

NB : schémas non modifiables en pages 24, 33, 45

Légendes en français insérées sous le schéma.

AVANT-PROPOS

L'audit des programmes d'enseignement de la Finlande, de la France et de l'Irlande avait pour objectif d'évaluer dans quelle mesure les programmes du premier cycle du secondaire de ces trois pays intègrent les principes essentiels de la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme. Au moment de l'audit, les trois pays partenaires avaient entrepris de réformer leurs programmes d'enseignement. L'audit et ses résultats pourraient donc avoir une influence sur les politiques élaborées et leur mise en œuvre.

La publication de ce rapport intervient dans le cadre du programme de projets pilotes « Droits de l'homme et démocratie en action », qui vise à promouvoir l'application des principes de la Charte du Conseil de l'Europe. En tant que projet expérimental, cet audit met aussi en lumière des mécanismes durables et potentiellement transférables, ainsi que des exemples de bonnes pratiques concernant l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme, et ce non seulement dans les pays participants, mais également dans l'Europe élargie.

Les pays partenaires étaient représentés par des experts nationaux qui ont pris conscience de l'intérêt de concevoir un mécanisme d'audit simple et pratique pour répertorier les bonnes pratiques et les domaines dans lesquels apporter des améliorations concernant la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, en utilisant la Charte en guise de cadre de référence. Voici la liste de ces experts :

Mme Kristina Kaihari, conseillère en éducation au Conseil national de l'éducation finlandaise, qui a assuré la direction de l'audit et présidé les réunions y relatives ;
M. Aidan Clifford, directeur de l'Unité de développement des programmes d'éducation et de formation de la Ville de Dublin, Irlande ;
Mme Elisabeth Fröchen, ancienne adjointe au Chef du Département des affaires internationales, DG de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation ;
M. Francois Parain, Département des affaires internationales, DG de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation.

Les représentants des pays partenaires et du Conseil de l'Europe se sont rencontrés à trois reprises dans le cadre de réunions de coordination organisées par le ministère français de l'Éducation à Paris les 31 juillet, 25 septembre et 22 octobre 2013.

Mme Jaana Puukka, consultante en stratégie à Innovation Engage et ancienne analyste à l'OCDE, a assuré le secrétariat des réunions de coordination, collecté et analysé les données et rédigé le rapport d'audit sur la base des contributions des pays, des recherches documentaires et des entretiens. Ressortissante finlandaise installée en France, elle était chargée de l'étude des systèmes éducatifs finlandais et français. Mme Mella Cusack,

consultante irlandaise spécialisée dans les questions de citoyenneté et de développement de l'éducation, a apporté son expertise sur l'analyse de l'ECD/EDH en Irlande.

Mme Yulia Pererva et M. Marc Hory, du Service de l'éducation du Conseil de l'Europe, ont apporté leur aide et des conseils utiles tout au long de l'audit.

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	1
INTRODUCTION	5
Quel est l'objet de l'audit de ces trois pays ?	7
Pourquoi cet audit est-il utile et opportun ?	7
Cadre politique de l'audit	8
Teneur de ce rapport	9
CHAPITRE I. LA RÉFORME DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT : QUOI, POURQUOI ET COMMENT ?	11
Finlande	12
France	14
Irlande	15
CHAPITRE II. ÉTUDE DES PROGRAMMES D'ECD/EDH DANS LES TROIS PAYS	18
L'éducation civique, à la démocratie et aux droits de l'homme en Finlande	20
La formulation du programme d'ECD/EDH.....	20
L'éducation civique, à la démocratie et aux droits de l'homme dans les écoles.....	20
L'ECD/EDH dans le premier cycle du secondaire finlandais	21
Les thématiques transversales dans le tronc commun national	22
Les éléments propres à promouvoir l'engagement des élèves dans le tronc commun national.....	23
L'éducation civique en France	31
Genèse de l'éducation civique en France	31
L'éducation civique à l'école	32
L'éducation civique au collège : l'ECD/EDH dans les programmes actuels du premier cycle du secondaire.....	32
L'éducation civique comme moyen de répondre aux obligations législatives	33
Les problèmes : le manque de temps, l'insuffisante formation des enseignants et la diversité de la population d'élèves.....	33
Les éléments propres à promouvoir l'engagement dans les écoles françaises.....	34
L'éducation à la citoyenneté en Irlande	42
L'éducation à la citoyenneté à l'école.....	42
L'éducation à la citoyenneté hors de l'école	43
L'ECD/EDH dans le premier cycle du secondaire: l'éducation civique, politique et sociale (CSPE) dans le <i>Junior Cycle</i>	43
Les éléments susceptibles de promouvoir l'engagement des élèves dans les écoles irlandaises....	44
Forces et faiblesses	45

Le cours d'éducation civique, politique et sociale : la proposition (2013)	46
Tableau 4. Irlande : Les principes de la Charte dans le programme d'ECD/EDH du premier cycle du secondaire.....	49
CHAPITRE III. CINQ PRATIQUES ÉPROUVÉES EN MATIÈRE D'ECD/EDH	53
Pratique éprouvée n° 1 : l'enseignement en classe.....	53
Pratique éprouvée n° 2 : les activités hors programme, dont le service communautaire et l'apprentissage par le service communautaire.....	64
Pratique éprouvée n° 3 : la participation des élèves à la gouvernance des écoles	73
Pratique éprouvée n° 4 : les simulations des processus démocratiques et autres pratiques ludiques	77
Pratique éprouvée n° 5 : les mesures pour lutter contre le harcèlement à l'école et protéger les élèves	82
CHAPITRE IV. CONCLUSIONS ET PISTES D'ACTION	90
Encourager la participation des élèves à la gouvernance des écoles.....	92
Investir dans la formation des enseignants	93
Pistes d'action	96
RÉFÉRENCES.....	100
Annexe A : Outil de planification et d'autoévaluation	104

INTRODUCTION

Les phénomènes récents qui touchent l'Europe et le monde entier – et notamment, la crise sur le front de l'économie et de l'emploi, le chômage massif des jeunes, l'aggravation des écarts socioéconomiques, les extrémismes politiques, idéologiques et religieux, le racisme et la xénophobie et la perception d'un déficit démocratique croissant – remettent en cause les fondements mêmes des droits de l'homme et menacent la stabilité démocratique. Aujourd'hui, les décideurs du secteur éducatif semblent s'accorder sur l'objectif essentiel assigné à l'école, à savoir garantir que tous les enfants et les jeunes qui quittent l'école soient préparés à entrer sur le marché du travail et à s'inscrire dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie. Mais, s'il est important d'élever les niveaux d'éducation en Europe et de fournir aux jeunes les capacités nécessaires, il importe aussi que l'école prépare nos enfants et nos jeunes à la citoyenneté démocratique. C'est la raison pour laquelle l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (ECD/EDH) doivent s'imposer parmi les priorités de nos gouvernements.

Le concept de citoyenneté démocratique ou active fait référence à la participation des citoyens à la vie politique, sociale et civile de la société, et a pour socle le respect d'un ensemble de valeurs qui caractérise toute société démocratique (Hoskins et al., 2006). Les compétences civiques nécessaires à une active citoyenneté démocratique dans l'espace européen sont notamment la connaissance des concepts démocratiques fondamentaux et une bonne compréhension de la société et de ses mouvements politiques et sociaux, des principales évolutions sociales, du processus d'intégration européenne et des structures de l'Union européenne. Les compétences civiques doivent être accompagnées d'un esprit critique, de connaissances dans le domaine des médias et de la communication, ainsi que de l'aptitude et de la volonté d'une participation constructive dans la sphère publique, y compris aux processus décisionnels par le biais du vote. Enfin, le respect des valeurs démocratiques et de la diversité et l'adhésion au principe du développement durable font également partie des composantes essentielles de la compétence civique.

Dans ce rapport, l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme renvoient aux aspects de l'éducation dispensée en milieu scolaire pour préparer les élèves à devenir des citoyens actifs, en les équipant des connaissances, des capacités et des attitudes nécessaires à leur contribution à l'essor et au bien-être de la société dans laquelle ils vivent. Cette forme d'éducation englobe non seulement l'apprentissage et l'enseignement dans la classe, mais également les expériences pratiques acquises dans le cadre de la vie scolaire et les activités pratiquées dans la société au sens large.

L'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme vont de pair, étant donné que toutes deux visent le renforcement de la démocratie et du respect de la dignité humaine. Elles permettent aux enfants et aux jeunes d'acquérir les connaissances, les capacités et les attitudes que requiert leur engagement civique. L'éducation à la citoyenneté démocratique enseigne aux enfants et aux jeunes quels sont leurs droits et leurs responsabilités en tant que membres actifs de leurs communautés. L'éducation aux

droits de l'homme met l'accent sur l'égalité et l'émancipation de tout un chacun. L'éducation aux droits de l'homme place la citoyenneté au cœur de ses thématiques, tandis que l'éducation à la citoyenneté démocratique s'appuie sur les valeurs des droits de l'homme. Et ces deux formes d'éducation sont au service du développement de la démocratie, des droits de l'homme et de la paix.

Quel est l'objet de l'audit de ces trois pays ?

Dans le contexte précédemment évoqué, l'audit effectué dans le premier cycle de l'enseignement secondaire de la Finlande, de la France et de l'Irlande consiste en une analyse des politiques et des mesures déployées par ces trois pays en relation à l'ECD/EDH. Plus spécifiquement, il propose une étude des programmes d'ECD/EDH au regard de la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme. Il examine les programmes d'ECD/EDH sous l'angle le plus large possible, en prenant en considération l'ensemble de l'expérience d'apprentissage permise par l'école. Il couvre le contenu des cours (le programme d'enseignement), les méthodes employées (les stratégies), et les normes et valeurs qui fondent la culture organisationnelle des écoles.

La façon dont les apprenants vont développer des connaissances, des capacités, des attitudes et des comportements dans le domaine de l'ECD/EDH va dépendre des systèmes éducatifs et des contextes nationaux, régionaux et locaux dans lesquels ces systèmes opèrent. Le système éducatif, social et politique d'un pays, mais aussi son histoire et la taille de sa population d'élèves jouent un rôle dans la conception et la mise en œuvre des programmes d'ECD/EDH. Il est par conséquent important de veiller à ce que ces pays qui ont entrepris de réformer leurs programmes fassent en sorte que les nouvelles dispositions facilitent la participation de tous les jeunes et les aident à s'approprier pleinement la société.

Le présent audit a pour objectif de déterminer dans quelle mesure les programmes d'enseignement du premier cycle du secondaire en Finlande, France et Irlande intègrent les principes fondamentaux de la Charte, et d'identifier les éventuelles lacunes. L'audit vise spécifiquement à identifier en quoi l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme contribue à la non-discrimination et à la protection et la promotion des droits de l'enfant. Il présente cinq approches d'ECD/EDH qui ont fait leurs preuves, sur la base d'expériences internationales, et fait le bilan des bonnes pratiques, des initiatives, des programmes et des efforts conjoints investis dans le développement et la mise en œuvre de programmes d'ECD/EDH. Enfin, il formule plusieurs pistes d'action à l'usage des décideurs des pays partenaires de l'audit et d'autres Etats membres.

Pourquoi cet audit est-il utile et opportun ?

L'analyse des programmes d'enseignement de la Finlande, de la France et de l'Irlande est à la fois utile et opportune, car chacun de ces pays représente un système éducatif différent – dont il a entrepris la refonte. Outre le fait d'apporter des données utiles sur les réformes en cours, l'audit pourrait être une source d'inspiration pour d'autres Etats membres désireux d'entamer le même processus.

La Finlande est dotée d'un système éducatif décentralisé, basé sur un tronc commun national qui définit les objectifs et les compétences clés, mais qui laisse aux municipalités, aux écoles et aux enseignants toute liberté concernant sa mise en œuvre. La France dispose d'un système éducatif centralisé, dans lequel les programmes d'enseignement sont définis,

mis en œuvre et évalués au niveau national. L'Irlande est quant à elle représentative d'un système semi-centralisé, avec un programme défini au niveau national, mais dont l'évaluation est effectuée par les écoles.

Au moment où nous rédigeons, les pays participants en étaient à des stades de réforme différents. La Finlande, qui procède à des révisions à intervalles réguliers, devait introduire ses nouveaux programmes en août 2016. Les nouveaux programmes de la France devaient être prêts pour septembre 2015. L'Irlande mettait la dernière main à son programme, et une proposition de nouveau programme d'éducation civique, politique et sociale, destiné au premier cycle du secondaire, devait faire l'objet d'une consultation publique en octobre et novembre 2013.

Cadre politique de l'audit

Cet audit est l'un des projets sélectionnés pour faire partie du programme de projets pilotes sur le thème « Droits de l'homme et démocratie en action ». Le cadre d'action de ce programme de projets pilotes est la mise en œuvre de la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (Recommandation CM/Rec(2010)7), qui a été adoptée par les 47 Etats membres en 2010. La Charte invite les Etats membres à « coopérer entre eux et par l'intermédiaire du Conseil de l'Europe à la mise en œuvre des objectifs et des principes de la présente Charte », « en encourageant les activités multilatérales et transfrontalières », « en échangeant, développant et codifiant les bonnes pratiques et en assurant leur diffusion ». L'objectif des projets pilotes est de contribuer à l'élaboration de mécanismes durables, propices à la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme dans les pays participants. Chacun des projets pilotes permet de réunir des informations sur les formes existantes d'ECD/EDH, et de les diffuser. Il implique au moins deux et au plus cinq Etats parties à la Convention culturelle européenne, dont l'un au moins est membre de l'Union européenne, afin de contribuer au développement de mécanismes durables pour la promotion de l'ECD/EDH.

Outre la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, plusieurs autres stratégies et documents soulignent la valeur des droits de l'homme et de la démocratie en tant que composantes essentielles du bon fonctionnement politique des pays d'Europe et de leur potentiel économique de relance de la croissance, et recommandent que les systèmes éducatifs soutiennent ces principes. Cet intérêt se reflète notamment dans la Charte des droits fondamentaux, ainsi que dans les conclusions du Conseil de l'UE du 12 mai 2009 établissant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Education et formation 2020), dans la perspective de la Stratégie Europe 2020, dans laquelle il est indiqué que son « principal objectif... est de soutenir le développement des systèmes d'éducation et de formation des Etats membres ... », « tout en promouvant les valeurs démocratiques, la cohésion sociale, la citoyenneté active et le dialogue interculturel ». Quant à la Stratégie du Conseil de l'Europe sur les droits de l'enfant (2012-2015), ses priorités actuelles sont la promotion de services et systèmes adaptés aux enfants,

l'élimination de toutes les formes de violence à l'encontre des enfants, la garantie des droits de l'enfant en situation de vulnérabilité et la promotion de la participation des enfants et des jeunes. Les priorités correspondantes ont également été identifiées dans le cadre du Programme de l'Union européenne en matière de droits de l'enfant (COM (2011) 60 final). Les compétences civiques/en matière de citoyenneté sont pour les institutions européennes un domaine prioritaire qui a été pris en compte dans la Stratégie Europe 2020 et, en ce qui concerne l'éducation, dans la Communication intitulée « Repenser l'éducation ». Plusieurs rapports importants insistent sur le rôle essentiel de l'éducation pour encourager les valeurs inhérentes à la citoyenneté démocratique, avec les droits de l'homme comme principale source d'inspiration, et notamment : le rapport d'Eurydice sur « L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe » (2012), le rapport du Centre de recherche pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CRELL) sur un « indicateur composite destiné à mesurer les compétences en matière de citoyenneté active » (2012) et le rapport sur la mise en œuvre de la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (2012).

