESCO · Institut UNESCO d'éducation · Humanisme · Gottfried Hausmann · Paulo Freire · Apprentissage socio-émotionnel · Pleine conscience

Résumé

Histoire de l'humanisme dans l'éducation internationale : le rôle de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation et de la Revue internationale de l'éducation - À l'occasion du 70e anniversaire de la Revue internationale de l'éducation (RIE), le

* Maren Elfert
maren.elfert@kcl.ac.uk

Gabriele Rabkin
gabriele.rabkin@uni-hamburg.de

¹ École d'éducation, de communication et de société, King's College London, Londres, Royaume-Uni

² Chercheur indépendant, Hambourg, Allemagne

présent article se penche sur l'histoire de la pensée humaniste et herméneutique dans l'éducation internationale et comparée, telle qu'elle s'exprime dans les activités et publications de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (UIE) et de sa revue.

L'article retrace d'abord l'influence de tout un ensemble de penseurs de l'éducation issu de traditions philosophiques diverses mais en partie convergentes, qui ont col-laboré avec l'Institut et la RIE durant l'après-guerre. Il s'arrête ensuite sur un axe de travail particulier : l'apprentissage tout au long de la vie et l'alphabétisation, inspirée par le spécialiste allemand de l'éducation comparée Gottfried Hausmann et, dans une certaine mesure, par l'éducateur et philosophe brésilien Paulo Freire. La dernière partie fait le lien entre la philosophie humaniste de l'éducation et les discours contemporains standardisés et axés sur les résultats en matière d'éducation. Elle s'interroge également sur l'usage actuel d'idées à connotation humaniste, telles que l'apprentissage socio-émotionnel et la pleine conscience, réapparues au XXIe siècle sous une forme tronquée et marchandisée.

Introduction

Contribution au numéro spécial de la Revue internationale de l'éducation

À l'occasion du 70e anniversaire de la publication ininterrompue de la revue IRE , cet article retrace l'influence de la pensée humaniste et herméneutique sur le domaine de l'éducation internationale, à travers les travaux de l'Institut UNESCO pour l'éducation (UIE)¹ à Hambourg et de sa revue. Fondée en 1931 sous le nom d' International Education Review par le professeur Friedrich Schneider, pionnier de l'éducation comparée et de l'internationalisme en Allemagne, IRE a été interrompue et instrumentalisée par l'UIE durant la période nazie avant d'être relancée en 1955 (Epstein 2017 ; McIntosh 2002). L'histoire d' IRE et celle de l'UIE sont ainsi étroitement liées.

Dans cet article, nous explorons les contributions de l'UIE/UIIL à l'éducation internationale, telles qu'elles apparaissent dans l'IRE, en nous concentrant sur les approches humanistes de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'alphabétisation, et en accordant une attention particulière à l'influence de ce que Jürgen Schriewer appelle « l'éducation progressive internationale » (Schriewer 2011, p. 546). Cette approche pédagogique a été représentée, dans une certaine mesure, par le comparatiste allemand Gottfried Hausmann (1906-1994), professeur d'éducation comparée à l'Université de Hambourg de 1960 à 1974. Hausmann a été rédacteur en chef de l'IRE dans les années 1960 et a continué d'agir comme conseiller auprès de l'IRE et de l'UIE jusqu'à sa mort en 1994. Il a joué un rôle déterminant dans la « découverte » de Paulo Freire en Allemagne et a invité ce dernier à Hambourg à deux reprises, en 1972 et 1992 (Schimpf-Herken 2007). Pédagogue réformiste s'inscrivant dans la tradition herméneutique et humaniste, Hausmann incarnait une philosophie pédagogique fondée sur les questions plutôt que sur les réponses. Il croyait au pouvoir créatif de la dramaturgie dans le processus d'apprentissage – c'est-à-dire au théâtre comme moyen d'apprendre et de cr

¹ En 2006, l'institut a été rebaptisé Institut UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). Il a célébré son 70e anniversaire en 2022 et a créé une page web dédiée, comprenant une exposition virtuelle, pour commémorer cet événement : <https://www.uil.unesco.org/en/anniversary> [consulté le 4 août 2025].

L'approche pédagogique d'Hausmann, qui intégrait à la fois la « dramaturgie de l'enseignement » (Hausmann, 1959) et son concept d'« Ahmung » (collaboration empathique), puisait ses racines aussi bien dans les arts que dans la psychologie de l'éducation (psychologie de la forme et psychologie de la Gestalt) (Hausmann, 1942). La philosophie herméneutique et créative de l'éducation d'Hausmann, ainsi que d'autres variantes de la pensée humaniste, contrastent avec les approches technocratiques et axées sur les résultats, et les idées humanistes revisitées qui ont refait surface sous une forme marchande et dominant aujourd'hui le discours mondial sur l'éducation. Notre article arrive donc à point nommé, car la perspective humaniste, qui constituait un élément essentiel de la philosophie de l'éducation de l'UNESCO, est en déclin (Elfert, 2018).

Nous avons structuré cet article en quatre sections : La première section décrit les grandes lignes Cette première partie aborde les fondements humanistes de l'UIE et évoque les premiers penseurs de l'éducation, issus de la tradition humaniste, qui ont contribué à la fondation de l'institut et/ou publié dans l'IRE. La deuxième partie présente les recherches menées par l'UIE sur les politiques publiques en matière d'évaluations internationales, d'apprentissage tout au long de la vie et d'alphabétisation durant ses quarante premières années d'existence. La troisième partie est consacrée aux projets d'alphabétisation créatifs, artistiques et intergénérationnels initiés par l'UIE, sous l'influence de Gottfried Hausmann. La dernière partie propose une réflexion sur les discours contemporains en matière d'éducation, présentés sous une forme humaniste, mais souvent de manière tronquée et orientée vers le marché. Nous nous appuyons sur des articles de Hausmann, Freire et d'autres chercheurs en éducation humaniste, en accordant une attention particulière aux publications de l'IRE et de l'UIE, ainsi qu'aux rapports politiques contemporains des organisations internationales et aux analyses critiques de ces rapports.

Les fondements humanistes de l'UIE

L'UIE a apporté d'importantes contributions humanistes au domaine de l'éducation internationale et comparée, notamment par l'influence de la Reform-pädagogik internationaliste (mouvements d'éducation progressistes du XIXe et du début du XXe siècle).

Parmi les membres fondateurs du conseil d'administration de l'UIE, qui comprenait également Friedrich Schneider, fondateur de l'IRE, figuraient plusieurs pédagogues progressistes, tels que le psychologue suisse de l'enfance Jean Piaget et la pédagogue italienne Maria Montessori. Il est important de noter qu'il n'existe pas de définition unifiée de l'humanisme et que chacun des penseurs de l'éducation mentionnés représentait une perspective différente. La pensée humaniste en éducation s'enracine dans diverses traditions et revêt des formes variées. Cependant, des similitudes existaient au sein du groupe de personnes associées à l'UIE à cette époque. Elles se caractérisaient par un intérêt pour la compréhension internationale – inscrit dans les statuts de l'UIE (UIE 1952 ; Elfert 2013) – et la coopération, ainsi que par une conviction en une éducation holistique et progressive, plus tard associée à l'éducation tout au long de la vie, qui mettait l'accent sur la démocratisation de l'éducation, le rôle actif de l'apprenant et une conception de l'éducation comme relation d'égal à égal (Novrup 1992 [1952]).

Ce groupe d'éducateurs se caractérisait par une vision du monde idéaliste et une foi en la science. Si Montessori décrivait l'éducation comme une « science de l'homme »², elle critiquait la focalisation exclusive de la science sur la « matière », arguant qu'elle négligeait « l'énergie invisible » présente dans chaque substance (Montessori 2002 [1951], cité dans Elfert 2002, p. 33). Cette juxtaposition du matériel et du « spirituel et mental » se retrouve également dans l'œuvre d'autres penseurs associés à l'UNESCO. Par exemple, si le premier directeur général de l'organisation, Julian Huxley, évoquait l'« humanisme scientifique », il soulignait que « celui-ci ne saurait toutefois être matérialiste, mais doit embrasser les aspects spirituels et mentaux autant que matériels de l'existence » (Huxley 1946, p. 7).

John Thompson, commissaire de l'UNESCO pour l'Allemagne, qui a joué un rôle déterminant dans la création de l'UIE et de deux autres instituts de l'UNESCO à Cologne et à Munich après la Seconde Guerre mondiale (Elfert 2013), a évoqué à plusieurs reprises le dualisme entre matérialisme et immatérialisme dans les documents conceptuels de ces instituts. Il affirmait qu'il était « nécessaire de dépasser la dichotomie entre le matériel (et mesurable) et l'immatériel (et incommensurable) » (Weindling 2010, p. 192).

Cologne représentait le matérialisme, et Hambourg l'immatérialisme ; Munich ...
représentait une combinaison des deux et s'intéressait aux jeunes.

Cologne et Hambourg s'occupaient des personnes âgées. Cette trilogie reflétait les tensions européennes entre matérialistes et idéalistes, l'Institut d'éducation représentant le summum de l'idéalisme (ibid.).

Cela reflète les controverses entre les tendances « spirituelles » et « positivistes » qui caractérisaient le New Education Fellowship de l'entre-deux-guerres, un mouvement d'éducateurs progressistes (Brehony 2004) qui a également fortement influencé Friedrich Schneider (voir Widmann 1975). Ce mouvement a continué de marquer le climat intellectuel de l'après-Seconde Guerre mondiale. Il s'agissait d'une vision du monde qui, après les événements déshumanisants de la guerre, plaçait « la dignité... des créateurs » (Weindling 2010, p. 199) au c

L'UIE a été fondée à Hambourg en 1952, suite à la réunion inaugurale de son conseil d'administration en 1951. Son premier séminaire international, intitulé « L'éducation des adultes comme moyen de développer et de renforcer la responsabilité sociale et politique », s'est tenu en septembre 1952. Ce thème reflétait l'influence de Johannes Novrup, qui avait présidé la première conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes (CONFINTEA I), organisée en 1949 à Elseneur, au Danemark. Figure de proue du mouvement des écoles populaires danoises, Novrup a été élu président du premier conseil d'administration de l'UIE, poste qu'il a occupé jusqu'en 1960 (Elfert 2013).