Teneur de ce rapport

Ce rapport se compose de quatre chapitres. Le chapitre I présente la réforme des programmes dans les trois pays partenaires, à savoir la Finlande, la France et l'Irlande, et tente d'expliquer le pourquoi et le comment de ces réformes.

Le chapitre II expose les diverses approches de l'ECD/EDH dans les trois pays et examine les programmes en la matière par rapport aux éléments clés de la Charte du Conseil de l'Europe. Il identifie les principaux objectifs et le contenu de l'ECD/EDH, ainsi que les différents types de compétences acquises par les élèves à l'issue de cet apprentissage.

Le chapitre III présente cinq pratiques qui se sont avérées probantes pour la fourniture de l'ECD/EDH dans les trois pays : i) l'enseignement en classe, ii) les activités hors programme, dont le service communautaire et l'apprentissage par le service communautaire, iii) la participation des élèves à la gouvernance des écoles, iv) les simulations des processus démocratiques et autres pratiques ludiques, et v) les mesures pour lutter contre le harcèlement à l'école et protéger les élèves. Le chapitre évalue dans quelle mesure chacun des trois pays est engagé dans ces approches et met en exergue des exemples de bonnes pratiques.

Le chapitre IV propose un résumé du rapport et examine dans quels domaines des améliorations sont nécessaires pour faire en sorte que l'ECD/EDH devienne une priorité centrale de l'apprentissage. Il identifie cinq domaines dans lesquels il reste à faire des progrès : les méthodes d'apprentissage, la participation des élèves, la formation des enseignants, l'évaluation, le climat scolaire et la protection des élèves vulnérables. Enfin, le chapitre formule quelques pistes d'action à l'usage des décideurs.

L'annexe I est consacrée à l'outil d'autoévaluation que les écoles, les prestataires de l'éducation, les ministères et les élèves peuvent utiliser pour appréhender dans quelle mesure les principes de la Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et

l'éducation aux droits de l'homme sont concrètement présents dans leurs programmes d'enseignement.

CHAPITRE I. LA RÉFORME DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT : QUOI, POURQUOI ET COMMENT ?

Les trois pays partenaires de l'audit – la Finlande, la France et l'Irlande – ont des systèmes éducatifs différents et des approches de l'élaboration des programmes qui leur sont propres. La Finlande est dotée d'un système éducatif décentralisé. Le tronc commun national détermine les objectifs ainsi que les contenus de base des matières et les critères d'évaluation finale pour chacune d'entre elles, mais les écoles et les municipalités décident de la façon de mettre en œuvre le programme et de l'évaluer. Il n'y a pas d'inspection des écoles ; la philosophie consiste en un pilotage des écoles au moyen d'informations, de soutien et de financement. La France possède un système éducatif centralisé, dans lequel le programme national est défini, appliqué et évalué au niveau national. L'Irlande se situe entre les deux pays précédents : elle évolue vers un système semi-centralisé dans lequel le programme d'enseignement sera défini au niveau national, tandis qu'une évaluation en continu, au niveau des écoles, viendra remplacer l'évaluation centralisée.

Malgré ces différences, les trois pays ont des points communs qui font toute l'opportunité de cet audit et lui confèrent une réelle utilité pour la conception et la mise en œuvre des politiques en la matière. Premièrement, à l'époque où nous rédigeons, chaque pays se trouvait à des stades différents de la réforme de ses programmes d'enseignement, compte tenu de calendriers différents, mais aussi d'approches spécifiques quant à la façon d'inclure leurs partenaires dans le processus de réforme.

- En Finlande, les nouveaux programmes devraient faire leur rentrée scolaire en août 2016. Des aspects spécifiques aux matières, pertinents notamment pour l'ECD/EDH, sont en préparation. Les programmes locaux devraient être mis au point en 2015 sur la base du tronc commun national, qui est le programme-cadre national. Le tronc commun national est défini par le Conseil national de l'éducation finlandaise en coopération avec un large éventail de partenaires.
- La France a entrepris un vaste processus de réforme dont l'objectif est que les nouveaux programmes

QUELS SONT LES PRINCIPAUX ENJEUX DES POLITIQUES ?

En Finlande, la réforme des programmes vise à promouvoir la participation des jeunes.

La France accorde une attention spéciale à la discrimination, à l'abandon scolaire et aux problèmes rencontrés par les groupes défavorisés dans les banlieues et les quartiers sensibles.

L'Irlande s'inquiète tout particulièrement du renforcement des craintes et du scepticisme, parmi les jeunes et la population irlandaise en général, face aux décisions supranationales qui sont perçues comme non démocratiques.

d'enseignement soient prêts pour septembre 2015. Un groupe stratégique à haut niveau en charge des programmes scolaires, le Conseil supérieur des programmes, a démarré ses travaux en octobre 2013.

- L'Irlande met la dernière main à l'élaboration de ses programmes. Une proposition de nouveau programme d'éducation civique, politique et sociale, destiné au premier cycle du secondaire, a été soumise à une consultation publique en octobre et novembre 2013.

Deuxièmement, l'audit a toute son utilité alors que la Finlande, la France et l'Irlande doivent faire face à des enjeux émergents, centrés sur la citoyenneté et les droits de l'homme. Les trois pays sont confrontés à des problèmes concernant la participation citoyenne, et notamment à la question de l'inclusion ou de l'exclusion de certains de leurs citoyens. La réforme des programmes devrait aider les citoyens à s'approprier la société et, plus spécifiquement, faciliter la participation des jeunes tout en protégeant les droits des plus vulnérables d'entre eux.

Ce chapitre présente les différentes approches de la Finlande, de la France et de l'Irlande concernant la réforme des programmes d'enseignement, le calendrier de leurs travaux et les problématiques clés en relation avec l'ECD/EDH. Il précise par ailleurs dans quelle mesure les partenaires extérieurs à l'éducation sont mis à contribution dans ces processus.

Finlande

La Finlande est représentative d'un système éducatif piloté au niveau national, mais décentralisé, dans lequel le tronc commun national détermine le programme-cadre, les objectifs et les contenus de base. Dans les limites de ce cadre, les écoles et les collectivités locales définissent alors leurs propres dispositions, de manière à ce que leurs programmes soient adaptés à l'environnement local. Les municipalités, en tant que prestataires de l'éducation, et les écoles décident de la conceptualisation des programmes. A la base du système finlandais d'élaboration et de mise en œuvre des programmes, on trouve les principes essentiels de cogestion et de supervision partagée, ainsi que l'évaluation et le développement de la planification de l'enseignement dans les écoles. Les écoles déterminent comment les objectifs des programmes sont atteints. Les enseignants jouissent d'une certaine autonomie pédagogique et choisissent eux-mêmes leurs méthodes d'enseignement, leurs manuels scolaires et tout autre matériel utilisé, ainsi que les environnements d'apprentissage dans lesquels ils opèrent.

En Finlande, il n'y a pas d'évaluation centrale des capacités, à l'exception de l'examen de fin d'enseignement secondaire. Les enseignants procèdent aux évaluations dans leurs matières respectives sur la base des objectifs énoncés dans le programme.

Le calendrier de la réforme des programmes en Finlande

La Finlande réforme ses programmes d'enseignement tous les dix ans, afin d'anticiper et de répondre à l'évolution des besoins en termes de capacités qui découle d'une société en rapide mutation. L'objectif de la réforme actuelle est que les nouveaux programmes soient opérationnels en août 2016. La préparation du tronc commun national s'est poursuivie avec

le lancement d'une troisième série de consultations publiques en ligne en avril 2014, englobant notamment les aspects pertinents pour l'ECD/EDH. Les résultats officiels de ces consultations devraient être connus en septembre-octobre 2014, tandis que la finalisation du tronc commun national et la décision du Conseil national de l'éducation finlandaise sur ce programme devraient intervenir d'ici la fin de l'année. Les programmes locaux devraient être développés début 2015 pour être adoptés avant le 1^{er} août 2016, afin que l'enseignement puisse être dispensé conformément au nouveau programme à la rentrée d'automne 2016.

Les changements à venir dans le programme d'enseignement

Dans le nouveau tronc commun national, la place des sciences sociales (deux heures dans le premier cycle du secondaire) sera renforcée et l'accent sera mis sur les principes d'influence et d'active participation des élèves, sur la culture médiatique et l'étude approfondie des questions économiques et financières. Le nouveau tronc commun entend mettre davantage en relief la notion de culture organisationnelle de l'école (voir chapitre II), afin de renforcer la gouvernance démocratique et de donner aux élèves plus de moyens d'action par l'« appropriation », et notamment la multiplication des occasions concrètes qui leur sont offertes d'influer sur l'environnement scolaire, par exemple en leur permettant de planifier leurs études (quoi apprendre, comment apprendre) en coopération avec les enseignants et d'autres partenaires. Qui plus est, la réforme vise à faire reculer les inégalités, à promouvoir la progression personnalisée des élèves, à encourager l'interaction sur la base du respect mutuel et à promouvoir un développement pérenne.

Le nouveau programme couvrira les nouveaux besoins apparus en termes de capacités, dont sept compétences de grande portée découlant de la mondialisation et des enjeux au cœur d'un avenir durable (évolution de l'environnement dans lequel les enfants grandissent, démographie, technologies, travail au contact de la nature, environnements naturels et développement de sociétés de plus en plus complexes). La priorité sera donnée au fait d'apprendre à apprendre plutôt qu'au fait d'apprendre en soi, ainsi qu'à l'identité, l'autonomie et la responsabilité, l'expression personnelle, les capacités de communication et de dialogue, de coopération et de collaboration, les capacités de réflexion et de résolution des problèmes, le développement de connaissances en réseau et l'adoption de modes de vie durables.

Les problématiques clés en relation à l'ECD/EDH

Des comparaisons internationales, comme celles effectuées par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et l'étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté (ICCS)¹ de l'International Association for the Evaluation of educational Achievement (IEA), ont démontré que l'éducation scolaire finlandaise obtient de très bons résultats dans le domaine des connaissances, mais qu'elle est toutefois moins performante concernant la participation des élèves et leur goût pour l'école. Ainsi, la participation des jeunes est en déclin. L'actuelle réforme du programme d'enseignement vise à s'attaquer à ces problèmes en mettant en particulier l'accent sur les compétences sociales et les outils

¹L'étude ICCS (IEA, 2010a, 2010b) mesure les connaissances, les attitudes et l'engagement civiques des élèves dans le premier cycle du secondaire.

qui facilitent la collaboration (interculturelle), la participation et l'appropriation. Conformément à la modification de la loi sur l'éducation de base du 31 décembre 2013, les conseils scolaires sont obligatoires dans tous les établissements d'enseignement primaire et secondaire (enseignement de base) depuis le 1^{er} janvier 2014.

Les partenaires

En Finlande, l'élaboration des programmes d'enseignement repose sur la coopération entre de multiples partenaires et experts, au niveau national et local. Parmi les partenaires directement impliqués dans la réforme figurent des représentants des ministères compétents et des institutions nationales concernées (éducation, affaires sociales et santé), des universités, des écoles de formation des enseignants, des chercheurs universitaires, des chefs d'établissement, des enseignants, des parents, des groupes linguistiques, minoritaires et ethniques (enseignants de langue suédoise, Sâmes, Roms), des autorités locales et régionales, des syndicats et de la confédération finlandaise de l'industrie et des chefs d'entreprise.

France

La France représente un système éducatif centralisé, dans le cadre duquel les programmes nationaux sont définis, mis en œuvre et évalués au niveau national. Dans la terminologie française de l'éducation, on trouve les termes de « matières », « programmes » et « horaires », associés à ceux de « vie scolaire » et d'« actions éducatives ».

La réforme des programmes d'enseignement en France

En France, la réforme des programmes d'enseignement est menée sur la base des besoins identifiés et en réponse aux changements intervenus dans l'agenda politique et aux problèmes qui se posent dans les écoles. Par le passé, l'élaboration des programmes faisait intervenir l'Inspection générale de l'éducation nationale et une consultation publique. En 2013, un nouveau système a été introduit avec la création du Conseil supérieur des programmes (CSP) en charge des programmes d'enseignement. Le CSP a commencé ses travaux en octobre 2013. Ce groupe indépendant de haut niveau, qui réunit 18 experts de renommée internationale, trace les grandes lignes des programmes à la demande du ministère et met en place un groupe d'experts pour les concevoir. Le CSP veille à ce que le projet de programme réponde aux exigences de base et peut rechercher l'avis d'autres experts avant de soumettre la proposition au ministère. Des consultations publiques sont engagées et les résultats en sont rendus publics. En cas d'opinions divergentes, la proposition est soit retournée au CSP pour révision soit publiée.

Les changements à venir dans les programmes

La France a entrepris de concevoir de nouveaux programmes d'enseignement pour l'école primaire et le collège. L'objectif en est de simplifier le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture », qui était constitué de sept compétences et s'est avéré difficile à utiliser et à évaluer. Les nouveaux programmes devraient être prêts pour septembre 2015.

Les piliers 6 et 7 de l'actuel socle commun concernent l'ECD/EDH (n° 6 = compétences sociales et civiques ; n° 7 = autonomie et initiative).

Dans le contexte de l'élaboration des nouveaux programmes, la France a publié un rapport d'étude intitulé « Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale » (ministère de l'Education nationale, 2013). Un groupe de travail spécifique sera constitué pour élaborer les programmes.

Les problématiques clés en relation à l'ECD/EDH

La France recherche des moyens pour s'attaquer à la discrimination, à l'abandon scolaire et aux problèmes rencontrés notamment dans les groupes défavorisés des banlieues et des quartiers sensibles. Il existe des plans d'action pour lutter contre la discrimination, mais aucune vision d'ensemble de leur impact. Le ministère travaille actuellement à l'élaboration de nouveaux outils pour en mesurer les résultats.

La France entend aussi réaffirmer les principes de la laïcité à l'école, dans l'objectif de garantir l'égalité de traitement des élèves et la dignité de tous ses citoyens. Les valeurs laïques sont soutenues au moyen d'une charte, un outil précieux pour l'enseignement des valeurs et des règles laïques qui est également disponible en ligne. L'enseignement de la laïcité est intégré dans l'enseignement de la citoyenneté à travers différentes disciplines, et notamment : l'instruction civique, l'histoire et la philosophie.

La France n'ayant pas participé à l'étude ICCS, les données internationales comparables concernant les résultats de l'apprentissage en la matière font défaut.

Irlande

L'Irlande est dotée d'un système éducatif semi-centralisé, basé sur un programme d'enseignement qui, s'il est défini au niveau national, autorise toutefois une certaine souplesse quant à sa mise en œuvre par les écoles. Par exemple, en vertu de la réforme actuelle du *Junior Cycle* (premier cycle du secondaire), les écoles doivent donner aux élèves la possibilité de réaliser des objectifs pédagogiques fondamentaux et de développer plusieurs compétences clés, même s'il existe une certaine tolérance quant à la façon dont les écoles peuvent procéder pour ce faire. L'Irlande évolue progressivement d'une évaluation centralisée en phase finale vers une évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage en continu, au niveau de l'école : en vertu du *Junior Cycle* révisé, toutes les matières (200 heures d'enseignement) et les programmes courts (100 heures d'enseignement), à l'exception de l'anglais, de l'irlandais et des mathématiques, seront évalués en continu par chaque école ou par des réseaux d'écoles plutôt que par la Commission d'Etat des examens.

La réforme des programmes d'enseignement en Irlande

L'actuelle priorité de la réforme des programmes d'enseignement irlandais, au niveau national, est la réforme du *Junior Cycle*. Cette réforme vise à : i) placer les besoins des élèves au cœur de l'enseignement, ii) améliorer la qualité des expériences d'apprentissage et leurs

résultats, iii) élever le niveau d’instruction, et iv) plus généralement, mettre en œuvre la Stratégie nationale d’alphabétisation et d’apprentissage du calcul. Au niveau national, c’est le Conseil national des programmes et d’évaluation (*National Council for Curriculum and Assessment*, NCCA) qui œuvre à l’élaboration des programmes, grâce à un système de commission qui rassemble un large éventail de partenaires, dont des représentants des syndicats d’enseignants, des associations regroupant les systèmes scolaires de différentes confessions religieuses et laïques, les autorités de l’enseignement supérieur, les associations de parents, etc.

Le NCCA est l’organe statutaire chargé de conseiller le ministère de l’Education et des Compétences sur les questions liées aux programmes et à leur évaluation, de l’enseignement préscolaire jusqu’à la fin du secondaire. Il n’existe pas de mandat officiel pour la réforme des programmes qui, en réalité, est mise en œuvre en réponse aux besoins identifiés. Par exemple, l’actuelle réforme du *Junior Cycle* intervient en réponse à des besoins pratiques et à des difficultés révélées par des études comparatives internationales de capacités clés et de résultats d’apprentissage (PISA et PIAAC), ainsi que par les résultats d’études menées au niveau national à la demande du NCCA. Il a ainsi été démontré que :

« un nombre significatif d’élèves de première année ne progresse pas, notamment en anglais et en mathématiques. En deuxième année, les élèves sont nombreux à se désengager du processus d’apprentissage. En troisième année, l’examen du *Junior Certificate* prend toute la place dans le programme ; l’objectif de l’apprentissage se rétrécit, l’accent est mis sur le par cœur et, pour de nombreux élèves, l’examen ne débouche pas sur des expériences et des résultats d’apprentissage qualitatifs. »
(ministère de l’Education et des Compétences, 2012)

Le NCCA assure la coordination d’une mise en œuvre progressive des changements proposés au niveau du *Junior Cycle*, avec pour cible septembre 2019 – qui sera la première rentrée scolaire où les changements seront mis en œuvre dans les trois années du premier cycle du secondaire. La première phase de mise en œuvre démarrera en début d’année scolaire 2014-2015, avec l’introduction du programme d’anglais révisé et plusieurs brefs cours types développés par le NCCA (dont un programme court d’éducation civique, politique et sociale). Des écoles seront sélectionnées pour proposer ou développer/adapter ces programmes courts sur la base de leurs besoins, afin de répondre aux objectifs pédagogiques ciblés.

Un certain nombre d’objectifs pédagogiques au cœur du *Junior Cycle* révisé ont un rapport direct avec l’ECD/EDH (par exemple, « les élèves comprennent ce que signifie être un citoyen actif, avec des droits et des responsabilités dans les environnements locaux et élargis », ministère de l’Education et des Compétences, 2012).

En Irlande, un cours obligatoire d’éducation civique, politique et sociale a été introduit à la fin des années 90 et consiste actuellement en un programme de 70 heures, réparties sur les trois années du *Junior Cycle*. Le concept de responsabilités et de droits de l’homme, ainsi que des documents comme la Déclaration universelle des droits de l’homme et la Déclaration relative aux droits de l’enfant, forment le socle de l’apprentissage des élèves. Le NCCA a demandé que ce cours soit révisé et que son contenu soit élargi ; un projet a été

soumis à consultation publique en octobre/novembre 2013. Ce cours devrait être finalisé et proposé dans les écoles à partir de septembre 2014.

Les problématiques clés en relation à l'ECD/EDH

Dans l'étude ICCS, l'Irlande s'est bien classée (septième sur 36 pays participants) du point de vue des mesures en lien avec l'ECD/EDH. Dans l'étude Pisa 2012, l'Irlande a également obtenu la septième place sur 65 pour la compréhension de l'écrit et la culture mathématique, et s'est classée treizième sur 34 pays de l'OCDE et vingtième sur l'ensemble des pays participants. Pour autant, entre 2003 et 2013, il semble que le sentiment d'appartenance des élèves irlandais à l'école se soit significativement détérioré.

En Irlande, une question vient à se poser, à savoir dans quelle mesure il est possible, par la définition des programmes, d'aider les citoyens à s'approprier la société et dans quelle mesure les programmes reflètent les controverses actuelles. Parmi les problèmes fondamentaux figure le renforcement des craintes et du scepticisme des jeunes, et de la population irlandaise en général, face aux décisions de l'UE. L'étude Eurobaromètre 2011 a identifié en Irlande le deuxième niveau le plus bas de confiance dans l'UE – l'opinion favorable étant passé de 40 % à 24 %, bien en dessous de la moyenne de l'UE qui se situe à 34 %.

En janvier 2014, le ministère de l'Education et des Compétences a annoncé l'introduction imminente de la thématique « Politique et société » en tant que nouvelle matière au programme du deuxième cycle du secondaire, qui fera suite au cours d'éducation civique, politique et sociale suivi dans le premier cycle du secondaire.

Les partenaires

En Irlande, le NCCA, organe consultatif du ministère de l'Education et des Compétences, a adopté une approche conjointe du développement des programmes et consulte un large éventail de partenaires, dont des syndicats d'enseignants, des réseaux professionnels d'enseignants, des associations de chefs d'établissement, des parents et des instances de l'enseignement supérieur. La même approche participative est appliquée au développement des programmes. Le cours d'éducation civique, politique et sociale a été soumis à consultation publique en octobre et novembre.

CHAPITRE II. ÉTUDE DES PROGRAMMES D'ECD/EDH DANS LES TROIS PAYS

Ce chapitre donne un aperçu des programmes en lien avec l'ECD/EDH dans les écoles finlandaises, françaises et irlandaises, en se focalisant sur le premier cycle du secondaire. Il identifie les contenus en matière d'ECD/EDH, ainsi que les résultats attendus en termes d'apprentissage et les compétences que les élèves devraient acquérir par l'ECD/EDH. Il présente également les principaux traits de la culture organisationnelle des écoles. Enfin, il propose une étude détaillée des programmes finlandais, français et irlandais en matière d'ECD/EDH par rapport aux aspects essentiels de la Charte du Conseil de l'Europe. Cette étude, en référence aux principes fondamentaux de la Charte identifiés par les pays partenaires et le Conseil de l'Europe, est présentée sous la forme d'un tableau. Elle couvre les questions ci-après :

- Les liens entre l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme dans les programmes (article 3)
- L'inclusion de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de l'éducation aux droits de l'homme dans les programmes (article 6)
- La promotion de la gouvernance démocratique dans les établissements (article 8)
- L'inclusion de l'ECD/EDH dans la formation des enseignants (article 9)
- Le rôle des ONG, des organisations de jeunesse et d'autres parties prenantes dans l'ECD/EDH (article 10)
- L'évaluation de l'efficacité des programmes d'ECD/EDH (article 11)
- Le développement de la recherche sur les questions d'ECD/EDH (article 12)

L'ECD ET L'EDH

L'ECD et l'EDH sont étroitement liées et se confortent mutuellement. Elles diffèrent davantage par le sujet et la portée que par les objectifs et les pratiques.

L'ECD est principalement axée sur les droits et les responsabilités démocratiques et l'active participation, en relation aux sphères civique, politique, sociale, économique, juridique et culturelle de la société.

L'EDH concerne le large éventail des droits de l'homme et des libertés fondamentales, dans tous les aspects de la vie du citoyen.

(Charte du Conseil de l'Europe)

- Le développement d'aptitudes à promouvoir la cohésion sociale, apprécier la diversité et gérer les différences et les conflits (article 13)
- L'examen et l'évaluation des stratégies et politiques nationales entreprises conformément à la Charte (article 14)

L'éducation civique, à la démocratie et aux droits de l'homme en Finlande

En Finlande, l'éducation à la démocratie et à la citoyenneté active fait partie intégrante du tronc commun, à tous les niveaux, mais aussi de thématiques transversales comme la citoyenneté participative et l'entrepreneuriat, qui relient toutes les matières. Dans les premier et deuxième cycles du secondaire, l'ECD/EDH est incluse dans toutes les activités et matières scolaires. Les questions en lien avec l'ECD/EDH sont principalement abordées dans le cadre de matières obligatoires comme les sciences sociales, ainsi que l'histoire, la géographie, la religion et la morale, l'économie nationale et l'éducation sanitaire. La place de l'éducation aux droits de l'homme au sein de l'enseignement de l'histoire et de la morale a été renforcée dans le tronc commun national par la loi d'août 2010. Dans la pratique, la fourniture de l'éducation aux droits de l'homme se caractérise par une grande diversité.

La formulation du programme d'ECD/EDH

Le programme finlandais est décentralisé : c'est ainsi que l'Etat, mais aussi les municipalités et les écoles contribuent à sa formulation. L'éducation civique, à la démocratie et aux droits de l'homme est incluse dans le tronc commun, qui constitue le socle sur lequel sont élaborés les programmes locaux et des établissements. Dans le tronc commun national, les sections qui définissent les matières précisent aussi la mission et les objectifs des thématiques transversales. Les thématiques transversales sont déterminées, précisées et actualisées dans le cadre des programmes locaux. Si le processus décentralisé peut générer des variantes dans l'interprétation du programme, le système peut compter sur des valeurs démocratiques profondément enracinées qui permettent que l'ECD/EDH ait toute sa place dans le programme et que les élèves puissent s'exprimer sur les sujets qui les concernent.

L'éducation civique, à la démocratie et aux droits de l'homme dans les écoles

L'éducation civique, à la démocratie et aux droits de l'homme dans les premières années d'école : en Finlande, l'éducation préprimaire est centrée sur les enfants et

LES VALEURS DE L'ÉDUCATION FINLANDAISE

Les valeurs sous-jacentes de l'éducation de base finlandaise sont les droits de l'homme, l'égalité, la démocratie, la préservation de la biodiversité, la viabilité de l'environnement et la promotion du multiculturalisme.

L'éducation de base s'efforce de promouvoir le sentiment d'appartenance à la communauté, la responsabilité et le respect des droits et des libertés de l'individu.

fondée sur un apprentissage par le jeu, par contraste avec des systèmes qui donnent la priorité à un apprentissage de type scolaire. Les valeurs de l'ECD/EDH font ainsi partie intégrante de l'apprentissage préprimaire. Le programme du préprimaire est en cours d'élaboration dans le cadre de la réforme de l'éducation de base, à la suite du transfert des responsabilités du ministère des Affaires sociales et de la Santé au ministère de l'Éducation et de la Culture en 2013.

L'éducation civique, à la démocratie et aux droits de l'homme dans le primaire : l'ECD/EDH est présente dans le programme du primaire par le biais des thématiques transversales, comme la citoyenneté participative et l'entrepreneuriat. L'ECD/EDH est aussi dispensée en classe dans le cadre des sciences de la nature et de l'environnement, mais aussi l'histoire, la religion, la morale, la biologie et la géographie.

L'éducation civique, à la démocratie et aux droits de l'homme dans le premier cycle du secondaire (*les trois premières années, la quatrième est facultative*) : dans le premier cycle du secondaire, l'ECD/EDH est enseignée par le biais d'une matière distincte, à savoir les sciences sociales, et intégrée dans d'autres matières et notamment l'histoire, la religion, la morale, l'éducation sanitaire, la biologie, la géographie et l'économie nationale. Des thématiques transversales, comme la citoyenneté participative et l'entrepreneuriat, permettent que l'ECD/EDH soit intégrée dans tous les programmes du premier cycle du secondaire.

L'éducation civique, à la démocratie et aux droits de l'homme dans le deuxième cycle du secondaire : dans le deuxième cycle du secondaire, l'ECD/EDH est délivrée au moyen de deux cours obligatoires en sciences sociales et de deux cours d'approfondissement. Des thématiques transversales, comme la citoyenneté participative et l'entrepreneuriat, permettent que l'ECD/EDH soit intégrée dans tous les programmes du deuxième cycle du secondaire au moyen d'exercices pratiques et de l'expérience individuelle de la participation et de l'influence.

L'ECD/EDH dans le premier cycle du secondaire finlandais

Dans le premier cycle du secondaire, l'ECD/EDH est délivrée par le biais d'une matière obligatoire distincte, et notamment les sciences sociales, mais également intégrée dans d'autres matières comme l'histoire, la biologie et la géographie. Le programme de base des sciences sociales vise à faire des élèves des citoyens tolérants et respectueux des principes démocratiques, en possession d'une expérience de l'action sociale et de la participation démocratique, tandis que le cours d'histoire vise à renforcer leur identité personnelle et à les familiariser avec d'autres cultures.

La place et le contenu de l'éducation aux droits de l'homme dans le tronc commun national ont été précisés par la loi d'août 2010 : un nouveau contenu a alors été ajouté à l'enseignement de l'histoire des élèves de la 7^e à la 9^e année, pour couvrir les questions de droits de l'homme et la coopération entre les nations.² Les élèves suivent un enseignement

² Les violations des droits de l'homme, comme les génocides, l'Holocauste et d'autres formes de persécution ciblant une nation spécifique, les opérations des Nations Unies, la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Convention relative aux droits de l'enfant, la Convention européenne des droits de l'homme et d'autres traités fondamentaux en matière de droits de l'homme.

au sujet des droits de l'homme et des principaux traités de défense des droits de l'homme, dont la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant.

Les thématiques transversales dans le tronc commun national

Plusieurs thématiques transversales, et notamment la citoyenneté participative et l'entrepreneuriat, permettent d'intégrer l'ECD/EDH dans l'ensemble des programmes du premier cycle du secondaire. Dans les programmes actuels, sept thématiques transversales constituent un socle central pour l'enseignement et l'apprentissage. Leurs objectifs et contenus sont incorporés dans l'enseignement de toutes les matières, qu'elles fassent partie du tronc commun ou qu'elles soient facultatives, et aident à traiter des problèmes et des questions d'actualité. Les thématiques transversales sont abordées au moyen de tous les événements du quotidien et de la vie scolaire, et dans diverses matières selon différents angles, d'une façon qui tienne compte de la maturité des élèves. Ces thématiques sont également présentes dans la culture organisationnelle et la vie de l'école, ainsi que d'autres activités extrascolaires.

Dans l'éducation de base, quatre des sept thématiques transversales sont étroitement corrélées à l'ECD/EDH : la citoyenneté participative et l'entrepreneuriat, le développement individuel, l'identité culturelle et l'internationalisme, et la connaissance des médias et la communication. Le tableau 1 présente les objectifs, les résultats attendus de l'apprentissage et le principal contenu des thématiques. La thématique transversale « Citoyenneté participative et esprit d'entreprise » vise à former des citoyens capables d'engagement, de prise de responsabilités et d'esprit critique, qui participent activement et influent sur différents domaines au sein de la société (activités politiques, économiques et sociales, vie culturelle) au niveau local, national, européen et international. Les méthodes de l'école et la culture d'apprentissage favorisent le développement de l'indépendance, de l'esprit d'initiative, de la conscience des objectifs, de la coopération et de l'engagement.