L'humanisme prôné par Novrup constituait une réaction populaire contre l'humanisme éducatif traditionnel classique des écoles de grammaire latine et des universités élitistes (Skovmand 1973). Selon Roar Skovmand, Novrup était un humaniste pour qui

² La foi inébranlable dans la science sous-tendait une croyance en la perfection de l'humanité, une « religion d'optimisation » de l'être humain qui avait aussi un côté sombre, en incluant l'eugénisme et les théories raciales (Seichter 2024 ; Mochizuki et al. 2022).

³ Le mouvement des écoles populaires danoises a émergé au début du XIXe siècle. Il s'agissait d'un mouvement d'éducation populaire fortement lié à la démocratie. Les écoles populaires étaient établies sous forme de collèges résidentiels, permettant aux adultes d'acquérir des connaissances relatives à leur vie et à leurs communautés (Skovmand 1962).

« L'émerveillement face à la vie était primordial » (Skovmand 1962, p. 137). Pour lui, l'éducation des adultes était « un moyen de former l'homme nouveau, apte à un nouveau système, à la démocratie » (Novrup cité dans Skovmand 1962, p. 132). Novrup se méfiait de la course à « l'efficacité maximale » (ibid., p. 134) de l'éducation qu'il avait observée lors d'un séjour aux États-Unis. À l'instar de Thompson et Montessori, Novrup considérait que « le développement même de l'homme en tant qu'être humain » (ibid., p. 132) était d'une importance capitale. Dans son discours prononcé au séminaire de l'UIE sur l'éducation des adultes en 1952, Novrup souligna l'importance de libérer l'éducation des « vieilles traditions d'autorité », où l'enseignant était perçu comme « porteur d'une idéologie figée et censé modeler ses élèves selon des modèles préétablis ».

(Novrup 1992 [1952], p. 52). Il évoquait la nécessité de démocratiser l'éducation et d'« intégrer le quotidien et les problèmes de l'homme ordinaire dans les universités, en les abordant à travers le prisme de la vie de tous les jours, dans une véritable culture populaire » (ibid., p. 54). Gottfried Hausmann a également assisté au premier séminaire international de l'UIE sur l'éducation des adultes, un événement qui l'a profondément marqué (Hausmann 1991, p. 94).

D'autres comparatistes pionniers de la tradition humaniste, tels que Friedrich Schneider et Isaac Kandel, ont collaboré à l'IRE dès sa création (voir Fernig et Fernig 1979). Kandel était un idéaliste qui « concevait l'éducation comparée comme une branche de la philosophie de l'éducation » (Kazamias et Schwartz 1977, p. 155). Dans un article paru dans l'IRE en 1956, il écrivait : « La réponse [à la question "Que comparons-nous ?"] devrait être que la comparaison porte sur des idéaux, des idées et des formes » (Kandel 1956, cité dans Kazamias et Schwartz 1977, p. 155). Kandel soulignait l'importance de comprendre les « forces spirituelles intangibles et impalpables » (Kandel 1956, p. 6) qui façonnent les systèmes éducatifs.

Kandel et d'autres intellectuels de sa génération furent profondément influencés par Wilhelm Dilthey, l'un des promoteurs de l'herméneutique et de la compréhension (*Verstehen*), un mouvement apparu en réaction à l'approche positiviste qui dominait les sciences naturelles. Ces intellectuels s'inscrivaient dans un autre courant distinct de l'humanisme, la tradition des *Geisteswissenschaften* (littéralement, « sciences de l'esprit »), dont l'éducation devint une composante. Les *Geisteswissenschaften* constituent une école de pensée particulière – historiquement fortement influencée par une vision protestante du monde – qui cherchait à scientifier les humanités. Si l'éducation fut érigée en discipline académique et en *Geisteswissenschaften*, il existe une « différence fondamentale entre la recherche visant à produire une explication (causale) et la recherche visant à produire une compréhension (interprétative) » (Biesta 2015, p. 667). L'approche de Dilthey mettait l'accent sur l'historicité de la conscience. Il considérait l'individu comme un « être essentiellement historique » (Dilthey cité dans Bambach 1995, p. 140) et l'histoire non seulement comme une discipline, mais aussi comme « une manière de comprendre et de révéler les perceptions humaines du monde » (Bambach 1995, p. 139-140). Dans son article de 1956 paru dans l'IRE et consacré à l'éducation comparée, Kandel s'appuyait sur la position de Dilthey selon laquelle « l'idéal éducatif d'une époque et d'un peuple, dans la richesse et la réalité de son contenu, est historiquement conditionné et façonné » (Kandel 1956, p. 2).

⁴ Pour en savoir plus sur l'influence de Dilthey sur Isaac Kandel et Friedrich Schneider, voir Epstein (2008).

Parmi les autres défenseurs de l'approche humaniste-historique de l'éducation comparée ayant publié dans l'IIRE, on compte Nicolas Hans, Robert Ulich et Andreas Kazamias. En 1959, l'IIRE publia un article de Hans intitulé « L'approche historique de l'éducation comparée » (Hans, 1959), sujet également abordé par Kazamias (1962). Dans un article d'une remarquable actualité, Ulich, directeur de thèse de Kazamias, exprima ses inquiétudes quant à la généralisation de l'enseignement supérieur, au risque de régression des humanités et à la bureaucratisation, la dépersonnalisation et l'utilitarisme croissants (Ulich, 1960).

Des éducateurs tels que Hausmann, Novrup, Kandel et d'autres, malgré leurs différences de parcours, d'expertise et d'orientation, étaient des représentants de ce que Schriewer appelle un « mouvement mondial d'éducation » (Welterziehungsbewegung). (Schriewer 2011, p. 546). L'humanisme était étroitement lié à l'internationalisme comme moyen de dépasser la mentalité nationaliste qui avait contribué à la Seconde Guerre mondiale. Cela se reflétait également dans les discussions du conseil d'administration de l'UIE. Hausmann a noté que les débats du conseil d'administration de 1957 portaient sur la « position unique » de l'UIE pour contribuer à l'« élaboration d'un nouvel humanisme, capable de supplanter le nationalisme » (Hausmann 1979, p. 5). Dans ce contexte, « l'orientation [de la pédagogie des sciences humaines] était principalement comprise en termes d'émancipation..., comme une protection contre l'endoctrinement » (Biesta 2015, p. 670).

Recherche comparative en éducation axée sur les politiques, apprentissage tout au long de la vie et alphabétisation

Comme indiqué précédemment, dans les années qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale, l'éducation comparée s'est imposée comme un sous-domaine du mouvement pour l'éducation mondiale (Schriewer 2011), à la fois comme symbole et comme moyen de promouvoir la compréhension internationale. Comme le souligne Hausmann dans sa chronologie de l'UIE, une conférence sur l'éducation comparée, tenue en avril 1955, a marqué une étape décisive dans l'orientation de l'institut vers l'« internationalisation » (Hausmann 1979, p. 3). Se référant à cette conférence, la réunion de 1957 du conseil d'administration de l'UIE a déclaré que « d'une certaine manière, tout ce qui se faisait à l'Institut relevait de l'éducation comparée » et que cette dernière devait bénéficier de la « plus haute priorité » (ibid., p. 5).

Dans ce contexte, l'UIE est devenue le berceau des enquêtes comparatives internationales à grande échelle auprès des élèves lorsqu'un groupe de chercheurs partageant les mêmes idées a entrepris des tests standardisés dans divers pays. Leur objectif était de comparer les performances scolaires des élèves, notamment grâce à la Première étude internationale sur les mathématiques (Husén, 1967 ; Postlethwaite, 1969a) et à l'enquête dite « Six Subject Survey » (Postlethwaite, 1969b). Lorsque l'initiative a dépassé le cadre de l'UIE, les chercheurs se sont constitués en Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA), qui est toujours active aujourd'hui (De Landsheere, 1997 ; Husén et Postlethwaite).

⁵ Hausmann a cité les délibérations du conseil d'administration dans le texte original français.

⁶ L'enquête portant sur six matières a examiné les résultats des élèves en sciences, en compréhension de la lecture, en littérature, en anglais langue étrangère, en français langue étrangère et en éducation civique.

1996 ; Hussein 1997). Comme l'indique César Guadalupe (2025) dans ce numéro spécial, « l'IEA fonctionnait principalement comme un organisme de recherche s'intéressant à la compréhension des systèmes éducatifs » (ibid., en ligne). Cependant, l'entrée de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) dans l'évaluation internationale dans les années 1990, avec le programme des Indicateurs internationaux des systèmes éducatifs (INES) qui a donné naissance au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), a marqué des « changements idéologiques » (en ligne) et une **évolution vers l'utilisation des évaluations internationales à grande échelle (EIGE) comme instrument de gouvernance et de normalisation de l'éducation.**

Un autre axe important des travaux de l'UIE concernait la recherche sur les politiques relatives à la « première génération » de l'apprentissage tout au long de la vie (Elfert et Rubenson, 2022, p. 1219). En 1972, l'UNESCO publiait son rapport phare, **Apprendre à être : Le monde de l'éducation aujourd'hui et demain (Faure et al., 1972 ; également connu sous le nom de rapport Faure, du nom du président de la Commission qui l'a élaboré), qui promouvait l'éducation tout au long de la vie comme nouveau concept directeur mondial de l'éducation. L'UIE traversant alors une crise existentielle, son conseil d'administration décida de faire de l'éducation tout au long de la vie le pilier de son programme. Au cours des années 1970, l'UIE s'est engagée dans de nombreux projets de recherche, a organisé des séminaires et a publié une série de monographies et d'autres publications dans le but de conceptualiser l'éducation tout au long de la vie dans une perspective interdisciplinaire (Elfert 2013).**

Au sein de l'UNESCO, durant cette période, l'éducation tout au long de la vie était un concept humaniste et philosophique éminemment conçu. Certains de ses défenseurs, comme Paul Lengrand (qui devint directeur du département de l'éducation des adultes de l'UNESCO en 1962), étaient des philosophes de formation. Ce concept était étroitement lié au mouvement prônant la démocratisation du savoir et de la culture, ainsi qu'à l'émergence de la philosophie existentialiste après la Seconde Guerre mondiale. Proche du mouvement scandinave d'éducation populaire incarné par Johannes Novrup, l'**éducation permanente s'inscrivait dans une perspective de « culture populaire », car elle « marquait le passage d'une éducation institutionnalisée à un apprentissage dans tous les aspects de la vie des individus » (Elfert 2018, p. 87, citant Jessup 1969). Quant à la forte influence de la philosophie existentialiste, Lengrand citait le philosophe allemand Georg Wilhelm Friedrich Hegel comme une source d'inspiration pour une éducation permanente, centrée sur la liberté et le libre arbitre des êtres humains dans leur capacité à façonner l'histoire (Elfert 2018). La philosophie du rapport Faure s'inscrivait également dans la tradition des sciences humaines (Geisteswissenschaften), en ce qu'elle promouvait un humanisme scientifique fondé sur la foi en la science et la rationalité (Elfert 2018).**

Les penseurs de l'éducation tout au long de la vie posaient des questions et aspiraient à un monde plus libre. Leurs idées présentaient de fortes similitudes avec celles de Montessori et d'autres tenants de la Reformpädagogik. Dans un article publié dans IRE, « L'homme de la réponse et l'homme de la question », **Paul Lengrand (1994 [1975])** remettait en cause le système éducatif traditionnel, « centré sur la capacité à répondre de manière appropriée »⁷, et **plaidait pour une approche dialectique plutôt que logique de l'éducation.** Reconnaisant l'absence de certitude, « l'homme de la question » rejette toute forme de sécurité et de dogmatisme.