Tableau 1. Thématiques transversales en lien avec l'ECD/EDH dans le tronc commun finlandais

Thème	Principaux objectifs	Principaux résultats attendus de l'apprentissage	Contenu principal
Citoyenneté participative et esprit d'entreprise	<p>Aider les élèves à percevoir la société sous l'angle de ses différents acteurs.</p> <p>Développer les capacités nécessaires à un engagement civique.</p> <p>Poser les fondements de l'entrepreneuriat.</p>	<p>Percevoir l'importance de la communauté scolaire, du secteur public, du milieu des affaires et des organisations.</p> <p>Apprendre à faire preuve d'esprit critique et à former ses propres opinions.</p> <p>Apprendre à participer et à prendre en charge la responsabilité des communautés locale et scolaire.</p> <p>Apprendre à affronter et à gérer le changement, l'incertitude et les conflits, et à agir dans un esprit d'entreprise et d'initiative.</p>	<p>L'importance de la démocratie au sein de la communauté et de la société.</p> <p>Les différentes modalités de participation et d'influence au sein de la société civile.</p> <p>La mise en réseau, la participation et l'exercice d'une influence dans l'école et dans son cadre de vie.</p>
Développement	Favoriser le développement global de l'individu et	Apprendre à évaluer la valeur	Justice et égalité.

individuel	<p>l'acquisition de capacités pour la gestion du quotidien.</p> <p>Encourager une affirmation saine de la personnalité individuelle et de l'estime de soi.</p> <p>Acquérir un sentiment d'appartenance à la communauté basé sur l'égalité et la tolérance.</p>	<p>éthique de ses propres actions.</p> <p>Apprendre à distinguer le bien du mal.</p> <p>Apprendre à agir en tant que membre d'un groupe ou d'une communauté.</p>	<p>Réflexion basée sur les valeurs éthiques. Respect des autres.</p> <p>Droits, obligations et responsabilités au sein d'un groupe.</p> <p>Modes de coopération.</p>
Identité culturelle et internationalisme	<p>Aider les élèves à comprendre la nature profonde des identités culturelles finlandaise et européenne.</p> <p>Aider les élèves à identifier leur propre identité culturelle.</p> <p>Acquérir les capacités nécessaires à l'interaction interculturelle et à l'internationalisme.</p>	<p>Apprendre à connaître et à apprécier son propre héritage culturel.</p> <p>Apprendre à comprendre les racines et la diversité des cultures.</p> <p>Découvrir les autres cultures et philosophies de vie.</p> <p>Acquérir les capacités permettant de fonctionner dans une communauté multiculturelle et au sein d'une coopération internationale.</p>	<p>La propre culture des élèves.</p> <p>Les autres cultures et le multiculturalisme.</p> <p>Les droits de l'homme et la confiance, le respect mutuel et la coopération.</p> <p>L'internationalisme.</p>
Connaissance des médias et communication	<p>Améliorer ses capacités d'expression et d'interaction, avec un accent sur la communication participative, interactive et communautaire.</p>	<p>Apprendre à s'exprimer de façon diversifiée, et de manière responsable, et à interpréter les messages des autres.</p>	<p>L'expression de ses propres pensées et sentiments.</p> <p>La reconnaissance des divers moyens d'expression, et leur utilisation dans des situations différentes.</p>

Les éléments propres à promouvoir l'engagement des élèves dans le tronc commun national

En Finlande, le tronc commun national est élaboré à partir d'une conception de l'apprentissage comme un processus à la fois individuel et collectif d'acquisition de connaissances et de capacités. L'apprentissage est considéré comme le fruit d'une activité menée intentionnellement par l'élève, dans laquelle celui-ci traite et interprète le matériel d'apprentissage. L'environnement d'apprentissage, les diverses méthodes pédagogiques,

comme le fait d'apprendre en faisant et en participant, ainsi que la collaboration avec des partenaires extérieurs, favorisent l'engagement des élèves. Le ministère de l'Éducation et de la Culture travaille en étroite coopération avec diverses ONG concernées par l'ECD/EDH, dont l'Unicef, l'association des Nations Unies de Finlande, la Ligue Mannerheim pour la protection de l'enfance, la Finnish Youth Cooperation – Allianssi et l'Organisation nationale des conseils finlandais de jeunesse.

La culture organisationnelle de l'école joue un rôle important dans l'instauration d'un climat d'encouragement, d'un esprit de corps et de dialogue, et l'existence de possibilités pour les élèves d'être entendus et d'exercer une influence. Les conseils scolaires sont obligatoires dans toutes les écoles de base (primaire et premier cycle du secondaire) depuis le 1^{er} janvier 2014. Auparavant, toutes les écoles étaient encouragées à instituer un conseil scolaire, et chaque municipalité devait créer des structures locales et régionales de participation. Les conseils scolaires sont obligatoires dans le deuxième cycle du secondaire. Les forums municipaux de jeunesse sont encouragés par la loi.

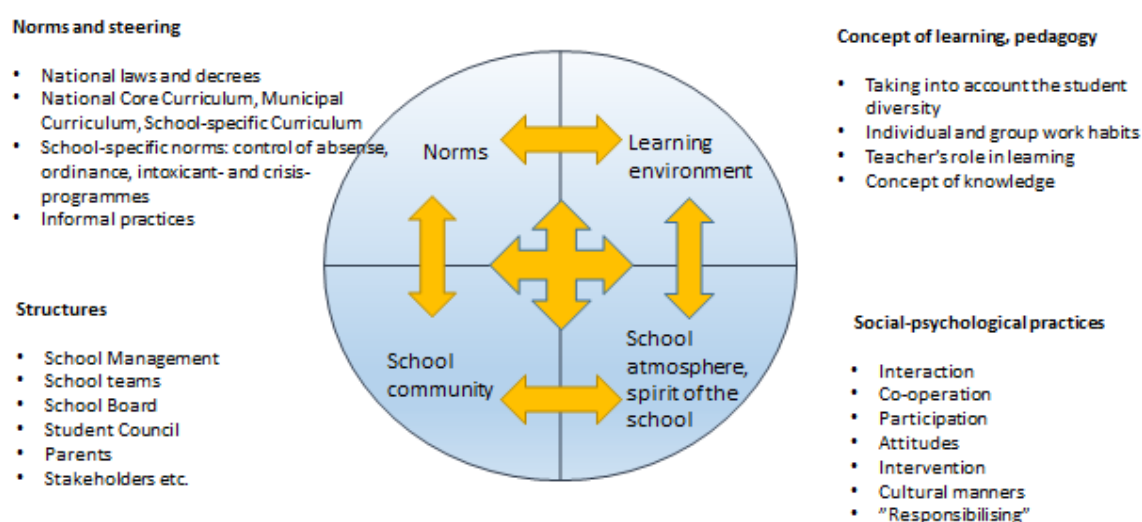


Figure 1. The operational culture of Finnish schools

Légendes : Schéma 1. La culture organisationnelle des écoles finlandaises

(à gauche)

Normes et pilotage

- Lois et décrets nationaux
- Tronc commun national, programmes municipaux, programmes spécifiques aux établissements
- Normes spécifiques aux écoles : contrôle des absences, arrêtés municipaux, programmes de lutte contre la toxicomanie et de gestion de crise
- Pratiques informelles

Structures

- Management de l'école
- Equipes pédagogiques
- Conseil d'administration
- Conseil des élèves
- Parents
- Partenaires, etc.

(au centre, de gauche à droite dans le sens des aiguilles d'une montre)

- Normes
- Environnements d'apprentissage
- Climat scolaire, philosophie de l'établissement
- Communauté scolaire

(à droite)

Concept d'apprentissage, pédagogie

- Prise en compte de la diversité des élèves
- Modalités pour le travail individuel et de groupe
- Rôle de l'enseignant dans l'apprentissage
- Concept de la connaissance

Pratiques socio-psychologiques

- Interaction
- Coopération
- Participation
- Attitudes
- Intervention
- Attitudes culturelles
- Responsabilisation

Tableau 2. Finlande : Les principes de la Charte dans le programme d'ECD/EDH du premier cycle du secondaire

Aspects clés de la Charte	FINLANDE
<p>Article 3. Liens entre l'ECD et l'EDH</p> <p>L'ECD et l'EDH sont étroitement liées et se confortent mutuellement. Elles diffèrent davantage par le sujet et la portée que par les objectifs et les pratiques.</p>	<p>La citoyenneté et les droits de l'homme sont les valeurs essentielles qui sous-tendent l'ensemble de l'éducation et la culture scolaire en Finlande. Les valeurs des droits de l'homme, de l'égalité, de la démocratie, de la durabilité et du multiculturalisme sont ancrées dans le tronc commun national qui forme la base de l'apprentissage dans toutes les écoles, tandis que les prestataires de l'éducation (municipalités, écoles) ont pour mission de préparer et de développer les programmes locaux. Ils déterminent comment atteindre les objectifs fixés, ainsi que le matériel, les méthodes et les environnements d'apprentissage à mettre en œuvre. L'éducation de base promeut la responsabilité, le sens d'appartenance à la communauté, le respect des droits d'autrui et la liberté de l'individu. Elle aide les élèves à acquérir les connaissances et les capacités nécessaires à la vie, à la poursuite de leurs études et à leur engagement citoyen pour la promotion d'une société démocratique. La culture organisationnelle de l'école instaure l'atmosphère, l'esprit de corps, le dialogue et les opportunités qui vont permettre aux élèves de se faire entendre et d'exercer une influence.</p>
<p>Article 6. Education formelle</p> <p>Dans quelle mesure l'ECD/l'EDH sont-elles incluses dans l'éducation formelle ?</p> <p>Quelles sont les mesures prises pour soutenir, réviser et actualiser l'ECD/EDH dans les programmes ?</p>	<p>L'ECD/EDH n'est pas appréhendée à la façon d'une matière distincte, mais est incluse dans toutes les activités scolaires et les matières, et plus spécifiquement l'histoire, les sciences sociales, la géographie, la religion et la morale, l'économie nationale et l'éducation sanitaire. Par exemple, en histoire, le tronc commun a pour objectif de renforcer l'identité des élèves et de les familiariser à d'autres cultures, tandis que les études sociales soutiennent le développement des élèves pour en faire des citoyens démocratiques et tolérants, en possession d'une expérience de l'action sociale et de la participation démocratique.</p> <p>Sur les sept thématiques transversales du programme national, quatre abordent des questions corrélées à l'ECD/EDH : i) citoyenneté participative et esprit d'entreprise ; ii) identité culturelle et internationalisme ; iii) développement individuel ; et iv) connaissance des médias et communication. Ces thèmes sont inclus dans les matières obligatoires et facultatives et sont présents dans la culture organisationnelle de l'école ainsi que les diverses activités et événements. Ils sont complétés, actualisés et conceptualisés par le biais des programmes locaux.</p> <p>L'actuelle réforme du programme, avec l'élaboration d'aspects spécifiques à certaines matières, offrira la possibilité de mettre davantage l'accent sur l'ECD/EDH. Dans le tronc commun révisé, le rôle des sciences sociales sera renforcé (jusqu'à deux heures hebdomadaires dans le premier cycle du secondaire), et une place importante sera accordée aux sciences sociales, à la participation et à l'exercice d'influence.</p>
<p>Article 8. Gouvernance démocratique</p> <p>Comment la gouvernance démocratique est-elle promue dans les établissements d'enseignement ?</p> <p>Quels sont les moyens mis en œuvre pour encourager et faciliter la participation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des apprenants, des personnels de l'éducation, et - des parties prenantes, y compris les parents. 	<p>La loi du 1^{er} janvier 2014 a rendu obligatoires les conseils scolaires dans les premier et deuxième cycles du secondaire, et il appartient à chaque municipalité de mettre en place les structures de participation locales et régionales. Les conseils scolaires sont obligatoires dans le deuxième cycle du secondaire depuis 1999. Les forums municipaux de jeunesse, dont les membres proviennent des écoles, sont encouragés par la législation.</p> <p>La coopération entre les écoles et les ONG joue un rôle important, et les écoles ont toute liberté concernant le choix de leurs partenaires.</p> <p>Les écoles travaillent en étroite collaboration avec les parents. Elles sont la plupart du temps dotées d'associations de parents qui coopèrent avec le corps enseignant et le conseil des élèves. Les parents sont également représentés au conseil d'administration et participent à la conception du programme : les écoles organisent des discussions et des actions de communication à destination des parents, et sollicitent leurs avis sur les valeurs et les activités de l'école au moyen de questionnaires. Un outil de communication virtuel permet de gérer la communication quotidienne avec les écoles.</p> <p>Une étude sur les efforts des écoles finlandaises pour prendre en compte les points de vue des enfants et des parents dans les activités scolaires (Rimpelä et al., 2010) montre que des mesures visant à faire participer les personnes en charge des enfants et à leur permettre d'exercer une influence ont été incluses dans les programmes de 75 % des écoles. 67 % des écoles possèdent une association de parents qui se réunit de façon régulière. Selon une enquête menée par l'Association des parents finlandais, les parents souhaiteraient une coopération plus étroite entre la maison et l'école, et davantage de possibilités de participer. 28 % des parents ont pu prendre part à l'évaluation des activités scolaires. Environ la moitié d'entre eux estiment que cette coopération est insuffisante, par exemple concernant la question des cantines scolaires. La majorité des parents (86 %) estiment avoir été bien accueillis dans l'école de leurs enfants, et 82 % pensent avoir été encouragés à maintenir des contacts avec l'école. Presque un tiers des parents d'enfants scolarisés dans les <i>comprehensive schools</i> (écoles combinant enseignement général et professionnel)</p>