⁷ Traduit pour les besoins de cet article du français original : « le système entier est centré sur l'aptitude à répondre convenablement » (Lengrand (1994 [1975]), p. 341).

et valorise au contraire la liberté, la créativité et la prise de risque, considérant que la responsabilité de faire des choix est au cœur de l'existence humaine. Pour Bogdan Suchodolski, autre représentant de la tradition humaniste existentialiste de l'éducation tout au long de la vie, la tension entre fonctionnalité et liberté représentait « le problème fondamental de l'humanisme moderne » (Suchodolski 1976, p. 93). Suchodolski voyait dans l'éducation tout au long de la vie un moyen de concilier ces deux concepts opposés. L'éducation tout au long de la vie désignait pour lui « le facteur le plus important de libération, de courage, d'une vie authentique... qui est complète en elle-même et affranchie de l'influence de l'utilitarisme » (ibid., p. 94).

Un autre domaine lié à l'éducation tout au long de la vie auquel l'UIE a apporté une contribution importante est l'**alphabétisation**. Bien que l'alphabétisation ait constitué une priorité de l'UNESCO dès la création de l'organisation, ce n'est que lorsque l'UIE a orienté son action vers les pays en développement dans les années 1980 qu'elle a commencé à s'y intéresser de près. Ce changement est dû en grande partie à l'influence de Ravindra Dave, originaire d'Inde, qui a pris la direction de l'UIE en 1979. Au début des années 1980, de nombreux pays en développement ont lancé des programmes d'alphabétisation de masse pour adultes, en complément de **l'enseignement primaire universel** pour les enfants. Si ces initiatives à grande échelle visaient principalement à enseigner la lecture et l'écriture aux adultes, elles négligeaient souvent la nécessité d'une pratique régulière des compétences nouvellement acquises pour les consolider. C'est pourquoi l'UIE a mis en place un programme de formation continue et de **perfectionnement post-alphabétisation** dans le cadre de ses recherches sur l'éducation tout au long de la vie (Dave et al., 1989a, 1989b ; voir également Hanemann, 2025, dans ce numéro).

Quelques années plus tard, l'UIE s'est placée à l'avant-garde du débat sur **l'illettrisme fonctionnel dans les pays industrialisés**. En 1986, l'institut a organisé un atelier s'appuyant sur une série d'études de cas portant sur la post-alphabétisation et la formation continue dans dix pays industrialisés (UNESCO 1986). L'Année internationale de l'alphabétisation en 1990 a donné une nouvelle impulsion à ses travaux. Sous la direction de son nouveau directeur, le Canadien Paul Bélanger, l'UIE a repris la publication de la collection ALPHA, qui couvrait la recherche internationale en alphabétisation et en éducation de base, en particulier dans les pays industrialisés. ALPHA (abréviation d' alphabétisation) est née d'un projet de recherche-action sur l'alphabétisation et l'éducation de base mené au Québec, inspiré par l'approche dialectique et l'éducation populaire de Freire et par une **remise en question critique de la construction sociale de l'illettrisme et de ses fonctions de discrimination et de contrôle social** (Hautecoeur 2001, p. 415).

Dans la section suivante, nous nous intéressons aux approches créatives, artistiques et intergénérationnelles de l'alphabétisation. Celles-ci ont constitué une part importante des activités de l'UIE dans les années 1990, sous l'influence de Gottfried Hausmann, et les deux auteurs de cet article y ont largement contribué : Gabriele Rabkin en tant que collaboratrice et Maren Elfert en tant que membre du personnel de l'institut.

⁸ Nous tenons à rendre hommage à la vie et à l'œuvre de feu Paul Bélanger, décédé au moment de la rédaction de cet article. Il a joué un rôle important dans les événements et les initiatives que nous décrivons.

Approches créatives, artistiques et intergénérationnelles de l'alphabétisation dans les années 1990

Après sa retraite en 1974, Gottfried Hausmann a continué d'être conseiller de l'UIE et membre de l'équipe éditoriale de l'IRE. Durant les dernières années de sa vie, Hausmann et l'une des auteures de cet article, Gabriele Rabkin, son ancienne doctorante, ont lancé le projet d'alphabétisation « Créativité, culture et éducation de base : des voies non conventionnelles vers l'écriture et la culture » (1991-1996). Ce projet quinquennal a impliqué une collaboration entre l'UIE et des auteurs d'écoles de Hambourg, dans le cadre de l'Année internationale de l'alphabétisation 1990 et du mouvement mondial « Éducation pour tous » (EPT) de l'UNESCO. Le directeur de l'UIE, Paul Bélanger, a accueilli favorablement l'idée d'un projet commun avec les autorités de Hambourg, car la responsabilité de l'institut de mener des travaux en Allemagne était inscrite dans sa constitution et l'institut était souvent critiqué pour son manque de pertinence pour son pays hôte (Elfert 2013).

Rabkin utilisait des approches artistiques dans son travail auprès d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle commença à proposer des incitations pour surmonter leur réticence à l'écriture. Hausmann rapprocha cette approche de la « psychologie génétique et de la forme » (Gestaltpsychologie) de l'École de Leipzig, qui s'intéressait à l'émergence, au cours du développement de la conscience, de figures (« préforme ») offrant un modèle de compréhension des expériences émotionnelles prolongées (Hausmann 1970 ; Rabkin 1998).

Partant de ce constat théorique, Rabkin a élaboré diverses « stimulations » pour la création et l'écriture libres (« stimulations d'écriture », voir Rabkin 1998) ainsi que des principes didactiques applicables à l'enseignement. L'objectif principal était d'utiliser l'art et la culture pour encourager l'expression créative du dessin et de l'écriture chez l'enfant.

Sur le plan ontologique, cette approche s'inscrivait dans le mouvement international pour l'alphabétisation et rejoignait la perspective humaniste de l'éducation tout au long de la vie. Toutefois, le concept d'« alphabétisation » ne se limitait pas aux compétences fondamentales telles que la lecture et l'écriture ; en soulignant l'importance des émotions dans le développement de ces compétences chez l'enfant, il englobait également des aptitudes comme la compréhension herméneutique des textes, de l'art et, plus largement, du monde social. Avec le soutien de la Commission allemande pour l'UNESCO, le projet a d'abord donné lieu à une exposition itinérante (Hausmann et Rabkin, 1990) et a été présenté à la Conférence internationale sur l'éducation à Genève en 1990. Il a ensuite pris une dimension internationale avec une conférence organisée par l'UIE en 1994, qui a invité des pays du monde entier à présenter des approches novatrices de l'alphabétisation.

Cette initiative s'inspire en partie des liens unissant Gottfried Hausmann à Paulo Freire, liens qui remontent à la fin des années 1960. Le ministère fédéral allemand de la Coopération économique, au sein duquel Hausmann siégeait au conseil scientifique, lui avait demandé d'évaluer la pédagogie et les campagnes d'alphabétisation de Freire. Hausmann invita ses étudiants à commenter le rapport qu'il avait rédigé, ce qui donna lieu à une série de rencontres et de publications stimulantes. Il considérait cette période comme « une époque féconde dans le sillage du mouvement étudiant » (Hausmann 1991, p. 27). Hausmann et Freire

ils se sont rencontrés en personne pour la première fois en 1972, lorsqu'environ 1 000 personnes sont venues écouter Freire lors de sa visite à l'Université de Hambourg (Schimpf-Herken 2007).

Un groupe de travail Paulo Freire (« Arbeitsgruppe Paulo Freire ») fut ensuite créé à Hambourg. Ce groupe publia un numéro spécial très cité, qui dut être réimprimé sept fois (Arbeitsgruppe Paulo Freire, 1973). Malgré de nombreuses divergences – Freire incarnait un humanisme singulier, influencé par la théologie catholique de la libération et la philosophie existentialiste –, Hausmann et Freire partageaient un intérêt commun pour l'orientation des apprentissages vers les intérêts individuels de l'apprenant, tant sur le plan cognitif qu'émotionnel. Tous deux soulignaient également l'importance du dialogue en éducation. Cependant, Hausmann était moins révolutionnaire que Freire et se voyait plutôt comme un instigateur de processus éducatifs créatifs susceptibles d'engendrer un changement social. Marianne Petersitzke et Ursula Giere (1998) le qualifient à cet égard de « joyeux agitateur ».

N'ayant jamais suivi un parcours universitaire classique, et s'intéressant particulièrement aux domaines créatifs tels que les médias et la communication, Hausmann a toujours fait figure d'outsider parmi les pédagogues allemands et dans le champ de l'éducation comparée. Il se souvient d'un épisode de sa jeunesse, lorsqu'il enseignait à l'Université de Mayence tout en travaillant comme rédacteur et animateur pour la Schulfunk (radiodiffusion éducative publique) du Land de Hesse (Hausmann 1991). Il raconte que Theodor Litt – un précurseur de la pédagogie des sciences humaines (voir Biesta 2015, p. 669) – « a tenté de me décourager de poursuivre mon travail à la radio et de me contraindre à revenir à la recherche scientifique traditionnelle » (Hausmann 1991, p. 83).