	voudraient que se tiennent davantage de réunions de parents ainsi que des réunions en face à face avec les enseignants (Parent Barometer 2009).
<p>Article 9. Formation</p> <p>Dans quelle mesure les enseignants, les personnels de l'éducation, les responsables de jeunesse et les formateurs bénéficient-ils d'une formation initiale et continue en matière d'ECD/EDH :</p> <ul style="list-style-type: none"> - connaissance et compréhension approfondies des objectifs et des principes de l'ECD/EDH - méthodes appropriées d'enseignement et d'apprentissage - autres compétences essentielles 	<p>La formation à l'ECD/EDH fait partie de la formation des enseignants en histoire et en sciences sociales, en religion et en morale, tandis que les chefs d'établissement et les autres enseignants acquièrent les compétences requises en la matière dans le cadre de la formation continue. La formation continue, subventionnée par le gouvernement, soutient la mise en œuvre institutionnelle et locale des réformes et des programmes éducatifs. Tous les enseignants ont l'obligation de suivre une à cinq journées de formation par an. En 2010, 40 000 enseignants, recteurs et autres personnels de l'éducation ont participé à la formation continue subventionnée par le gouvernement. La formation continue des enseignants est organisée par les universités, le Conseil national de l'éducation finlandaise, les municipalités, les organisations nationales d'enseignants et des ONG.</p> <p>La Finlande a mis en place plusieurs projets nationaux pour promouvoir la participation et la citoyenneté démocratique des jeunes. Ces projets, qui apportent des outils pour un apprentissage par l'action, ont réuni des enseignants, des élèves, des ONG et, dans une certaine mesure, des décideurs locaux et nationaux. Parmi les projets nationaux qui ont été conduits figurent : un projet national pour la participation des jeunes 2003-2007 (Conseil national de l'éducation finlandaise), Apprendre et vivre la démocratie/Année européenne de la citoyenneté par l'éducation (CdE) 2005 (Conseil national de l'éducation finlandaise), et un projet 2005-2007 sur la participation des élèves/des écoles coactives (MoE). Projets en cours : parlement national de jeunesse au Parlement de Finlande tous les deux ans (Parlement de Finlande, MoE et Centre for School Clubs), parlement national des enfants (2007) et forum national des écoliers et des élèves (2007-) qui vise à favoriser le dialogue et la participation des enfants et des jeunes, et à recueillir leurs avis et visions dans la prise de décisions locales et nationales. L'objectif en est aussi de promouvoir la mise en œuvre des valeurs de l'éducation et les objectifs du programme dans les écoles, et de développer des structures de participation locales et régionales. La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant fait partie des outils utilisés.</p>
<p>Article 10. Rôle des ONG, des organisations de jeunesse et d'autres parties prenantes</p> <p>Comment le rôle des ONG et des organisations de jeunesse est-il encouragé dans l'ECD/EDH, notamment dans le cadre de l'éducation non formelle ?</p> <p>Ces organisations et leurs activités sont-elles reconnues comme un élément de valeur du système d'enseignement ?</p> <p>Bénéficient-elles de soutien ? Leur expertise est-elle pleinement prise en compte ?</p>	<p>Le ministère de l'Éducation travaille en étroite collaboration avec diverses ONG concernées par l'ECD/EDH, dont l'Unicef, l'association des Nations Unies de Finlande et la ligue Mannerheim pour la protection de l'enfance, la Finnish Youth Cooperation – Allianssi et l'organisation nationale des conseils scolaires finlandais. Les écoles sont libres de coopérer avec des ONG.</p> <p>L'actuel processus d'élaboration du tronc commun national implique une vaste coopération avec des partenaires et des experts, au niveau national et local. Parmi les partenaires figurent les ministères et les institutions nationales concernés (éducation, affaires sociales et santé), les parents, les enseignants, les chefs d'établissement, les écoles de formation des enseignants, les groupes minoritaires et ethniques (enseignants de langue suédoise, Sâmes, Roms), les autorités locales et régionales, les syndicats et la confédération de l'industrie finlandaise.</p>
<p>Article 11. Critères d'évaluation</p> <p>Le ministère a-t-il mis au point des critères permettant d'évaluer l'efficacité des programmes</p>	<p>Il n'existe pas d'évaluation formelle des élèves dans l'objectif de leur diplôme, mais une obligation de rendre des comptes au niveau local et national. La Finlande ne procède à aucune évaluation centrale des compétences (à l'exception de l'examen en fin de deuxième cycle du secondaire). Dans l'éducation de base, la seule évaluation nationale des résultats de l'apprentissage est réalisée sur échantillon. Il n'y a pas d'inspection des écoles ni de liste de classement des établissements.</p> <p>L'évaluation et l'appréciation des élèves se font en permanence; elles sont axées sur le développement de l'élève et font systématiquement partie intégrante des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage. Cette approche de l'évaluation, propre à encourager les élèves,</p>

<p>d'ECD/EDH ?</p> <p>Comment est-il fait en sorte que les informations en retour des apprenants fassent partie intégrante de toute évaluation ?</p>	<p>promeut les capacités d'apprentissage et notamment le fait d'apprendre à apprendre. Les résultats de l'évaluation sont mis à profit pour l'enseignement et l'apprentissage.</p> <p>La mise en œuvre des programmes se caractérise par une certaine souplesse et l'autonomie des écoles/des enseignants du point de vue des contenus, des méthodes et des matériels spécifiques. Les objectifs et les critères d'une bonne performance en dernière année du premier cycle du secondaire et les critères d'évaluation finale en dernière année du deuxième cycle du secondaire s'expriment sous la forme de compétences et non de connaissances détaillées. Les enseignants sont encouragés à prendre en considération toute la diversité des besoins de leurs élèves et à donner la priorité à de solides compétences de base.</p>
<p>Article 12. Recherche</p> <p>Quelles recherches sur l'ECD/EDH ont été lancées et encouragées pour faire le point de la situation dans ce domaine et pour offrir aux parties prenantes des données comparatives destinées à les aider à mesurer et accroître leur efficacité et à améliorer leurs pratiques ?</p> <p>Ces recherches peuvent notamment porter sur : les programmes, les pratiques innovantes, les méthodes d'enseignement et la mise au point de systèmes d'évaluation.</p> <p>Partage des résultats des recherches avec d'autres Etats membres et parties prenantes.</p>	<p>La Finlande a développé des études thématiques orientées sur la pratique, administratives et universitaires, et des enquêtes longitudinales qui fournissent des données basées sur l'école et à macro-niveau, ainsi que des informations sur l'évolution de questions comme le climat scolaire, la santé et le bien-être des élèves, et les problèmes de victimisation. Des études comparatives internationales fournissent par ailleurs des informations sur les résultats de l'apprentissage dans les écoles (PISA) et les questions qui concernent les enseignants (TALIS). Les résultats viennent alimenter le développement des politiques et la pratique dans les écoles. Le Conseil national de l'éducation propose par ailleurs une plate-forme en ligne destinée aux écoles, afin de leur présenter des approches novatrices en matière d'enseignement et d'apprentissage.</p> <p>Le ministère de l'Education et de la Culture et le Conseil national de l'éducation mènent des recherches en permanence et développent leur coopération avec les universités, le Conseil finlandais d'évaluation, les instituts de recherche et diverses autres parties prenantes, afin d'améliorer les politiques, les pratiques et les systèmes d'évaluation. La pratique scolaire est améliorée avec l'aide des départements de formation des enseignants des universités, qui forment les nouveaux enseignants, tandis que des projets sont développés avec les écoles, les ONG et le Conseil national de l'éducation finlandaise. Plusieurs projets de recherche sont en cours dans le cadre du programme d'élaboration des politiques pour l'enfance et la jeunesse 2012-2015 mis en œuvre par le gouvernement finlandais:</p> <p>www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/Lapsi-ja_nuorisopolitiikan_kehittamisohjelma_2012_2015?lang=en</p> <p>Evaluation nationale (sur échantillon) des résultats en histoire et en sciences sociales en dernière année d'éducation obligatoire de base. Conseil national de l'éducation finlandaise, 2012.</p> <p>http://www.oph.fi/julkaisut/2012/historian_ja_yhteiskuntaopin_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa_2011</p>
<p>Article 13. Aptitudes à promouvoir la cohésion sociale, apprécier la diversité et gérer les différences et les conflits</p> <p>Dans quelle mesure sont promues des approches pédagogiques et des méthodes d'enseignement qui</p>	<p>Les buts/objectifs principaux du tronc commun national mettent en avant la cohésion sociale et le respect de la diversité.</p> <p>La mise en œuvre du programme autorise une certaine souplesse et l'autonomie de l'école/des enseignants s'agissant de déterminer la pédagogie, les méthodes, les contenus et matériels spécifiques. Les élèves ont aussi une influence sur les contenus et les méthodes d'apprentissage. Les enseignants sont encouragés à utiliser diverses approches d'apprentissage actives, et notamment celles qui consistent à apprendre en faisant et en participant. La discussion sur des thèmes d'actualité fait partie du quotidien dans les écoles finlandaises. Les thématiques transversales sont abordées dans l'ensemble des matières et toutes les activités scolaires.</p> <p>Un vaste ensemble de programmes sur le long terme, basés sur des faits, engage les communautés scolaires tout entières à régler les conflits par la médiation et à améliorer le climat qui règne dans les écoles. En voici quelques exemples: i) le programme de lutte contre le harcèlement KiVa™ qui couvre les formes multiples de victimisation, en se focalisant sur les spectateurs plutôt que sur les victimes ou les harceleurs ; ii) la méthode VERSO d'apprentissage par la médiation et la réparation, mise en œuvre par plus de 10 000 enfants et jeunes qui jouent le rôle de médiateurs, du préprimaire à la fin du deuxième cycle du secondaire, et dans l'éducation professionnelle, et iii) le programme de</p>

<p>visent à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique et multiculturelle. - permettre aux apprenants d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir la cohésion sociale, estimer la diversité et l'égalité, apprécier les différences – notamment entre les divers groupes confessionnels et ethniques – et régler les désaccords et les conflits de manière non violente. Quels sont les moyens de combattre la discrimination et la violence, en particulier l'intimidation et le harcèlement? 	<p>soutien par les pairs, qui facilite l'intégration de tous les élèves dans la communauté scolaire grâce au soutien des pairs. Une déclaration annuelle pour la paix à l'école met en exergue les droits de l'enfant, le respect de la diversité et l'importance d'un climat scolaire de bonne qualité.</p>
<p>Article 14. Evaluation et révision</p> <p>Evaluer les stratégies et politiques entreprises conformément à la présente Charte et les adapter en fonction des besoins. (Possibilité de coopération avec d'autres Etats membres et d'aide du Conseil de l'Europe).</p>	<p>Le ministère finlandais de l'Education et de la Culture, en collaboration avec d'autres ministères, a conçu le programme d'élaboration des politiques pour l'enfance et la jeunesse 2012-2015, conformément à la loi relative à la jeunesse (2006), en vertu de laquelle le gouvernement doit adopter un programme pour le développement des politiques de jeunesse tous les quatre ans. L'objectif en est de mettre en place une stratégie pour la jeunesse intersectorielle. Le programme promeut la participation et l'inclusion sociale, la non-discrimination, et suit et encadre la gestion au quotidien. Le programme fixe les objectifs de la politique nationale de jeunesse et précise les objectifs des collectivités locales et régionales en ce qui concerne l'éducation, l'emploi, la santé, la citoyenneté active, l'émancipation sociale, le logement et l'entrepreneuriat. La mise en œuvre de ce programme est évaluée tous les ans par le Conseil consultatif des questions de jeunesse.</p> <p>L'Association finlandaise des chefs d'établissement, le syndicat des élèves du deuxième cycle du secondaire et le Conseil national de l'éducation finlandaise ont conçu un support d'autoévaluation (sur « la participation des élèves et l'activité du conseil d'élèves dans le deuxième cycle du secondaire »), qui a été distribué à l'ensemble des établissements du deuxième cycle du secondaire en 2010 et est diffusé sur le site web du CdE en vue d'une plus large utilisation (il n'existe pas de matériel comparable dans le premier cycle du secondaire).</p> <p>Le Centre des droits de l'homme en Finlande a mené une étude de référence nationale sur la mise en œuvre de l'éducation aux droits de l'homme, qui a été lancée le 14 février 2014. L'objectif en était de faire un point sur la nature et l'ampleur de l'éducation aux droits de l'homme, afin d'améliorer les futures stratégies en la matière. L'étude rend compte de façon détaillée de la portée de l'EDH dans le système éducatif finlandais, à tous les niveaux, et passe en revue la législation en la matière ainsi que d'autres orientations nationales contraignantes dans les différents secteurs de l'éducation. Elle évalue également, dans une certaine mesure, les compétences professionnelles des enseignants, des éducateurs et des formateurs dans le domaine de l'EDH, et fait un bilan du contenu de l'enseignement.</p> <p>Lien avec le programme mondial des Nations Unies pour l'éducation aux droits de l'homme. Phase II. http://www.ihmisoikeuskeskus.fi/in-english/</p> <p>Une étude nationale comparable sur l'éducation aux droits de l'homme dans la formation des enseignants est en cours de préparation et sera mise en œuvre en mai 2014.</p>

--	--

L'éducation civique en France

En France, l'éducation civique a connu une évolution rapide ces dernières années. Elle promeut chez les élèves la capacité de réflexion critique, tout en mettant l'accent sur les valeurs civiques et les principes fondamentaux de la démocratie. L'ECD, structurée et basée sur un contenu spécifique, n'a été mise en œuvre que partiellement du fait de l'espace restreint qui lui est réservé dans les programmes d'enseignement, de la formation insuffisante des enseignants et des défis que constitue une population d'élèves diversifiée. Des actions concrètes et divers événements, organisés avec des partenaires extérieurs, permettent aux élèves de mettre en pratique les connaissances et les valeurs à acquérir.

L'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (ECD/EDH) relèvent de l'éducation civique, qui n'est pas une matière scolaire en soi, mais fait partie intégrante de différentes matières, et notamment l'histoire et la géographie ; elle englobe ainsi divers objectifs, pratiques et programmes mis en œuvre par les écoles et les ONG au niveau local. L'éducation à la citoyenneté est en lien étroit avec la vie scolaire, les règles qui régissent les droits et responsabilités des élèves ainsi que leur participation au sein des instances scolaires (conseils de vie lycéenne, dans le deuxième cycle du secondaire).

Genèse de l'éducation civique en France

La France possède une longue tradition d'éducation à la citoyenneté, dont l'origine remonte à la Révolution française, et qui s'est renforcée à la fin du XIX^e siècle. L'objectif principal en était de développer chez les citoyens le sentiment du devoir civique. L'éducation, alors basée sur le principe de laïcité, visait à éliminer l'influence de la religion, mais également à minimiser le rôle des cultures privées dans la vie publique. L'enjeu était d'impulser des idées communes dans l'objectif d'assurer l'unité de la communauté nationale, par-delà les différences ethniques, religieuses ou encore sociales. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, la refondation républicaine n'était plus une priorité et l'éducation civique va disparaître dans les années 60. (Feron, 2008)

En 1985, l'éducation à la citoyenneté réapparaît en conséquence d'une crise économique de longue durée, du chômage, d'inégalités croissantes, mais aussi de la privation et de l'exclusion vécues par les populations migrantes dans les banlieues. De plus en plus, l'éducation civique est appréhendée comme un moyen de résoudre le problème d'intégration des migrants d'origine musulmane, en les aidant à comprendre et à adopter des valeurs nationales. Mais les objectifs de l'éducation

L'ÉDUCATION CIVIQUE DANS LES ÉCOLES FRANÇAISES

L'instruction civique est dispensée de façon progressive, depuis l'enseignement en maternelle de la notion de responsabilité jusqu'à une éducation visant une citoyenneté pleine et entière en fin de secondaire.

En vertu d'une approche multidisciplinaire, l'éducation à la citoyenneté est intégrée dans d'autres matières, comme l'histoire.

L'éducation civique prône les principes de « citoyenneté universelle » et de responsabilité individuelle.

Un apprentissage pratique, basé sur des études de cas, promeut la participation des élèves.

Des textes majeurs, comme la Déclaration universelle des droits de l'homme, forment le socle de l'éducation à la citoyenneté.

à la citoyenneté vont être élargis et, outre la promotion de l'intégration et la construction de la nation, elle devait aussi prévenir les comportements déviants et violents. Les programmes d'éducation civique ont alors été construits autour des valeurs fondamentales de la responsabilité, du respect de l'égalité et de règles communes, présentées aux jeunes au moyen de discussions sur la démocratie, les droits et les obligations civiles, les institutions politiques et les pratiques civiques. (Feron, 2008)

Si la majorité des thèmes abordés à l'origine par l'éducation à la citoyenneté concernaient les droits des citoyens français et le fonctionnement des institutions politiques et sociales, d'autres thématiques ont été progressivement intégrées, comme l'impact de la mondialisation et de l'intégration européenne.

L'éducation civique à l'école

Les lois les plus récentes en matière d'éducation (1989 et 2005) confient formellement aux enseignants et aux écoles la tâche qui consiste à préparer les élèves à l'exercice de leur citoyenneté dans la République, et donc à les familiariser à leurs droits et responsabilités en tant que citoyens. La loi de 2005 a instauré un « socle commun de compétences et de connaissances », qui précise les capacités sociales et civiques que doivent acquérir tous les élèves durant leur scolarité obligatoire.

L'éducation à la citoyenneté est dispensée de l'école maternelle jusqu'à la fin du deuxième cycle du secondaire :

Ecole maternelle : l'apprentissage du « vivre ensemble » démarre à la maternelle et couvre l'apprentissage des règles de la vie sociale.

Ecole primaire (cinq années) – Education civique et morale : poursuite de l'enseignement des règles de politesse et de comportement en société. Principes de la morale, conscience des notions de droits et d'obligations. Renforcement de la connaissance des règles de la vie sociale, des usages sociaux, de la politesse et de la coopération en classe. Santé et sécurité.

Premier cycle du secondaire, ou collège (quatre années) – Education civique : elle est enseignée en cours d'histoire et de géographie. Missions et organisation du collège. Obligations des élèves. Importance de l'éducation. Diversité et égalité. Libertés, droits et justice. Citoyenneté démocratique.

Deuxième cycle du secondaire, ou lycée (trois années) – L'éducation civique, juridique et sociale est ancrée dans la notion de citoyenneté.

L'éducation civique au collège : l'ECD/EDH dans les programmes actuels du premier cycle du secondaire

L'éducation civique est enseignée en continu et progressivement dans le cadre du programme du premier cycle du secondaire. Durant la première année, une demi-heure hebdomadaire est consacrée à l'éducation civique tandis que, les années suivantes, le temps qui lui est imparti n'a pas été précisément déterminé. Cet enseignement, délivré principalement par les professeurs d'histoire et de géographie, a été révisé entre 2008 et 2010 et est en cours de réforme.

Dans le premier cycle du secondaire, l'éducation civique s'appuie sur les bases posées dans le primaire et prépare les élèves à devenir des citoyens responsables dans leur vie quotidienne, en

leur apportant des connaissances grâce auxquelles comprendre la notion de citoyenneté politique et la façon de l'exercer :

- En classe de sixième (première année du collège), l'enseignement est axé sur les aspects de la vie au sein de la communauté, à l'école et dans la famille – y compris les droits et responsabilités de l'enfant – et au sein des collectivités locales.
- En cinquième, l'accent est mis sur la diversité et l'égalité, la différence et la non-discrimination, ainsi que sur la responsabilité individuelle et collective. Le concept de sécurité face aux risques majeurs est également abordé.
- En quatrième, le cours est organisé autour des concepts de liberté, de droit et de justice, et met l'accent sur l'étude des droits individuels et collectifs, la protection des personnes et des biens. Dans ces trois classes, les enseignants ont la possibilité de traiter un thème de leur choix.
- En troisième (dernière année de collège), les élèves sont amenés à se familiariser avec les principes et les aspects concrets de la citoyenneté politique, afin de pouvoir appréhender les valeurs et fondements de la citoyenneté républicaine, les acteurs de la vie démocratique, politique et sociale, ainsi que les réalités et les problèmes de la défense nationale.

Les résultats d'apprentissage de ces quatre années de collège sont validés par un examen spécifique, le diplôme national du brevet.

L'éducation civique comme moyen de répondre aux obligations législatives

Au collège, le programme d'éducation civique est aussi un moyen, pour le système éducatif, de satisfaire à ses obligations législatives dans divers domaines, et notamment la défense, la nationalité, la sécurité routière et les comportements responsables en matière de santé. En conséquence de la réforme du service national (1997), qui a supprimé la conscription, les principes et l'organisation de la défense nationale et européenne sont présentés dans le programme scolaire. En vertu de la loi sur la nationalité de 1998, les principes fondamentaux de la nationalité française sont également expliqués à l'école. Enfin, les enseignants des collèges doivent assurer un cours d'introduction à la sécurité routière, à l'issue duquel tous les participants reçoivent un certificat. Pour les encourager à adopter des comportements responsables, les élèves sont également formés aux questions de santé.

Les problèmes : le manque de temps, l'insuffisante formation des enseignants et la diversité de la population d'élèves

La mise en œuvre de l'éducation civique s'est avérée être un véritable défi pour trois raisons principales :

- Le manque de temps imparti à l'éducation à la citoyenneté : une demi-heure hebdomadaire durant la première année de collège, et un total de 16 heures annuelles en fin de secondaire.
- L'insuffisante formation des enseignants. La plupart des enseignants de français, d'histoire, de philosophie et de sciences sociales, qui supervisent l'éducation civique, ne sont pas formés à cette fin et ne possèdent pas les connaissances requises. La formation initiale en la matière est très réduite.
- La diversité croissante de la population des élèves sur les plans socioéconomique, religieux et ethnique.

Les éléments propres à promouvoir l'engagement dans les écoles françaises

Ces 15 dernières années, des changements significatifs sont intervenus dans l'éducation civique. Les enseignants doivent enseigner les notions et concepts inscrits au programme en s'appuyant sur les idées exprimées par les élèves et sur des études spécifiques. Le premier cycle du secondaire accorde une place importante aux discussions en groupe.

L'éducation civique englobe aussi les activités pratiques qui se déroulent en milieu scolaire et extrascolaire. Le ministère de l'Éducation souligne la nécessité d'envisager la citoyenneté non seulement comme un processus d'information, mais également comme une pratique qu'il convient d'intégrer dans le quotidien des enfants et des jeunes. Les écoles sont ainsi encouragées à organiser des ateliers pratiques et des cours consacrés à l'éducation civique hors de la classe, sur les droits (droits de l'homme, de la femme et des enfants), sur la mémoire (crimes contre l'humanité et holocauste) et sur la solidarité (solidarité internationale, lutte contre le racisme). Des thématiques et des événements spéciaux sont célébrés au moyen de journées spécifiques, comme la Journée mondiale de l'enfance le 20 novembre et la Journée internationale des droits de l'homme le 10 décembre. Des prix sont décernés aux élèves pour récompenser leurs réalisations dans les domaines des droits de l'homme ou de la préservation du souvenir.

Pour ces activités scolaires ou périscolaires, des partenariats sont développés avec des ONG et d'autres associations du secteur de l'éducation civique et de la solidarité, qui proposent par exemple des actions et des campagnes de sensibilisation et qui préparent des informations et/ou des matériels pédagogiques mis gratuitement à la disposition des enseignants. Ces partenariats sont établis conformément à des règles spécifiques entre les écoles et ces associations, et sont pilotés au niveau national. Chaque année, le ministère établit une liste d'associations partenaires, dites « complémentaires de l'éducation nationale » ; celles-ci peuvent alors intervenir dans les écoles à la condition de l'accord des chefs d'établissement. Quelques associations reçoivent des subventions du ministère pour les aider dans leurs activités. Il existe aussi des partenariats avec des représentants d'autres institutions publiques (justice, sécurité, défense et santé), qui jouent un rôle important dans l'éducation civique en apportant les informations et en participant à la classe et à ses projets. Par exemple, les « trinômes académiques » (qui représentent la défense au niveau régional) proposent des ressources utiles pour faire de la formation sur les questions de défense.

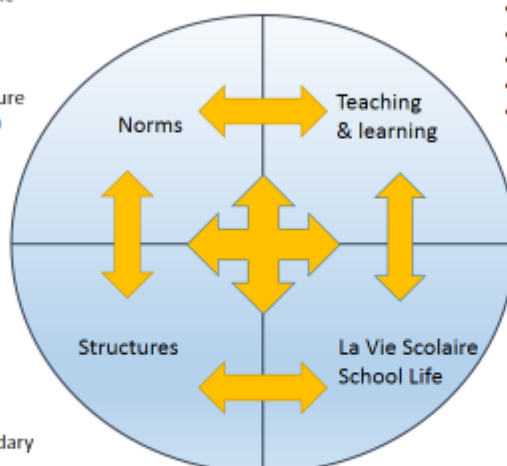
La participation des élèves à la gouvernance de l'école est une priorité du deuxième cycle du secondaire. Il n'existe pas de conseil d'élèves au collège, mais des élèves élus représentent leurs pairs dans les conseils de classe et au sein de diverses instances consultatives, comme les Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC). Les CESC mettent en place des groupes thématiques qui contribuent à des initiatives intégrées dans le projet de l'établissement.

Norms & steering

- National laws and decrees (Code de l'éducation)
- National curriculum and programmes: Common core of knowledge, competences and culture for compulsory education (6 to 16)
- Local level/Academies: specific ordinances)
- School-specific norms (reglement interieur)

Structures

- School Management
- School's teams
- School Board
- Local authorities
- Parents associations
- Student Councils in upper secondary



Concept of learning, pedagogy

- Taking into account the diversity of student
- Individual and group work habits
- Teacher's role in learning
- Concept of knowledge
- Access to school-based information resources (centres de documentation et d'information CDI)

La Vie Scolaire/School Life

- The 3 year school project (projet d'établissement)
- Internal regulation
- The role of the school-based education counsellor(s) (Conseiller principal d'éducation) in dialogue, conflict resolution etc.
- Committee for Health and Citizenship education CESC
- Partnerships with civic society and associations

Figure 2. The operational culture of French schools

Légendes : Schéma 2. La culture organisationnelle des écoles françaises

(à gauche)

Normes et pilotage

- Lois et décrets nationaux (Code de l'éducation)
- Cadre et programmes nationaux : « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » pour l'école obligatoire (6-16 ans)
- Niveau local/académies : décrets spéciaux
- Règles spécifiques à l'école : règlement intérieur

Structures

- Management de l'école
- Equipes pédagogiques
- Conseil d'administration
- Autorités locales
- Associations de parents
- Conseils de vie lycéenne au lycée

(au centre, de gauche à droite dans le sens des aiguilles d'une montre)

- Normes
- Apprentissage & enseignement
- Vie scolaire
- Structures

(à droite)

Concept d'apprentissage, pédagogie

- Prise en compte de la diversité des élèves
- Modalités pour le travail individuel et de groupe
- Rôle de l'enseignant dans l'apprentissage
- Concept de la connaissance
- Accès à des informations en milieu scolaire (centres de documentation et d'information, CDI)

Vie scolaire

- Projet d'établissement sur trois ans
- Règlement intérieur
- Rôle des conseillers de l'éducation en milieu scolaire (conseiller principal d'éducation) dans le dialogue, la résolution des conflits, etc.
- Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)
- Partenariats avec la société civile et des associations

Le nouveau programme d'éducation morale et civique (2015)

Au moment de la préparation de ce rapport, le Conseil supérieur des programmes (CSP), le groupe stratégique de haut niveau en charge des programmes scolaires, avait entrepris de définir les orientations du nouveau programme d'éducation morale et civique à la lumière de la loi récemment entrée en vigueur (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République), du rapport sur la morale laïque et de la lettre de cadrage du ministre. En vertu de la loi, l'école, notamment grâce à un enseignement moral et civique, fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes, ainsi que de la laïcité (article L311-4 du Code de l'éducation). L'enseignement moral et civique vise notamment à amener les élèves à devenir des citoyens responsables et libres, dotés d'un sens critique et en mesure d'adopter un comportement réfléchi (article L312-15 du Code de l'éducation).

L'enseignement moral et civique doit par conséquent :

- transmettre des valeurs communes : la dignité humaine, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, le sens de la justice, le respect de la personne, l'égalité entre les femmes et les hommes, la tolérance et le refus de toute forme de discrimination ;
- développer chez les élèves leur sens moral, le jugement critique et la capacité de réflexion ;
- préparer les élèves à une active citoyenneté et à une pleine conscience de leur responsabilité individuelle et collective.

L'une des façons de réaliser ces objectifs consiste à établir avec précision l'emploi du temps de l'enseignement moral et civique. Par conséquent, à compter de 2015, l'éducation morale et civique sera enseignée une heure par semaine dans le primaire, puis 30 minutes par semaine tout au long du cycle du secondaire.

Dans le droit-fil des recommandations du rapport sur la morale laïque, l'enseignement moral et civique sera fortement axé sur le langage, la communication et l'interdisciplinarité. Dans le primaire, l'instruction morale et civique visera à apprendre aux élèves à expliquer, argumenter, justifier et exprimer leurs émotions et leurs désaccords de façon responsable. Au niveau du collège, l'enseignement moral et civique sera de plus en plus mis en œuvre au moyen de projets interdisciplinaires qui offriront aux élèves l'occasion d'appréhender l'importance de l'engagement, de la responsabilité et de la coopération au sein d'un groupe. À tous les niveaux de l'enseignement, les élèves seront encouragés à participer à des débats et des discussions qui requièrent l'écoute, le respect et la reconnaissance des différentes opinions.

Tableau 3. France : Les principes de la Charte dans le programme d'ECD/EDH du premier cycle du secondaire

Aspects clés de la Charte	FRANCE
<p>Article 3. Liens entre l'ECD et l'EDH</p> <p>L'ECD et l'EDH sont étroitement liées et se confortent mutuellement. Elles diffèrent davantage par le sujet et la portée que par les objectifs et les pratiques.</p>	<p>L'objectif de l'éducation à la citoyenneté est de préparer les élèves à participer à la vie démocratique, de leur faire prendre conscience de leurs droits et obligations en tant que citoyens et de leur apprendre à vivre ensemble dans la société. Les élèves sont ainsi formés pour devenir : i) des citoyens confiants en eux, qui comprennent et respectent le droit et se comportent de manière responsable envers leur propre personne, envers autrui (notamment, solidarité et respect de la différence) et envers l'environnement ; ii) des citoyens en capacité de former leur jugement et de débattre des questions d'actualité ; iii) des citoyens capables de s'engager et de faire preuve d'initiative ; iv) des citoyens conscients des problématiques nationales et européennes en lien avec la défense, la paix et l'éducation ; et v) des citoyens conscients de faire partie d'une nation.</p> <p>Outre par le programme d'éducation civique, il est possible d'acquérir des capacités par le biais de la pratique et d'actions concrètes, comme des campagnes nationales intégrées dans le parcours de l'éducation civique tout au long de l'année. Une circulaire annuelle présente l'ensemble des actions en lien avec la citoyenneté et les droits de l'homme que les écoles peuvent intégrer dans leur projet d'établissement et mener tout au long de l'année.</p> <p>La France a entrepris d'élaborer un nouveau programme pour les premier et deuxième cycles du secondaire qui offre de nouvelles possibilités pour l'intégration de l'ECD/EDH. L'objectif de cette réforme est de simplifier le « socle commun de connaissances et de capacités », qui deviendra le « socle commun de connaissances, de capacités et de culture ». Les nouveaux programmes devraient être prêts pour septembre 2015. Dans le socle, les piliers n°6 (compétences sociales et civiques) et n°7 (autonomie et initiative) présentent une pertinence particulière eu égard à l'ECD/EDH. Dans le cadre du développement des programmes, le ministère a publié un rapport intitulé « Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale » en avril 2013. Un groupe de travail spécifique sera établi pour l'élaboration des programmes.</p>
<p>Article 6. Education formelle</p> <p>Dans quelle mesure l'ECD/l'EDH sont-elles incluses dans l'éducation formelle ?</p> <p>Quelles sont les mesures prises pour soutenir, réviser et actualiser l'ECD/EDH dans les programmes ?</p>	<p>L'éducation civique fait partie de la mission de toutes les écoles. Au collège, l'éducation civique est enseignée une heure hebdomadaire en moyenne, à tous les niveaux. L'objectif en est pour les élèves de se familiariser avec les principes et valeurs qui sont les fondements de la démocratie et de la République. Le « socle commun de connaissances et de capacités », organisé en sept compétences clés, définit tout ce que doivent savoir et maîtriser les élèves à la fin de la scolarité obligatoire. L'éducation à la citoyenneté a pour objectif de mettre en place un véritable parcours civique, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser la participation efficace et constructive de l'élève à la vie sociale et professionnelle et de lui permettre d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui et de refuser la violence.</p> <p>Les priorités sont déterminées au niveau national et mises en œuvre au niveau local (les académies) et au niveau des écoles. Des textes statutaires ministériels fournissent des orientations d'action à tous les niveaux, par exemple au niveau des académies et des écoles. Les orientations sont appliquées par les chefs d'établissement et les inspecteurs dans le cadre d'un vaste plan piloté au niveau de l'académie par le recteur de l'académie. Le recteur représente le ministère de l'Education et, à ce titre, est responsable des politiques éducatives. Les groupes de pilotage pour les Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, pour les premiers secours et pour l'éducation à l'environnement définissent la politique des académies en matière d'éducation à la citoyenneté et évaluent son impact. Ils travaillent en collaboration avec des partenaires extérieurs au ministère de l'Education. En plus des cours d'éducation civique, le ministère de l'Education publie une liste annuelle d'actions éducatives sur la base</p>