La seconde rencontre entre Hausmann et Freire eut lieu en 1992 lors d'une table ronde à l'Université de Hambourg. Cette table ronde, réunissant Gottfried Hausmann, Paulo Freire et Bogdan Suchodolski, était organisée dans le cadre des célébrations du 40e anniversaire de l'UIE (UIE 1992). Dans son intervention, Freire souligna l'importance de l'individualité et de la curiosité dans le processus d'« élaboration de l'histoire ». Il déplora la manière dont les écoles étouffent le besoin des enfants de poser des questions et dont les enseignants nient leur curiosité – « le plaisir de questionner encore et encore » – « au nom de la modernité scientifique et de l'objectivité ». Pour Freire, l'éducation humaniste impliquait le droit de poser des questions.

Il n'y a pas de véritable éducation humaniste, pas d'éducation à la libération – ce qui signifie plus qu'une éducation à la liberté – si le droit de poser des questions est nié et si les fausses réponses ne sont pas réfutées (Freire 1992, p. 27).

Suchodolski, dans un article publié dans IRE, a expliqué l'importance de la « création » dans l'éducation comme un contre-mouvement à la tendance de la « civilisation moderne... à menacer l'individualité et la liberté des personnes » (Suchodolski 1979, p. 357).

Suite au projet mené avec Gottfried Hausmann, Gabriele Rabkin a réalisé des projets similaires dans plusieurs pays, notamment auprès d'enfants réfugiés tibétains du monde entier. Ce projet a abouti à la publication, en collaboration avec l'UIE, de l'ouvrage interculturel *Fantasien von Kindern aus aller Welt* (Fantasies d'enfants du monde entier) (Rabkin et al., 1998). Un article sur ce projet a également été publié dans la revue *IRE* (Rabkin, 2001). Autre retombée notable du projet Hausmann : un projet pilote d'alphabétisation familiale (2004-2009), conçu conjointement par l'UIE et les autorités scolaires de Hambourg (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, LI). En 2004, s'appuyant sur une approche intergénérationnelle...

Dans le cadre de projets d'apprentissage menés à travers le monde, le projet pilote FLY (abréviation de « family literacy », soit **alphabétisation familiale**) a été lancé dans une sélection d'écoles à Hambourg. Il a obtenu un financement en rejoignant une expérimentation pilote (« FörMig ») menée par la Commission fédérale inter-Länder pour la planification et la promotion de la recherche en éducation. Pour la période 2005-2007, l'équipe du projet a bénéficié d'un financement supplémentaire de l'Union européenne pour un projet européen (« QualiFLY »), permettant des échanges avec d'autres projets d'alphabétisation familiale en Bulgarie, en Angleterre, à Malte et en Turquie. En 2010, le projet FLY a reçu le Prix Roi Sejong de l'UNESCO pour l'alphabétisation. C'était la première fois qu'un prix UNESCO était décerné à l'Allemagne. Le prestige de cette distinction internationale a permis d'étendre le projet à un plus grand nombre d'écoles à Hambourg – jusqu'à environ 80 écoles, toutes situées dans des quartiers défavorisés – et a assuré sa pérennité après l'arrêt progressif du financement initial (Rabkin et Roche, 2014).

L'approche de l'alphabétisation familiale met l'accent sur **l'alphabétisation intergénérationnelle dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie** (Rabkin et al., 2018). Dans le cadre de ce projet, les écoles ont offert aux parents et aux familles la possibilité d'interagir avec les enseignants de leurs enfants et de participer à des activités éducatives. La production de ressources pédagogiques créatives était également essentielle. Ces ressources ont été élaborées avec la participation des apprenants, ce qui a permis de créer un lien personnel et émotionnel stimulant la lecture et l'écriture. Par exemple, dans le cadre du projet FLY, 17 mini-livres multilingues ont été écrits en allemand ou dans la langue maternelle des participants, voire dans les deux langues dans certains cas. Des nouvelles et des commentaires rédigés par des membres de la famille, principalement les mères, mais parfois aussi les pères et les grands-parents, ont fourni aux enfants des contextes biographiques significatifs et leur ont permis de découvrir leurs parents en tant qu'écrivains (Rabkin, 2009). Ainsi, l'UIE/UIIL a joué un rôle déterminant dans l'expansion internationale de l'approche d'alphabétisation familiale et d'apprentissage intergénérationnel (Elfert et Desmond 2008 ; Elfert et Rabkin 2007 ; Elfert 2008 ; Elfert et Hanemann 2011 ; UNESCO 2023).

La pédagogie créative et artistique a également exercé une influence dans d'autres domaines tels que consolidation de la paix Comme l'écrivait Rabkin dans un article de l'IRE sur le projet de réfugiés tibétains,

Si l'on part du principe que la paix commence là où les gens ont appris à se percevoir et à trouver un moyen de vivre dans la tolérance mutuelle, alors elle peut également être comprise comme une contribution à l'éducation à la paix (Rabkin 2001, p. 118 ; trad. de l'allemand).

Dans une publication de l'UNESCO de 2018, Priyankar Upadhyaya et Áshild Kolås ont souligné « une nette progression des contributions artistiques à la transformation des conflits et à la consolidation de la paix » (UNESCO 2018, p. 39). Gordon Mitchell (2016), qui a participé de manière périphérique aux activités de l'UIE/UIIL, a également décrit les résultats positifs de son « Projet Art pour la Paix », basé sur le récit, l'art et la photographie. Enfin, il est important de mentionner les approches théâtrales, telles que le « Théâtre » d'Augusto Boal.

⁹ Nous rendons hommage à feu Madhu Singh, ancien spécialiste principal de programme à l'UIE/UIIL, qui a apporté l'approche d'alphabétisation familiale, qui était alors largement inconnue en Allemagne, a attiré notre attention.

¹⁰ FörMig signifie Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Soutien aux enfants et jeunes issus de l'immigration).

« des opprimés » (Boal 1989 ; voir aussi Kidd 1984 ; Hickling-Hudson 2014). Ces approches rejoignent l'accent mis sur la compréhension internationale qui caractérise les philosophies de l'UIE et de l'UNESCO depuis leur création.

Qu'est devenue la pensée humaniste dans l'éducation internationale ?

L'éducation centrée uniquement sur l'acquisition de connaissances est remise en question depuis au moins l'avènement de la Reformpädagogik au début du XXe siècle et le développement de la psychologie et de la pédagogie humanistes. Parmi les figures influentes fréquemment citées par Hausmann, on peut citer Ellen Key, Maria Montessori, Friedrich Fröbel, Célestin et Elise Freinet et, bien sûr, Paulo Freire. Ces pédagogues, ainsi que d'autres, prônaient des approches d'apprentissage holistiques qui sollicitent tous les sens et encouragent la curiosité, en mettant l'accent sur l'apprentissage par la découverte et le dialogue intergénérationnel. La philosophie éducative de Hausmann, de Freire et des théoriciens humanistes de l'apprentissage tout au long de la vie visait à renforcer la capacité des individus (et des communautés et des sociétés) à libérer leur créativité et à développer leur esprit critique, afin de susciter un changement social. Comme le décrit Ulrike Hanemann (2025) dans son article de ce numéro spécial, l'approche humaniste de l'UNESCO en matière d'apprentissage a connu un essor particulier dans les années 1970. La Déclaration de Persépolis de 1975, adoptée par le Symposium international pour l'alphabétisation (1975), auquel Paulo Freire a participé et qu'il a signé, affirmait que l'alphabétisation devait être « une contribution à la libération de l'homme » et à « un authentique développement humain » (ibid., p. 2). Cette affirmation rejoint la conviction de Freire selon laquelle l'éducation est « la pratique de la liberté – par opposition à la pratique de la domination » (Freire 2005 [1970], p. 81).

Depuis l'avènement des politiques néolibérales promouvant une approche utilitariste et axée sur les résultats en matière d'éducation, l'influence humaniste sur l'éducation et l'alphabétisation, telle que représentée par l'UIE/UIIL (et plus largement par l'UNESCO), est en déclin. On observe plutôt une évolution vers une approche de l'éducation qui privilégie l'évaluation, les acquis d'apprentissage, des programmes d'études restreints et des méthodes technocratiques et comportementales. Sous le néolibéralisme, la dimension « compréhension internationale » de l'apprentissage tout au long de la vie (UIE 1952 ; Elfert 2013) se réduit en grande partie à l'acquisition de « compétences » considérées comme essentielles à la compétitivité nationale et à l'augmentation de la productivité dans le contexte de la mondialisation. Des instruments universels tels que PISA et des agendas mondiaux comme les Objectifs de développement durable (ODD) ont contribué à l'homogénéisation et à la standardisation de l'éducation. On peut affirmer que la perspective humaniste a été reléguée au second plan par rapport à l'approche économique de l'éducation promue par d'autres organisations internationales comme l'OCDE et la Banque mondiale (Elfert et Ydesen 2023).

Bien que l'UNESCO maintienne un engagement rhétorique envers l'humanisme, sa définition même de ce dernier évolue. Il y a à peine dix ans, l'ancienne Directrice générale, Irina Bokova, évoquait fréquemment l'éducation comme un élément clé pour parvenir à un « nouvel humanisme ». Ce débat a été abordé dans un numéro spécial de l'IRE intitulé « Quel humanisme pour le XXIe siècle ? ». Dans ce numéro, plusieurs responsables de l'UNESCO concevaient le nouvel humanisme comme une notion unificatrice, universelle et émancipatrice ; or, à l'ère postmoderne, ces idées sont déjà dépassées (Halimi 2014 ; Haddad et Aubin 2013).

(Mayor 2014 ; Owen 2014). Le dernier rapport de l'UNESCO sur l'éducation, « Repenser ensemble notre avenir : un nouveau contrat social pour l'éducation » (ICFE 2021), promeut quant à lui un « humanisme repensé » (ibid., p. 115), reflétant l'évolution des sciences sociales vers le développement durable, la décolonialité et une vision planétaire, plutôt qu'anthropocentrique, de l'éducation. Il marque également un changement de perspective, passant de l'individu libre comme acteur du changement à une notion abstraite et collective de citoyenneté mondiale et de « bien commun » (Elfert 2023). L'humanisme traditionnel des sciences humaines est désormais considéré comme discutable et associé aux effets néfastes de la modernité et à l'exception humaine, tels que les impacts environnementaux (CWRC 2020). L'exception humaine et les aspects négatifs de la modernité ont également fait l'objet d'une analyse critique dans l'une des contributions à un numéro spécial de l'IRE consacré au 50e anniversaire du rapport Faure (Smythe 2022).

Parallèlement, un discours techno-solutionniste a émergé dans le domaine de l'éducation, promouvant la numérisation, les neurosciences et les « compétences du XXIe siècle », et mettant l'accent sur la capacité de l'individu à s'adapter à un environnement en constante évolution et sujet aux risques. Les approches neuroscientifiques et celles fondées sur le concept de « cerveau, esprit et éducation » ont également pris une place prépondérante dans les programmes d'alphabétisation (voir Knowland et Thomas 2014 ; Rogers et al. 2025 dans IRE). La tendance techno-solutionniste se reflétait dans certains articles publiés dans le numéro spécial de l'IRE consacré au rapport Faure. Parmi ces contributions figuraient l'analyse critique de Sara Black (2021) sur le discours relatif à l'apprentissage tout au long de la vie en Afrique du Sud, l'analyse critique de Yoko Mochizuki et al. (2022) sur la récente initiative de l'UNESCO, « Repenser l'éducation : Évaluation internationale de l'éducation fondée sur la science et les données probantes » (UNESCO MGIEP 2022), qui « vise à intégrer les neurosciences et les technologies numériques dans les politiques éducatives mondiales » (Mochizuki et al. , 2022, p. 710), et, dans une certaine mesure, la réflexion de Moosung Lee (2022) sur la technologie et l'apprentissage tout au long de la vie.

On peut affirmer que le discours sur l'adaptation continue de l'individu à un monde en mutation rapide a été rendu possible par le déplacement de l'attention de l'éducation vers l'apprentissage. Comme l'écrivait Gert Biesta dans ce même numéro spécial :

Le passage de la conception de l'éducation tout au long de la vie comme un droit à la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie comme un devoir... signifie un renversement radical des responsabilités et un changement radical de la relation entre les gouvernements et les citoyens (Biesta 2022, p. 664).

Biesta soutient en outre que « le langage de l'apprentissage a rendu possible, en d'autres termes, de parler de l'inévitabilité supposée de l'adaptation à un rythme de plus en plus rapide » (ibid.).

Dans ce contexte post-humaniste, on voit réapparaître, sous une forme tronquée, des idées humanistes, non seulement à l'UNESCO, mais aussi dans des organisations internationales connues pour leur approche plus économique et utilitariste de l'éducation, comme l'OCDE.

Par exemple, de nombreux travaux universitaires récents ont commenté le recentrage de l'OCDE sur les compétences non cognitives et l'apprentissage socio-émotionnel. Certains ont interprété cette évolution comme une réaction aux critiques croissantes formulées à l'encontre du programme PISA et de la focalisation excessive de l'organisation sur les compétences mesurables (Li et Auld, 2020 ; Rappleve et al., 2023 ; Robertson et Beech, 2023 ; Kim , 2024). Des rapports récents de l'OCDE, tels que « Compétences sociales et émotionnelles : bien-être, sentiment d'appartenance et réussite » (OCDE, 2017) et « Compétences pour le progrès social : le pouvoir des compétences sociales et émotionnelles » (OCDE, 2015),

Les rapports « Développer les esprits à l'ère du numérique » (Kuhl et al., 2019) et « L'avenir de l'éducation et des compétences : Éducation 2030 » (OCDE, 2018) mettent l'accent sur les compétences socio-émotionnelles. Ce dernier rapport recense un ensemble d'attitudes et de valeurs « actuellement à l'étude » en tant que concepts éducatifs potentiels pour l'avenir. Parmi celles-ci figurent de nombreux concepts à connotation humaniste, tels que la compassion, la résolution des conflits, la créativité/la pensée créative/inventive, l'esprit critique, la curiosité, l'empathie, la dignité humaine, l'identité/l'identité spirituelle, la justice, la pleine conscience, la résolution de problèmes, la pensée réflexive/l'évaluation/le suivi, la résilience/la résistance au stress et le respect (de soi et d'autrui, y compris la diversité culturelle) (OCDE, 2018, p. 17). Si l'intérêt que porte l'OCDE à ces paradigmes humanistes peut être perçu positivement, il est préoccupant de constater que ces concepts sont réduits et déformés dans le discours politique actuel.

Le concept d'« apprentissage socio-émotionnel » (ASE), ou de « compétences sociales et émotionnelles » (OCDE 2015, 2017), en est un bon exemple. De prime abord, cette idée s'inscrit dans la longue tradition de l'éducation humaniste, représentée par des pédagogues tels que Hausmann et Freire, qui ont mis l'accent sur les dimensions socio-émotionnelles de l'éducation en privilégiant le dialogue, la créativité et l'expérience, comme nous l'avons évoqué dans cet article. Cependant, dans bien des cas, la signification contemporaine de l'apprentissage socio-émotionnel (ASE) n'a que peu à voir avec ces idées. Dans son analyse des programmes d'ASE contemporains aux États-Unis, Diane Hoffman explique que

Le terme fait référence aux programmes qui tentent d'améliorer l'IE [intelligence émotionnelle] et la littératie émotionnelle et/ou le développement de ce qui est perçu comme des compétences et aptitudes sociales et émotionnelles fondamentales (Hoffman 2009, p. 535).

Hoffman affirme que de tels programmes « tendent à saper ces idéaux en se concentrant sur des stratégies de contrôle émotionnel et comportemental qui privilégient des modèles individualistes du soi » (ibid., p. 533). Critiquant cette évolution, Karlheinz Valtl recourt à la notion élargie d'« apprentissage social, émotionnel et éthique ». Il soutient que

Face à l'interdépendance mondiale croissante, l'apprentissage socio-émotionnel ne peut plus ignorer les diverses formes de souffrance, manifestes ou latentes, engendrées par les inégalités mondiales grandissantes. Il requiert donc une dimension globale et éthique (Valtl 2021, p. 37).

La « pleine conscience » est un autre exemple de l'utilisation abusive actuelle de concepts pédagogiques empruntés à un système de connaissances traditionnel et réduits à leur plus simple expression. À l'origine, la pleine conscience désigne une pratique issue de la tradition bouddhiste. Thorsten Knauth et Carola Roloff (2021), qui ont critiqué l'usage excessif et réducteur du terme, abordent la dimension pédagogique du concept d'une manière qui fait écho à la perspective de Gottfried Hausmann.

L'attitude de découverte propre à la pleine conscience s'adresse aussi bien aux processus et sensibilités internes qu'au monde extérieur, à celui que le sujet rencontre. La pleine conscience est donc associée à un processus cognitif qui mène de la surface aux profondeurs (Knauth et Roloff 2021, p. 18).

Cette notion a gagné en popularité dans les débats contemporains relatifs à l'ODD 4 et à la citoyenneté mondiale. Par exemple, des articles récents de l'IRE ont promu la pleine conscience comme élément d'un futur programme d'éducation au développement durable (Hays et Reinders 2020 ; Ludvik et al. 2023).

L'une des principales raisons de l'utilisation restreinte de concepts éducatifs tels que la pleine conscience réside dans leur attrait pour un discours éducatif néolibéral caractérisé par la marchandisation et la privatisation. Frank Zechner résume ainsi son point de vue sur le débat critique autour de la pleine conscience :

Le fondateur du mouvement de la pleine conscience était Jon Kabat-Zinn, un docteur en biologie moléculaire, qui en 1979... eut l'idée d'aider les malades grâce à des méthodes de méditation bouddhistes. Kabat-Zinn appela son approche MBSR (Réduction du stress basée sur la pleine conscience)... La particularité de cette approche est qu'elle se dispense complètement des termes bouddhistes et des références religieuses et culturelles... Alors que la méditation de pleine conscience bouddhiste repose sur des fondements éthiques clairs, cet aspect a disparu dans les universités... Certains critiques voient dans l'essor de la pleine conscience une autre stratégie néolibérale d'individualisation de la souffrance produite socialement et économiquement (Zechner 2021, pp. 130-131, trad. de l'allemand).

Comme le notent Iveta Silova et al. (2020), les partisans de l'essor de la pleine conscience aux États-Unis ont

Ces pratiques de méditation non occidentales ont été reformulées dans le langage d'une science empiriquement vérifiée. En « silencieux » leurs origines non occidentales et « spirituelles », ces acteurs clés ont permis à la pleine conscience de s'implanter durablement dans la société (ibid., p. 18).

Comme nous l'avons montré dans la dernière partie de cet article, **des vestiges des principes humanistes subsistent dans l'éducation, mais ils sont tronqués et réduits à des concepts commercialisables.**

La dimension immatérielle de l'éducation, mise en avant par John Thompson, fondateur de l'UIE, s'estompée progressivement au profit de ce qui est mesurable. Par exemple, malgré l'intérêt récent de l'OCDE pour les compétences « non cognitives », l'organisation considère la « mesurabilité » comme l'un des principes directeurs de son approche des « concepts clés » présentés dans son rapport L'avenir de l'éducation et des compétences : Éducation 2030 (OCDE 2018, p. 17). De plus, l'enquête de l'OCDE sur les compétences sociales et émotionnelles (SSES) vise à « rendre les aspects non cognitifs de l'apprentissage dénombrables, mesurables et calculables » (Williamson et Piattoeva 2019, p. 68 ; voir aussi Saltman 2022). Comme l'a déclaré Andreas Schleicher, directeur de l'éducation et des compétences à l'OCDE, « l'absence de mesures fiables dans ce domaine constitue un obstacle majeur [au soutien apporté aux élèves dans le développement de leurs compétences sociales et émotionnelles] » (OCDE 2017, p. 3).

Comme le soutient Kenneth Saltman, la forme post-humaniste de l'apprentissage socio-émotionnel « contraste nettement avec la tradition de la pédagogie critique » (Saltman 2022, p. 53), définie comme « le processus de théorisation de soi et de la société [qui] crée les conditions de l'humanisation et de l'agentivité » (ibid., p. 23). Par conséquent, **l'accent mis sur les résultats mesurables a fragilisé l'orientation herméneutique des pédagogues humanistes.**

comme Hausmann et Freire, qui s'intéressaient aux dimensions immatérielles de l'éducation en tant que processus créatif émancipateur.