	<p>desquelles les écoles sont invitées à développer un programme qui sera intégré dans leur projet. Ces actions éducatives sont souvent des projets de partenariat, en lien avec les grandes compétences du « socle commun de connaissances et de capacités », et en particulier les capacités sociales et civiques (éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme, sport et citoyenneté, citoyenneté et participation). http://eduscol.education.fr/cid47920/programme-previsionnel-des-actions-educatives.html</p>
<p>Article 8. Gouvernance démocratique</p> <p>Comment la gouvernance démocratique est-elle promue dans les établissements d'enseignement ?</p> <p>Quels sont les moyens mis en œuvre pour encourager et faciliter la participation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des apprenants, des personnels de l'éducation, et - des parties prenantes, y compris les parents. 	<p>En France, il n'y a pas de conseil d'élèves au niveau des collèges. Des élèves élus représentent leurs pairs dans les conseils de classe et diverses instances consultatives, comme les Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) et le conseil d'administration. Les CESC constituent des groupes de discussion qui contribuent aux initiatives intégrées dans le projet de l'école. Il existe des formations pour les représentants des classes ou des écoles, mais leur efficacité reste dépendante de la volonté politique locale.</p> <p>La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République dispose que, « pour devenir de jeunes citoyens, les élèves doivent apprendre les principes de la vie démocratique et acquérir des compétences civiques grâce aux enseignements dispensés et par la participation aux instances représentatives et/ou à la vie associative des écoles et des établissements ».</p> <p>Les parents sont représentés au sein de la gouvernance des écoles depuis les années 80, dans des instances comme le conseil d'administration et les conseils de classe, et sont élus par leurs pairs. L'évolution culturelle en faveur d'un partage accru des responsabilités de l'éducation avec les parents a démarré en 2006. Des orientations sont à la disposition des parents d'enfants du primaire et du secondaire.</p> <p>Certaines responsabilités sont partagées avec des parties prenantes extérieures, et notamment d'autres agences gouvernementales, les collectivités régionales, les ONG et les groupes d'éducation des collectivités. Ces rôles et leurs principes directeurs sont définis dans des textes statutaires.</p> <p>Un groupe de pilotage pour des comportements responsables réfléchit à la façon de garantir une approche cohérente des initiatives impliquant les écoles et les élèves. Il entretient des liens étroits avec le représentant régional de l'Etat (le préfet) et englobe des experts de l'éducation, de la citoyenneté, de la santé, des services d'urgence, de la sécurité et de la santé professionnelles.</p>
<p>Article 9. Formation</p> <p>Dans quelle mesure les enseignants, les personnels de l'éducation, les responsables de jeunesse et les formateurs bénéficient-ils d'une formation initiale et continue en matière d'ECD/EDH :</p> <ul style="list-style-type: none"> - connaissance et compréhension approfondies des objectifs et des principes de l'ECD/EDH - méthodes appropriées d'enseignement et d'apprentissage - autres compétences essentielles 	<p>Les programmes de formation initiale destinés aux directeurs d'établissement et aux inspecteurs englobent des modules pour aider les chefs d'établissement à répondre aux questions d'éducation, et notamment à l'ECD/EDH. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école (2003) a introduit de nouvelles écoles pour la formation des enseignants : les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). La formation initiale des enseignants et du personnel scolaire couvre 17 compétences clés, dont la n°3 « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », et notamment : i) prévenir, gérer et surmonter les conflits, ii) identifier toute forme d'exclusion, de discrimination, de violence ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance ; contribuer à apporter des réponses à ces situations et suivre les élèves concernés, et iii) dispenser une éducation à la citoyenneté pour développer chez les élèves la capacité d'écoute et les valeurs de partage, de respect et d'engagement responsable.</p> <p>Des programmes facultatifs de formation continue, dans divers domaines, sont proposés au niveau national et au niveau des académies. Chaque année, des domaines prioritaires sont définis au niveau national (plan national de formation) et des séminaires sont organisés par le ministère à destination des inspecteurs et des formateurs des enseignants en charge de la mise en œuvre du plan académique de formation continue dans leurs académies</p>

	<p>respectives. Les nombreux domaines prioritaires du plan national 2013 étaient notamment la formation pour la prévention de la violence à l'école et l'amélioration du climat scolaire. Parmi les thèmes de ces séminaires figurent la victimisation et le diagnostic local du climat scolaire, l'apprentissage des responsabilités et du respect mutuel, et l'éducation sexuelle. Voir: www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66240</p> <p>Chaque académie apporte son soutien à l'encouragement de l'innovation dans l'éducation. Selon l'environnement de l'établissement et son plan d'action, des objectifs pédagogiques détaillés peuvent être intégrés dans le cadre des objectifs sur trois ans convenus entre l'établissement et les autorités éducatives. L'article 401-1 du Code de l'éducation permet aux écoles de développer des projets au niveau local afin de répondre aux besoins locaux, à la condition que ces projets reflètent les priorités locales (définies par l'académie).</p> <p>Pairform@nce est un site web collaboratif qui offre un accès facile à des possibilités de formation au niveau local et national (académies et départements). Voir : http://national.pairformance.education.fr/.</p>
<p>Article 10. Rôle des ONG, des organisations de jeunesse et d'autres parties prenantes</p> <p>Comment le rôle des ONG et des organisations de jeunesse est-il encouragé dans l'ECD/EDH, notamment dans le cadre de l'éducation non formelle ?</p> <p>Ces organisations et leurs activités sont-elles reconnues comme un élément de valeur du système d'enseignement? Bénéficient-elles de soutien ? Leur expertise est-elle pleinement prise en compte ?</p>	<p>Les écoles coopèrent avec des ONG et des associations avec lesquelles le ministère de l'Education a passé des accords. Chaque année, le ministère de l'Education établit une liste d'associations « complémentaires de l'éducation nationale » qui peuvent intervenir dans les écoles à la condition de l'accord des chefs d'établissement. Voir : www.education.gouv.fr/cid21129/les-associations-agreees-dans-l-education-nationale.html</p> <p>Les associations qui sont nationales ou couvrent au moins un tiers des académies peuvent constituer un apport à l'enseignement public par : i) des interventions pendant le temps scolaire en appui aux activités d'enseignement conduites par les établissements, ii) l'organisation d'activités éducatives complémentaires en dehors du temps scolaire, et iii) la contribution au développement de la recherche pédagogique, à la formation des équipes pédagogiques et des autres membres de la communauté éducative. Les associations doivent : i) être d'intérêt général et à but non lucratif, ii) offrir des services de grande qualité, complémentaires des instructions et programmes d'enseignement, iii) respecter les principes de la laïcité, et iv) être ouvertes à tous sans discrimination.</p> <p>La procédure d'agrément comporte trois étapes : i) l'association doit déposer un dossier de demande d'agrément auprès du ministère chargé de l'Education nationale, ii) le Conseil national des associations éducatives complémentaires de l'enseignement public (CNAECEP) émet son avis sur le dossier d'agrément, et iii) le ministre décide de l'attribution de l'agrément à l'association. Le CNAECEP est présidé par le ministre de l'Education ou son représentant. Il est formé de 8 associations reconnues, 5 représentants d'organisations de gestion du personnel, de l'éducation et de la formation, 5 représentants d'associations de parents, 4 représentants du ministère de l'Education et 1 représentant du ministère de la Jeunesse et des Sports.</p> <p>Quelques associations, dont des organisations de jeunesse, bénéficient de subventions du ministère pour leurs activités. Dans le cadre de son plan pour prévenir le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie, le ministère de l'Education poursuit son partenariat avec la société civile et des institutions, et collabore régulièrement avec la Commission nationale consultative des droits de l'homme (www.cncdh.fr), la Haute autorité de lutte contre les discriminations (HALDE, www.halde.fr) et quelques organisations de lutte contre le racisme (SOS racisme, CoExist, Ligue de l'enseignement, CIDEM, LICRA, etc.) qui proposent des programmes de sensibilisation dans les écoles ainsi que des matériels pédagogiques.</p> <p>En vertu du plan pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école, concernant l'orientation vers les études</p>

	scientifiques et technologiques, le ministère a signé trois accords avec des associations de femmes chercheurs.
<p>Article 11. Critères d'évaluation</p> <p>Le ministère a-t-il mis au point des critères permettant d'évaluer l'efficacité des programmes d'ECD/EDH ?</p> <p>Comment est-il fait en sorte que les informations en retour des apprenants fassent partie intégrante de toute évaluation ?</p>	<p>L'évaluation de l'élève (connaissances, capacités et comportements) s'appuie sur un livret personnel de compétences qui permet la consignation des réalisations et le suivi des progrès. Les élèves recevaient une « note de vie scolaire » pour leur contribution à la vie de l'école, prise en considération pour l'examen de fin du deuxième cycle du secondaire, le brevet national. Aspects pris en compte : l'engagement de l'élève dans la vie de l'école, son assiduité et son respect des règles de l'école. Il existe aussi quelques attestations spécifiques, dans le domaine des premiers secours et de la sécurité routière. Le processus d'évaluation vise à accroître chez les élèves la prise de conscience de leurs propres capacités et à favoriser une reconnaissance formelle de leur progression.</p> <p>La note de vie scolaire ainsi que le livret font l'objet d'un débat dans le cadre de la réforme en cours du premier cycle du secondaire.</p>
<p>Article 12. Recherche</p> <p>Quelles recherches sur l'ECD/EDH ont été lancées et encouragées pour faire le point de la situation dans ce domaine et pour offrir aux parties prenantes des données comparatives destinées à les aider à mesurer et accroître leur efficacité et à améliorer leurs pratiques ?</p> <p>Ces recherches peuvent notamment porter sur : les programmes, les pratiques innovantes, les méthodes d'enseignement et la mise au point de systèmes d'évaluation.</p> <p>Partage des résultats des recherches avec d'autres Etats membres et parties prenantes.</p>	<p>La Direction générale de l'éducation scolaire consulte régulièrement les résultats de travaux de recherche nationaux et internationaux dans l'objectif de répondre aux besoins de développement et de réforme du système éducatif. Parmi les domaines scientifiques susceptibles d'apporter des éléments d'information pour la réforme éducative figurent l'éducation, les sciences cognitives et les neurosciences. Le plan national d'éducation 2013 met en avant l'importance de l'intégration de la recherche dans les programmes éducatifs.</p> <p>L'Institut français de l'éducation (IFE) est une structure nationale de recherche, de formation et de médiation des savoirs en matière d'éducation, qui travaille en étroite collaboration avec les partenaires clés du secteur éducatif. Il participe aux travaux de toutes les grandes organisations internationales, comme l'Unesco et l'OCDE. Voir : http://ife.ens-lyon.fr/ife</p> <p>Suivent quelques exemples de projets de recherche sur l'ECD/EDH :</p> <p>(i) recherche de l'Institut sur l'apprentissage de l'éducation sanitaire et à la citoyenneté, et par les arts, les médias, le développement durable, etc. ;</p> <p>(ii) recherche du centre Alain Savary à l'IFE sur la lutte contre la discrimination, en particulier par le réseau national contre la discrimination dans les écoles qui rassemble des chercheurs et des praticiens (http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr);</p> <p>(iii) plan contre le harcèlement à l'école, conçu, mis en œuvre et évalué en collaboration avec un chercheur renommé sur la violence à l'école et l'ancien président de l'Observatoire international de la violence à l'école.</p>
<p>Article 13. Aptitudes à promouvoir la cohésion sociale, apprécier la diversité et gérer les différences et les conflits</p> <p>Dans quelle mesure sont promues des approches pédagogiques et des méthodes d'enseignement qui visent à :</p> <p>- apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique et multiculturelle.</p>	<p>Le Plan d'action national englobe :</p> <ul style="list-style-type: none"> i) le Plan national contre le racisme (2012-2014), qui comporte un volet éducatif ; ii) le Plan national contre le harcèlement à l'école (voir http://agircontreleharcelementalecole.gouv.fr). Ce plan est conçu, mis en œuvre et évalué en collaboration avec l'Observatoire international de la violence à l'école. Une nouvelle phase de ce programme a été lancée en novembre 2013. (voir www.education.gouv.fr/cid75274/agir-contre-le-harcelement-a-l-ecole.html.)

<p>- permettre aux apprenants d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir la cohésion sociale, estimer la diversité et l'égalité, apprécier les différences – notamment entre les divers groupes confessionnels et ethniques – et régler les désaccords et les conflits de manière non violente. Quels sont les moyens de combattre la discrimination et la violence, en particulier l'intimidation et le harcèlement?</p>	<p>Une loi relative à l'égalité entre les genres est en préparation. L'année scolaire 2013 a été dédiée à l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. L'action s'est organisée selon trois volets :</p> <ul style="list-style-type: none"> i) la lutte contre les stéréotypes ; ii) l'égalité entre filles et garçons dans l'orientation scolaire ; iii) l'éducation sexuelle.
<p>Article 14. Evaluation et révision</p> <p>Evaluer les stratégies et politiques entreprises conformément à la présente Charte et les adapter en fonction des besoins. (Possibilité de coopération avec d'autres Etats membres et d'aide du Conseil de l'Europe).</p>	<p>Aux fins du contrôle par le parlement, des indicateurs relatifs à la qualité de vie des élèves sont énoncés dans un projet annuel de performance. Les académies doivent rendre compte de leurs résultats.</p> <p>L'enquête Sivis (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire) mesure les niveaux de violence dans les écoles. Certaines académies ont mis en place des indicateurs visant à mesurer la fraude.</p> <p>Pour l'école, l'évaluation consiste à définir les objectifs éducatifs fondamentaux du projet éducatif, ou à améliorer la façon dont les politiques sont déployées.</p> <p>Les ressources engagées pour la mise en œuvre de l'ECD/EDH – subventions, initiatives, programmes de formation – sont évaluées au regard des objectifs et des indicateurs nationaux énoncés dans le projet annuel de performance, conformément à la loi organique relative aux lois de finances (LOLF).</p> <p>Chaque année, le ministère de l'Education définit un programme d'études et de rapports dont seront chargés les inspecteurs généraux. Les inspecteurs « Etablissements et vie scolaire » (EVS) mènent des études et des enquêtes sur le climat qui règne à l'école, la vie scolaire et la gouvernance démocratique.</p>

L'éducation à la citoyenneté en Irlande

En Irlande, l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH) fait aujourd'hui partie de l'enseignement scolaire formel, du préprimaire au premier cycle du secondaire ; elle se développe aussi dans le deuxième cycle du secondaire. L'ECD/EDH occupe ainsi une place de plus en plus manifeste dans les objectifs généraux de l'éducation primaire et post-primaire, et dans des parties du programme d'enseignement intégrées de façon spécifique dans l'emploi du temps. Pour autant, l'ancrage de l'ECD/EDH dans la législation et les politiques éducatives, ainsi que dans les stratégies de mise en œuvre, reste problématique. Les principaux domaines qui requièrent une attention particulière vont de l'environnement d'enseignement et des approches d'enseignement et d'apprentissage, jusqu'à la formation – initiale et continue – des enseignants et des autres personnels scolaires.