Conclusion

À l'occasion du 70e anniversaire de l'IRE, nous avons passé en revue différentes traditions de la pensée humaniste en éducation internationale, telles qu'elles se reflètent dans les activités et les publications de l'UIE/UIIL et de sa revue. Plusieurs courants de pensée humaniste – notamment l'humanisme de l'éducation populaire, le courant humaniste herméneutique des sciences humaines, l'humanisme existentialiste et l'humanisme scientifique – ont marqué l'histoire de l'UIE/UIIL et de l'IRE, ainsi que l'évolution de l'éducation internationale et comparée. Ces courants ne sont pas toujours clairement distincts, mais se recoupent souvent. Nous avons accordé une attention particulière à l'apprentissage tout au long de la vie et à l'alphabétisation, inspirés par la pédagogie herméneutique et créative du chercheur allemand en éducation comparée, Gottfried Hausmann.

Il convient de rappeler les traditions humanistes de l'éducation, de plus en plus dépassées à l'ère postmoderne. Comme le souligne Hermann Röhrs dans sa nécrologie de Bogdan Suchodolski, « la recreation du monde – politique, humain et culturel – fut la tâche primordiale de la période qui suivit la libération en 1945 » (Röhrs 1993, p. 335).

Pour de nombreux éducateurs de cette époque, l'éducation était une pratique de liberté (Freire 2005) . [1970]). Ces éducateurs incarnaient une **approche constructiviste, dans laquelle l'apprenant participe plutôt que de recevoir des connaissances, et est encouragé à poser des questions.**

Comme l'affirmait Paulo Freire lors de son intervention à Hambourg, « Notre présence au monde implique de questionner » (Freire 1992, p. 27). Ils partageaient l'idée que l'éducation repose sur l'établissement de relations entre les êtres humains. L'apprentissage était perçu comme à la fois individuel, social et relationnel, et devait être appréhendé comme un processus herméneutique (Hausmann 1959). Les pédagogues humanistes et les premiers comparatistes étaient également internationalistes en ce sens qu'ils croyaient en une éducation favorisant la compréhension internationale, ce qui contraste avec la logique des normes et des instruments d'éducation mondiale au service de l'économie mondialisée.

Comme nous l'avons montré dans la dernière partie de cet article, des vestiges de principes humanistes subsistent en éducation, mais ils sont occultés par des discours instrumentalistes et souvent réduits à de simples concepts marchands. Nous nous sommes concentrés sur deux exemples récemment promus par des organisations et des programmes internationaux : l'apprentissage socio-émotionnel et la pleine conscience. Pourquoi invoquer des discours humanistes à l'ère du marché ? Sara Black apporte une réponse convaincante dans IRE : « La coexistence des discours humanistes et instrumentalistes dans les politiques éducatives sert de prétexte fallacieux pour maintenir l'investissement dans le projet éducatif » (Black 2021, p. 685). **Le moins que nous puissions apprendre en revisitant l'histoire de la pensée humaniste dans l'éducation internationale – et sa dimension immatérielle et herméneutique, comme le soulignent les membres fondateurs de l'UIE – est qu'il existe des aspects de l'éducation qui ne peuvent être mesurés.**

Cet article est publié en libre accès sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), qui autorise l'utilisation, le partage, l'adaptation, la distribution et la reproduction sur tout support et dans tout format, à condition que...

Vous devez mentionner l'auteur ou les auteurs originaux ainsi que la source, fournir un lien vers la licence Creative Commons et indiquer si des modifications ont été apportées. Les images et autres éléments tiers présents dans cet article sont inclus dans la licence Creative Commons de l'article, sauf mention contraire dans la légende. Si un élément n'est pas inclus dans la licence Creative Commons de l'article et que votre utilisation prévue n'est pas autorisée par la réglementation en vigueur ou dépasse les limites de l'utilisation autorisée, vous devrez obtenir l'autorisation directement du titulaire des droits d'auteur. Pour consulter une copie de cette licence, rendez-vous sur <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Références

- Groupe d'entreprises Paulo Freire (1973). Paulo Freires « *Pedagogik der Unterdrückten* » – un chemin vers l'éducation ? [La Pédagogie des opprimés de Paulo Freire : une voie de libération ?]. *erziehung*, 7, 22–38.
- Bambach, CR (1995). Heidegger, Dilthey et la crise de l'historicisme. Ithaca, NY et Londres : Cornell University Press.
- Biesta, G. (2015). Enseignement, formation des enseignants et sciences humaines : repenser l'éducation comme une discipline des sciences humaines. *Educational Theory*, 65(6), 665–679. <https://doi.org/10.1111/edth.12141>
- Biesta, G. (2022). Reconquérir un avenir qui n'a pas encore été : le rapport Faure, l'humanisme de l'UNESCO et la nécessité de l'émancipation de l'éducation. *Revue internationale de l'éducation*, 68(5), 655-672. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x>
- Black, S. (2021). L'apprentissage tout au long de la vie : un optimisme cruel. Analyse des discours sur l'apprentissage tout au long de la vie et le techno-solutionnisme dans l'éducation sud-africaine. *Revue internationale de l'éducation*, 68(5), 673-689. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09924-8>
- Boal, A. (1989). *Théâtre der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler* [Théâtre des opprimés : exercices et jeux pour acteurs et non-acteurs]. Francfort-sur-le-Main : Suhrkamp.
- Brehony, KJ (2004). Une nouvelle éducation pour une nouvelle ère : la contribution des conférences de la New Education Fellowship au domaine disciplinaire de l'éducation (1921-1938). *Historical Pedagogy*, 40(5–6), 733–755. <https://doi.org/10.1080/0030923042000293742>
- CWRC (Common Worlds Research Collective) (2020). Apprendre à vivre avec le monde : l'éducation pour la survie future. Document de référence pour l'initiative « Avenir de l'éducation ». Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>
- Dave, R.H., Ouane, A. et Sutton, P. (1989a). Introduction éditoriale. *Revue internationale de l'éducation*, 35(4), 383-387. <https://doi.org/10.1007/BF00597625>
- Dave, R.H., Ouane, A. et Sutton, P. (1989b). Enjeux de la post-alphabétisation. *Revue internationale de l'éducation*, 35(4), 389-408. <https://doi.org/10.1007/BF00597626>
- Landsheere, G. (1997). L'IEA et l'UNESCO : une histoire de coopération. Inclus sur le CD complémentaire de l'ouvrage UNESCO, 50 ans pour l'éducation. Paris : UNESCO.
- Elfert, M. (Éd.) (2002). *Vers un monde d'apprentissage ouvert : 50 ans de l'Institut UNESCO pour l'éducation*. Hambourg : Institut UNESCO pour l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126240>
- Elfert, M. (dir.) (2008). *L'alphabétisation familiale : une approche globale de l'apprentissage tout au long de la vie. Pratiques efficaces en matière d'alphabétisation familiale et d'apprentissage intergénérationnel dans le monde*. Hambourg : Institut UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000017753>
- Elfert, M. (2013). Six décennies de multilatéralisme éducatif dans un monde globalisé : l'histoire de l'Institut UNESCO de Hambourg. *Revue internationale d'éducation*, 59(2), 263–287. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9361-5>
- Elfert, M. (2018). *L'utopie de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie : une histoire intellectuelle*. New York : Routledge.
- Elfert, M. (2023). Humanisme et démocratie en éducation comparée. *Éducation comparée*, 59(3), 398–415. <https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2185432>
- Elfert, M., & Desmond, S. (Éds). (2008). *L'alphabétisation familiale : expériences d'Afrique et du monde entier*. Hambourg/Bonn : Institut UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie/dv international. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180481>

- Elfert, M., et Hanemann, U. (2011). Analyse des expériences internationales et des meilleures pratiques en matière d'alphabétisation familiale : dans le cadre du CapEFA Mauritanie 2009-2011. Hambourg : Institut UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Consulté le 26 mai 2025 sur https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/Literacy/en/Review_UIL_Family_Literacy_Mauritania_2011_final.pdf
- Elfert, M. et Rabkin, G. (éd.). (2007). *Gemeinsam in der Sprache Baden : Alphabétisation familiale. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung [Immersion dans la langue ensemble : alphabétisation familiale. Concepts internationaux d'amélioration de la lecture et de l'écriture axés sur la famille.* Stuttgart : Ernst Klett Verlag.
- Elfert, M., et Rubenson, K. (2022). L'apprentissage tout au long de la vie : explorer un concept controversé au XXI^e siècle. Dans K. Evans, J. Markowitsch, W.O. Lee et M. Zukas (dir.), *Troisième manuel international sur l'apprentissage tout au long de la vie* (p. 1219-1243). Cham : Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-19592-1_48
- Elfert, M., & Ydesen, C. (2023). La gouvernance mondiale de l'éducation : les liens historiques et contemporains entre l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale. Cham : Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-40411-5>
- Epstein, E.H. (2008). Définir les frontières normatives : repères épistémologiques essentiels en éducation comparée. *Comparative Education*, 44(4), 373–386. <https://doi.org/10.1080/03050060802481405>
- Epstein, E.H. (2017). La mainmise nazie sur la Revue internationale d'éducation : un épisode sombre des débuts de la formation professionnelle en éducation comparée. Comparative Education , 54(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1396092>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, AK, Lopes, H., Petrovsky, AV, Rahnama, M. et Ward, FC (1972). *Apprendre à être : le monde de l'éducation aujourd'hui et demain. Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation.* Paris/Londres UNESCO/Harrap. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
- Fernig, L., & Fernig, RL (1979). Un quart de siècle de pratique pédagogique : une vue introductive. *Revue internationale de l'éducation*, 25(2–3), 133–145. <https://doi.org/10.1007/BF00598022>
- Freire, P. (1992). La finalité de l'éducation. Dans : Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 40^e anniversaire de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (p. 25-28). Rapport UIE n° 6. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation (UIE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000092025>
- Freire, P. (2005 [1970]). *Pédagogie des opprimés.* Trad. M. Ramos. New York : Continuum.
- Guadalupe, C. (2025). Mesurer ce que nous valorisons : sept décennies de données et de mesures en éducation dans la Revue internationale de l'éducation. *Revue internationale de l'éducation*, 71(5–6), publication en ligne anticipée.
- Haddad, G., et Aubin, J.-P. (2013). Vers un humanisme du savoir, de l'action et de la coopération. *Internal Revue nationale de l'éducation*, 59(3), 331–341. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9342-8>
- Halimi, S. (2014). Un nouvel humanisme ? Héritage et perspectives d'avenir. *Revue internationale de l'éducation*. 60(3), 311–325. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9437-x>
- Hanemann, U. (2025). L'alphabétisation tout au long de la vie : cartographie de l'évolution de la compréhension de l'alphabétisation des adultes sur sept décennies à travers le prisme de l'apprentissage tout au long de la vie. *Revue internationale de l'éducation*, 71(5–6). En ligne d'abord.
- Hans, N. (1959). L'approche historique de l'éducation comparée. *Revue internationale de l'éducation*, 5(3), 299–309. <https://doi.org/10.1007/BF01416897>
- Hausmann, G. (1942). *Untersuchungen zur Geschichte und Deutung des Ahmungsbegriffes [Études sur l'histoire et l'interprétation du concept d'imitation].* Thèse postdoctorale, Universität Gießen.
- Hausmann, G. (1959). *Didaktik als Dramaturgie des Unterricht [La didactique comme dramaturgie de l'enseignement].* Heidelberg : Quelle & Meyer.
- Hausmann, G. (1970). *Ganzheit und Aktualgenese in ihrer Bedeutung für die Methodik des Unterrichts [L'intégralité et la genèse actuelle dans leur signification pour la méthodologie de l'enseignement].* À DC Kochan (éd.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969 [Didactique générale, didactique des matières, sciences des matières : contributions sélectionnées de 1953 à 1969]* (pp. 3-30). Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hausmann, G. (1979). *Metamorphosen eines internationalen Instituts [Métamorphoses d'un institut international].* Article non publié. Hambourg : Archives de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Hausmann, G. (1991). *Erinnerungen [Souvenirs].* Dans J. Dabisch & H. Schulte (Eds.), *Befreiung und Menschlichkeit : Texte zu Paulo Freire [Libération et humanité : Textes sur Paulo Freire]* (pp. 26-29). Munich : AG SPAK Publications.
- Hausmann, G. et Rabkin, G. (1990). *Wege zur Schrift Kinder mit Schreibschwierigkeiten erzählen, malen und schreiben ihre Geschichten [Chemins vers l'écriture : les enfants ayant des difficultés d'écriture racontent,*

- [dessiner et écrire leurs histoires]. Brochure de documentation pour l'exposition de la Commission allemande pour l'UNESCO sur l'Année internationale de l'alphabétisation 1990. Bonn : Commission allemande pour l'UNESCO.
- Hautecoeur, J.-P. (2001). L'histoire d'ALPHA – en trois parties. *Revue internationale de l'éducation*, 47(5), 407–426. <https://doi.org/10.1023/A:1012280815152>
- Hays, J., & Reinders, H. (2020). Apprentissage et éducation durables. *Revue internationale de l'éducation*, 66(1), 29–52. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09820-7>
- Hickling-Hudson, A. (2014). Aspirer à un monde meilleur : les leçons de Freire à Grenade, en Jamaïque et en Australie. *Revue internationale de l'éducation*, 60(4), 523–543. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9434-0>
- Hoffman, DM (2009). Réflexions sur l'apprentissage socio-émotionnel : une perspective critique sur les tendances aux États-Unis. *Review of Educational Research*, 79(2), 533–556. <https://doi.org/10.3102/0034654308325184>
- Husén, T. (Éd.) (1967). Étude internationale des réalisations en mathématiques : une comparaison de douze pays, vol. I et II. Stockholm/New York : Wiley/Almqvist et Wiksell.
- Husén, T. (1997). Deux initiatives de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation : l'Institut de Hambourg et l'Institut international de planification de l'éducation. Mémoires personnels. Inclus sur le CD complémentaire de l'ouvrage UNESCO, 50 ans d'éducation. Paris : UNESCO.
- Husén, T., et Postlethwaite, T.N. (1996). Bref historique de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). L'évaluation en éducation : principes, politiques et pratiques 3(2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/0969594960030202>
- Huxley, J. (1946). L'UNESCO : son but et sa philosophie. Paris : Commission préparatoire de l'UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000068197>
- ICFE (Commission internationale sur l'avenir de l'éducation) (2021). Réinventer ensemble notre avenir : un nouveau contrat social pour l'éducation. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000379707>
- Symposium international pour l'alphabétisation (1975). Déclaration de Persépolis. Adoptée lors du Symposium international pour l'alphabétisation, Persépolis, 3-8 septembre 1975. Consulté le 6 août 2025 sur <http://www.greedymouse.ca/PDF/persepolis.pdf>
- Jessup, FW (1969). L'idée d'apprentissage tout au long de la vie. Dans FW Jessup (éd.), *L'apprentissage tout au long de la vie : un symposium sur la formation continue* (p. 14-31). Oxford : Pergamon Press.
- Kandel, IL (1956). Problèmes d'éducation comparée. *Revue internationale d'éducation*, 2(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/BF01416835>
- Kazamias, AM (1962). Histoire, science et éducation comparée : une étude méthodologique. *Revue internationale de l'éducation*, 8(3–4), 383–397. <https://doi.org/10.1007/BF01416974>
- Kazamias, AM, et Schwartz, K. (1977). Perspectives intellectuelles et idéologiques en éducation comparée : une interprétation. *Comparative Education Review*, 21(2/3), 153–176. <https://doi.org/10.1086/445937>
- Kidd, R. (1984). Théâtre populaire et éducation non formelle dans le tiers monde : cinq courants d'expérience. *Revue internationale de l'éducation*, 30(3), 265–287. <https://doi.org/10.1007/BF00597905>
- Kim, MJ (2024). Élaborer des solutions pour l'avenir : le plaidoyer de l'OCDE en faveur du bonheur et du bien-être. *Éducation comparée*, 60(3), 441–457. <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2354638>
- Knauth, T. et Roloff, C. (2021). Achtsamkeit et dialogisches religionsbezogenes Lernen. Konzept-ionelle Überlegungen und Schlussfolgerungen für die praktische interreligiöse Zusammenarbeit [Apprentissage religieux basé sur la pleine conscience et le dialogue : considérations conceptuelles et conclusions pour une coopération interreligieuse pratique]. Dans T. Iwers et C. Roloff (Eds), *Achtsamkeit dans Bildung-prozessen. Professionalisierung und Praxis* [Pleine conscience dans les processus éducatifs : professionnalisation et pratique] (pp. 11-30). Wiesbaden : Springer Fachmedien. Consulté le 26 mai 2025 sur <https://www.springerprofessional.de/achtsamkeit-und-dialogisches-religionsbezogenes-lernen-konzeptio/19599756>
- Knowland, VCP et Thomas, MSC (2014). Éduquer le cerveau adulte : comment les neurosciences de l'apprentissage peuvent éclairer les politiques éducatives. *Revue internationale de l'éducation*, 60(1), 99-122. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9412-6>
- Kuhl, PK, Lim, S.-S., Guerriero, S. et van Damme, D. (2019). Développer les esprits à l'ère du numérique : vers une science de l'apprentissage pour l'éducation du XXIe siècle. Paris : Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/562a8659-fr>
- Lee, M. (2022). Réexamen du rapport Faure : héritage contemporain et légitimité contestée. *Revue internationale de l'éducation*, 68(5), 691-707. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09979-1>

- Lengrand, P. (1994 [1975]). L'homme de la réponse et l'homme de la question. *International Review of Education*, 40(3–5), 339–342. <https://doi.org/10.1007/BF01257788>
- Li, X., & Auld, E. (2020). Une perspective historique sur le « tournant humanitaire » de l'OCDE : PISA pour le développement et le Cadre d'apprentissage 2030. *Éducation comparée*, 56(4), 503–521. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1781397>
- Ludvik, MB, et al. (2023). Explorer le potentiel des pédagogies de la compassion consciente pour une éducation efficace à la citoyenneté mondiale et à l'éducation au développement durable. *Revue internationale de l'éducation*, 69(3), 275–297. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10009-x>
- Mayor, F. (2014). Humanisme : Inventer l'avenir. *International Review of Education*, 60(3), 427–447. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9438-9>
- McIntosh, C. (2002). Revue internationale de l'éducation : une revue aux multiples facettes. *Revue internationale de l'éducation*, 48(1–2), 1–20. <https://doi.org/10.1023/A:1015626125726>
- Mitchell, G. (2016). Le projet Art Peace. Dans S. Butterwick et C. Roy (dir.), <i>Working the margins of community-based adult learning: The power of arts-making in finding voice and creating conditions for seeing/listening</i> (p. 103–114). Rotterdam : Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-483-1_9
- Mochizuki, Y., Vickers, E. et Bryan, A. (2022). Utopie ou dystopie à la Huxley ? « Humanisme scientifique », l'héritage de Faure et l'ascension du neoliberalisme en éducation. *Revue internationale de l'éducation*, 68(5), 709–730. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09982-6>
- Montessori, M. (2002 [1951]). Discours prononcé le 19 juin 1951 lors de la première réunion du Conseil d'administration de l'Institut UNESCO pour l'éducation. Dans M. Elfert (dir.), *Vers un monde ouvert de l'apprentissage : 50 ans d'Institut UNESCO pour l'éducation* (p. 32–34). Hambourg : Institut UNESCO pour l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126240>
- Novrup, J. (1992 [1952]). L'éducation des adultes comme moyen de développer et de renforcer la responsabilité sociale et politique [discours du professeur Johannes Novrup, président du Conseil d'administration, à la première conférence de l'UIE, septembre 1952]. Dans : Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 40e anniversaire de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (p. 53–56). Rapport UIE n° 6. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation (UIE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000092025>
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2015). *Les compétences au service du progrès social : le pouvoir des compétences sociales et émotionnelles*. Paris : Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-fr>
- OCDE (2017). *Compétences sociales et émotionnelles : bien-être, lien social et réussite*. OCDE
- OCDE (2018). *L'avenir de l'éducation et des compétences : Éducation 2030. L'avenir que nous voulons*. Paris : OCDE. Consulté le 26 mai 2025 sur https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- Owen, A. (2014). Vers un nouvel humanisme : la perspective africaine. *Revue internationale d'éducation*, 60(3), 379–389. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9396-7>
- Petersitzke, M. et Giere, U. (Eds) (1998). *Gottfried Hausmann, ein fröhlicher Unruhestifter* [Gottfried Hausmann, un joyeux fauteur de troubles]. Hambourg : UNESCO-Institut für Pädagogik. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000198074>
- Postlethwaite, N. (1969a). Éditorial. *Revue internationale de l'éducation*, 15(2), 131–135. <https://doi.org/10.1007/BF01546599>
- Postlethwaite, N. (1969b). Populations cibles, échantillonnage et tests de l'étude de mathématiques de l'IEA. *Revue internationale de l'éducation*, 15(2), 136–141. <https://doi.org/10.1007/BF01546600>
- Rabkin, G. (1998). *Schreibanregungen in Theorie und Praxis* [Suggestions d'écriture en théorie et en pratique]. LIT Verlag.
- Rabkin, G. (2001). *Kinder das Wort geben Ein interkulturell-kreativer Arbeitsansatz, aufgezeigt an der Arbeit mit tibetischen Migrantenkindern* [Donner la parole aux enfants : une approche interculturelle et créative du travail avec les enfants migrants tibétains]. *Revue internationale de l'éducation*, 47(1), 97–121. <https://doi.org/10.1023/A:1017569109733>
- Rabkin, G. (éd.) (2009). *Begleitheft zur Minibuchreihe « Eltern schreiben Geschichten zu Familienfoto »* [Livret accompagnant 17 mini-livres de la série « Les parents écrivent des histoires sur les photos de famille », créé entre 2007 et 2011]. Hambourg : Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) et Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242590>

- Rabkin, G., Arntzen, H., Zingel, A. et Wolgast, K. (éd.) (1998). *Fantasien von Kindern aus aller Welt. Fantasmes d'enfants du monde entier. Imagination des enfants du monde entier Bütün dünya çocuklarından hayaller* Stuttgart/Hambourg : Klett Verlag/Behörde für Schule, Jugend und Berufs-bildung & UNESCO-Institute for Education (UIE).
- Rabkin, G., Geffers, S., Hanemann, U., Heckt, M. et Pietsch, M. (2018). Le projet d'alphabétisation familiale de Hambourg (FLY) dans le contexte des tendances internationales et des résultats d'évaluations récentes. *Revue internationale de l'éducation*, 64(5), 651-677. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9720-3>
- Rabkin, G. et Roche, S. (éd.) (2014). *Apprendre à voler : Familienorientierte Bildung im Raum Schule – Alphabétisation axée sur la famille dans les écoles*. Hambourg : Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) et Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229506>
- Rapplee, J., Komatsu, H., Uchida, Y., Tsai, J. et Markus, H. (2023). Le programme « Bien-être 2030 » de l'OCDE : comment la dimension affective du PISA se perd dans la traduction. *Comparative Education*, 60(2), 239–258. <https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2273640>
- Robertson, S.L., et Beech, J. (2023). « Des promesses, toujours des promesses » : organisations internationales, légitimité fondée sur les promesses et renégociation des avenir de l'éducation. *Comparative Education*, 60(3), 423–440. <https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2287938>
- Rogers, C.J., Knowland, VCP, Vitikainen, A., Gondwe, P., et Thomas, MSC (2025). L'application d'une approche « esprit, cerveau et éducation » au programme d'alphabétisation des femmes en Afrique et recommandations pour les praticiens. *Revue internationale de l'éducation*, 71(1), 35–53. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10095-5>
- Röhrs, H. (1993). Nécrologie d'un humaniste de l'éducation : Bogdan Suchodolski, 1903–1992. *Revue internationale d'éducation*, 39(4), 333–336. <https://doi.org/10.1007/BF01102412>
- Saltman, KJ (2022). *L'aliénation des faits : privatisation de l'éducation numérique, IA et fausse promesse des corps et des nombres*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Schimpf-Herken, I. (2007). En busca de una pedagogía del encuentro, los « vagamundos » y los Profesores sin Fronteras contruyendo junt@s en/desde Berlín [À la recherche d'une pédagogie de la rencontre, les 'errants' et Enseignants sans frontières construisent ensemble à/depuis Berlin]. *Revue Paulo Freire de pédagogie critique*, 6(4), 155-166.
- Seichter, S. (2024). *Le langage Schatten Maria Montessori. Der Traum vom perfekten Kind [La longue ombre de Maria Montessori : Le rêve de l'enfant parfait]*. Weinheim : Beltz.
- Schriewer, J. (2011). *Die Anfänge der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum. Das Wirken des Erziehungswissenschaftlers Friedrich Schneider [Les origines de l'éducation comparée dans les pays germanophones : les travaux du spécialiste de l'éducation Friedrich Schneider]*. *Éducation comparée*, 47(4), 545-548. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.575679>
- Silova, I., Rapplee, J. et Auld, E. (2020). Au-delà de l'horizon occidental : repenser l'éducation, les valeurs et le transfert des politiques. Dans G. Fan et T.S. Popkewitz (dir.), *Manuel d'études sur les politiques éducatives* (p. 3–29). Singapour : Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8347-2_1
- Skovmand, R. (1962). Johannes Novrup et l'éducation des adultes au Danemark. *Revue internationale de l'éducation*, 8(2), 131–139. <https://doi.org/10.1007/BF01416874>
- Skovmand, R. (1973). L'essor et le développement de l'école populaire danoise. *Grundtvig Studier*, 26(1), 85–100. <https://doi.org/10.7146/grs.v26i1.15494>
- Smythe, S. (2022). Le rapport Faure, Sylvia Wynter et la fin de l'homme de l'apprentissage tout au long de la vie. *Revue internationale de l'éducation*, 68(5), 773–789. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09980-8>
- Suchodolski, B. (1976). L'éducation tout au long de la vie – quelques aspects philosophiques. Dans RH Dave (éd.), *Fondements de l'éducation tout au long de la vie* (p. 57-96). Pergamon Press/Institut UNESCO pour l'éducation (UIE).
- Suchodolski, B. (1979). Philosophie et éducation. *Revue internationale de l'éducation*, 25(2/3), 347–366. <https://doi.org/10.1007/BF00598035>
- UIE (Institut UNESCO pour l'éducation) (1952). *Constitution Hambourg* : Archives de l'UIL.
- UIE (1992). *40e anniversaire de l'Institut UNESCO pour l'éducation. Rapport UIE n° 6*. Hambourg : UIE <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000092025>
- Ulrich, R. (1960). L'inflation dans le milieu universitaire. *Revue internationale de l'éducation*, 6(3), 318–329.
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) (1986). *Document de référence : Atelier de spécialistes en Europe sur la prévention de l'illettrisme fonctionnel et l'insertion professionnelle des jeunes*. Institut UNESCO pour l'éducation, 6 mai 1986. République fédérale d'Allemagne, 1-5 décembre 1986. ED-86/CONF.602/1. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000072361>

- UNESCO (2018). Longue marche vers la paix : Vers une culture de la prévention. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262885>
- UNESCO (2023). Lancement d'un cours d'alphabétisation et d'apprentissage familial en pachto. Ce cours à rythme libre propose des idées et des activités pratiques aux parents et aux personnes s'occupant d'enfants en Afghanistan de langue pachto [article en ligne, 21 novembre]. Consulté le 26 mai 2025 sur <https://www.unesco.org/en/articles/launch-family-literacy-and-learning-course-pashto>
- UNESCO MGIEP (Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix) (2022). Repenser l'éducation : l'évaluation internationale de l'éducation fondée sur la science et les données probantes (ISEE) [page web dédiée]. New Delhi : UNESCO MGIEP. <https://mgiep.unesco.org/iseeareport>
- Vaitl, K. (2021). Achtsamkeit und sozial-emotionales Lernen – Verbindungslinien in Forschung, Schule und LehrerInnenbildung [Pleine conscience et apprentissage socio-émotionnel : lignes de connexion dans la recherche, l'école et la formation des enseignants]. Dans T. Iwers & C. Roloff (Eds), *Achtsamkeit in Bildungsprozessen. Professionalisierung und Praxis* [La pleine conscience dans les processus éducatifs : professionnalisation et pratique] (pp. 31-48). Wiesbaden : Springer Fachmedien. Récupéré le 26 mai 2025 sur <https://www.springerprofessional.de/achtsamkeit-und-sozial-emotionales-lernen/19599762>
- Weindling, PJ (2010). John W. Thompson : Psychiatre à l'ombre de l'Holocauste. Rochester, NY : Presses universitaires de Rochester.
- Widmann, H. (1975). Friedrich Schneider : En mémoire [nécrologie en allemand]. *Revue internationale de l'Éducation*, 21(1), 1–5. <https://doi.org/10.1007/BF00598656>
- Williamson, B., & Piattoeva, N. (2019). L'objectivité comme standardisation dans les politiques, les technologies et la gouvernance de l'éducation scientifique des données. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 64–76. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1556215>
- Zechner, F. (2021). Achtsamkeit macht Schule – Ein Werkstattbericht [La pleine conscience va à l'école : un rapport d'atelier]. Dans T. Iwers et C. Roloff (Eds), *Achtsamkeit in Bildungsprozessen. Professionalisierung und Praxis* [La pleine conscience dans les processus éducatifs : professionnalisation et pratique] (pp. 129-138). Wiesbaden : Springer Fachmedien. Récupéré le 26 mai 2025 sur <https://www.springerprofessional.de/achtsamkeit-macht-schule/19599736>

Note de l'éditeur : Springer Nature reste neutre quant aux revendications territoriales figurant sur les cartes publiées et aux affiliations institutionnelles.

Maren Elfert est maître de conférences en éducation internationale à la Faculté d'éducation, de communication et de société du King's College de Londres. Ses recherches portent sur la gouvernance mondiale de l'éducation et l'influence des organisations internationales sur les idées et les politiques éducatives. Elle préside le comité de rédaction de la revue *Comparative Education* et est responsable des soumissions à la *Revue internationale d'éducation*.

Gabriele Rabkin est une psychologue et pédagogue allemande. De 1990 à 2017, elle a travaillé à l'Institut de formation des enseignants et de développement scolaire de Hambourg, où elle a coordonné des projets d'alphabétisation (familiale) et d'écriture créative. Elle a également piloté deux projets de développement scolaire en collaboration avec l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Depuis sa retraite, elle continue d'enseigner à l'Université de Hambourg, où elle participe à des projets d'éducation à la paix.