L'éducation à la citoyenneté à l'école

L'éducation à la citoyenneté dans les premières années d'école : Le programme lancé en 2009 par le Conseil national des programmes et d'évaluation (*National Council for Curriculum and Assessment, NCCA*), intitulé « Aistear, the Early Childhood Curriculum Framework », souligne l'importance des questions de diversité et de citoyenneté mondiale et soutient les éducateurs qui participent à l'intégration de ces questions dans l'enseignement scolaire (Dillon, Ruane & Kavanagh, 2010).

L'éducation à la citoyenneté dans le primaire : Deux matières, et notamment l'éducation au développement personnel, sanitaire et social (*Social, Personal and Health Education, SPHE*) et l'éducation sociale, environnementale et scientifique (*Social, Environmental and Scientific Education, SESE*) aident les enfants à se préparer à une citoyenneté active et responsable. Le volet n° 3 de la SPHE (« Moi et le monde élargi – le développement de la citoyenneté ») offre aux élèves la possibilité d'une réflexion sur des sujets controversés, comme la discrimination et la communauté des gens du voyage.

L'ÉDUCATION CIVIQUE, POLITIQUE ET SOCIALE, C'EST QUOI ?

L'éducation civique, politique et sociale (*Civic, Social and Political Education, CSPE*) consiste en un cours d'éducation à la citoyenneté basé sur les droits de l'homme et les responsabilités sociales.

Son objectif est de développer chez les élèves leur plein potentiel de futurs citoyens actifs et engagés au niveau individuel, local, national et international.

Le principe à la base de la CSPE est que les élèves ne deviendront des participants actifs au sein de leurs communautés que s'ils ressentent un profond sentiment d'attachement à celles-ci.

Dans le *Junior Cycle*, la CSPE cible sept concepts fondamentaux : les droits et les responsabilités, la dignité humaine, l'interdépendance, le droit, le développement, la gestion responsable et la démocratie.

L'éducation à la citoyenneté dans le premier cycle du secondaire (*Junior Cycle*) : L'instruction civique a fait son apparition dans le *Junior Cycle* au milieu des années 70. Elle était fortement axée sur l'acquisition de données factuelles, au moyen d'un apprentissage passif, et était enseignée par des non-spécialistes. L'actuel cours d'éducation civique, politique et sociale (CSPE) a été introduit au début des années 90 et est devenu obligatoire en 1997.

L'éducation à la citoyenneté dans le deuxième cycle du secondaire (*Senior Cycle*) : Dans le cadre de la réforme de l'enseignement dans le *Senior Cycle*, entamée au début des années 2000, le Conseil national des programmes et d'évaluation (NCCA) a défini le contenu d'une nouvelle matière facultative sur l'éducation à la citoyenneté pour le diplôme de fin d'études secondaires, « Politique et société », afin de faire suite à la CSPE du *Junior Cycle*. Le projet final du programme « Politique et société » a été accepté par le conseil du NCCA en 2011 et doit être soumis à l'examen ministériel.³ Le moment de sa mise en œuvre n'a pas été fixé.

L'éducation à la citoyenneté hors de l'école

Education complémentaire : Des modules d'éducation à la citoyenneté sont proposés dans le cadre des programmes d'éducation complémentaire sur tout le territoire. Ils couvrent notamment des thématiques comme « Vivre dans une société plurielle », mais aussi les questions interculturelles, européennes, sociales, ou encore politiques et juridiques. Tous ces cours offrent la possibilité de participer à la société contemporaine et de s'impliquer dans des questions controversées.

L'éducation à la citoyenneté dans le secteur non formel : L'éducation à la citoyenneté forme une part importante des programmes proposés aux jeunes par les organisations irlandaises engagées dans le travail de jeunesse et le développement international. Parmi ces programmes, citons « Les jeunes, moteurs de l'innovation sociale » (*Young Social Innovators*), qui est une année de transition dans le secondaire, l'initiative « Une semaine à travers le monde » (*One World Week*) du Conseil national de la jeunesse d'Irlande et le programme d'éducation à la citoyenneté de Foróige pour les jeunes, Trócaire, Concern et Self-Help Africa.

L'ECD/EDH dans le premier cycle du secondaire: l'éducation civique, politique et sociale (CSPE) dans le *Junior Cycle*

L'actuel cours d'éducation civique, politique et sociale a été introduit au début des années 90 et est devenu obligatoire dans tous les établissements du post-primaire en 1997. La CSPE

³ La version provisoire rendue publique du programme « Politique et société » (2009) englobe des thèmes tels : l'origine de la solidarité sociale, la gouvernance démocratique, les récits culturels et normatifs de l'ordre social, les divisions dans la société, la diversité de la société contemporaine, comprendre la relation entre égalité et diversité, les perspectives de développement, le développement durable.

est un cours d'éducation civique basé sur les droits de l'homme et les responsabilités sociales. Il vise à développer chez les élèves leur plein potentiel de futurs citoyens actifs et engagés, au niveau individuel, local, national et international. Le principe à la base de la CSPE est que les élèves ne deviendront des participants actifs au sein de leurs communautés que s'ils ressentent un profond sentiment d'attachement à celles-ci.

La CSPE produit des élèves instruits, en capacité d'explorer, d'analyser et d'évaluer, en possession de capacités et d'une expérience concrète du jugement moral et critique, et qui sont capables de prendre des décisions et de former des jugements en mettant en œuvre une citoyenneté réflexive, basée sur les droits de l'homme et les responsabilités sociales. La CSPE cible sept concepts fondamentaux : les droits et les responsabilités, la dignité humaine, le droit, le développement, l'interdépendance, la gestion responsable et la démocratie. Grâce à des unités d'apprentissage, les élèves parviennent à comprendre comment ce concept étaye et précise la notion de citoyenneté.

La CSPE est divisée en quatre unités d'apprentissage : Unité 1: L'individu et la citoyenneté ; Unité 2: La communauté ; Unité 3: L'Etat – l'Irlande, et ; Unité 4: L'Irlande et le monde. Le programme offre aux élèves et aux enseignants diverses possibilités d'explorer ensemble la société contemporaine (au niveau local, national et mondial) dans laquelle ils vivent. Dans le cadre de cette exploration, élèves et enseignants peuvent être confrontés à des questions sujettes à controverse et/ou sensibles par nature.

Les éléments susceptibles de promouvoir l'engagement des élèves dans les écoles irlandaises

Les approches d'enseignement et d'apprentissage de la CSPE privilégient une approche active qui permet aux jeunes de se confronter à des questions controversées au moyen d'activités, par la discussion et l'action. L'accent sur l'apprentissage actif est manifeste dans les supports pédagogiques, la formation continue des enseignants, le temps alloué et l'évaluation. Un élément phare de la CSPE est le « projet d'action », dans le cadre duquel les élèves développent plus avant une question ou un thème soulevés dans la classe, par-delà les limites habituelles des manuels scolaires et des matériels pédagogiques. Les élèves peuvent alors effectuer des recherches, organiser l'invitation d'un orateur pour qu'il s'exprime devant la classe sur un sujet particulier et, ainsi, développer des capacités sur la façon d'accéder à l'information et aux structures. Une autre possibilité pour les élèves consiste à organiser des élections ou à s'impliquer dans une campagne qui se déroule au niveau local/national, pour ainsi renforcer et pratiquer leurs capacités de participation aux processus démocratiques. 60 % du temps alloué à la CSPE est consacré à un apprentissage actif et au projet d'action des élèves ; 60 % de la note d'évaluation finale concerne la participation active, et 40 % un examen final écrit.

L'école irlandaise participe à un large éventail d'activités basées sur des partenariats. Le ministère de l'Éducation et des Compétences ne pilote pas la coopération des partenaires des écoles, pas plus qu'il ne doit donner son accord aux efforts conjoints ; les écoles restent libres de développer des partenariats en toute indépendance. Exemples de collaboration :

relations individuelles entre ONG et écoles ; réseau ad hoc d'éducation à la citoyenneté, et ; réseau d'éducation globale subventionné par le ministère des Affaires étrangères.

Concernant la participation des élèves à la gouvernance des écoles, il y a des améliorations à apporter. La stratégie nationale pour les enfants et la loi de 1998 relative à l'éducation prévoient que les écoles ont le droit de constituer des conseils d'élèves et que les conseils d'administration des établissements doivent apporter aux élèves un soutien raisonnable en la matière. Le ministère de l'Éducation et des Compétences a adressé aux écoles des orientations concernant les conseils d'élèves, tandis qu'en matière de programmes, l'aide est venue d'une initiative conjointe du ministère de l'Éducation et des Compétences et du bureau du ministre de l'Enfance et des Questions de jeunesse. Selon les orientations du ministère de l'Éducation et des Compétences, pour être efficace, un conseil d'élèves doit être élu démocratiquement et représenter l'école dans sa globalité. Il doit avoir accès à des formes d'engagement et de participation significatives, par la voie de consultations, dans l'élaboration des politiques qui permettent aux jeunes d'exercer une véritable influence sur les décisions qui les concernent, conformément à l'objectif 1 de la stratégie nationale pour les enfants, selon laquelle « *Les enfants et les jeunes auront la possibilité de s'exprimer sur les questions qui les concernent.* » Plutôt que d'adopter une position officielle sur la gouvernance des écoles, les membres des conseils d'élèves décident des questions qu'ils souhaitent aborder et les portent à l'attention des personnes concernées au sein de la communauté scolaire.

Forces et faiblesses

L'actuel programme de la CSPE présente un certain nombre d'atouts et de forces :

- La CSPE est structurée autour de concepts essentiels comme les droits de l'homme et la responsabilité sociale, la dignité humaine, la démocratie, la gestion responsable, l'interdépendance, le droit et le développement.
- Des méthodes d'apprentissage actives et participatives permettent aux élèves d'acquérir des capacités grâce auxquelles agir concrètement dans le monde dans lequel ils vivent.
- Les valeurs fortes qui sous-tendent la CSPE nourrissent un engagement envers une citoyenneté participative, active et constructive, et envers les valeurs des droits de l'homme, de la responsabilité sociale et de la démocratie. Elles contribuent également à développer l'appréciation et le respect de la diversité (en termes de points de vue, d'idées et de cultures), ainsi que la volonté de faire front aux préjugés, à la discrimination et à l'injustice sociale à tous les niveaux de la société.
- La CSPE utilise des méthodes d'évaluation novatrices, comme des rapports sur les actions menées.
- La CSPE contribue au renforcement de capacités transférables, comme la confiance en soi et l'estime de soi, la capacité à s'engager dans le travail en équipe et la coopération, les capacités de communication, une plus grande tolérance et une meilleure compréhension, la réflexion critique et les capacités d'analyse.

La recherche a mis en évidence un certain nombre de problèmes et de faiblesses au niveau de l'éducation civique au plan international (Mintrop, 2002), ainsi qu'en Irlande (Redmond and Butler, 2003; Jeffers, 2004). Suivent quelques-uns des problèmes rencontrés par la CSPE :

- Le temps limité imparti à la CSPE. L'organisation de l'enseignement de la CSPE, dans le cadre d'un cours hebdomadaire, limite la pleine réalisation des objectifs de la CSPE.
- Une importance mineure est accordée à la CSPE, qui n'est pas valorisée autant que les autres matières du *Junior Cycle*. Les enseignants de CSPE sont mécontents de la façon dont leur matière est mise en œuvre dans les écoles.
- La forte rotation des enseignants de CSPE. Les chefs d'établissement ont des difficultés à trouver les personnels désireux d'enseigner cette matière (41 %). En conséquence, certains enseignants de CSPE manquent d'assurance ou ne sont pas intéressés par la matière, qu'ils considèrent parfois comme un fardeau.
- Le manque de formation des enseignants à la CSPE. Beaucoup d'enseignants commencent à enseigner sans formation préalable. Si plus de 50 % des enseignants concernés ont bénéficié de formation en cours d'emploi (Redmond and Butler, 2003), le taux de rotation élevée fait que beaucoup d'entre eux sont remplacés par de nouveaux enseignants, qui eux ne sont pas formés.
- L'utilisation d'un ensemble de concepts pour encadrer le programme permet à l'enseignant de répondre assez soupagement, en fonction de ses propres forces, à des circonstances changeantes et aux besoins locaux. Mais ces concepts, parce que trop vagues et généraux, pourraient aussi amener les praticiens à adopter une vision minimaliste des exigences qui leur sont associées (Jeffers, 2004: 5).

Le cours d'éducation civique, politique et sociale : la proposition (2013)

Le cadre révisé du *Junior Cycle* va exiger de chaque école individuelle qu'elle délivre des enseignements sur 24 objectifs pédagogiques, chaque année durant les trois années de ce premier cycle du secondaire. La direction de l'école et son personnel décideront de la façon de délivrer ces enseignements au niveau de leur structure. Certains de ces objectifs pédagogiques présentent une pertinence au regard de l'ECD/EDH :

- Objectif n° 7 – L'élève est attaché à ce que signifie le fait d'être un citoyen actif, ayant des droits et des obligations au niveau local et au-delà.
- Objectif n° 9 – L'élève comprend l'origine et l'impact des aspects sociaux, économiques et environnementaux sur le monde qui l'entoure.
- Objectif n° 10 – L'élève possède la conscience, les connaissances, les capacités, les valeurs et la motivation requises pour mener un mode de vie durable.

Pour les écoles, une des façons de réaliser ces objectifs pédagogiques consiste à intégrer dans l'emploi du temps le programme court de CSPE du NCCA – qui est l'un des six « programmes phares » promus par le NCCA –, d'une durée de 100 heures, qui sera évalué par l'école. Le projet de programme est actuellement structuré selon trois volets, qui

rassemblent plusieurs rubriques elles-mêmes divisées en objectifs pédagogiques, et qui détaillent le contenu, les capacités et les actions prévus pour les élèves engagés dans ce cours. Ces trois volets sont :

- Droits et responsabilités (volet de base)
- Citoyenneté mondiale
- Exploration de la démocratie

Le projet de programme court d'éducation civique, politique et sociale a été soumis à un examen public fin octobre 2013. La version finale sera prête pour une mise en œuvre dans les écoles à compter de septembre 2014.

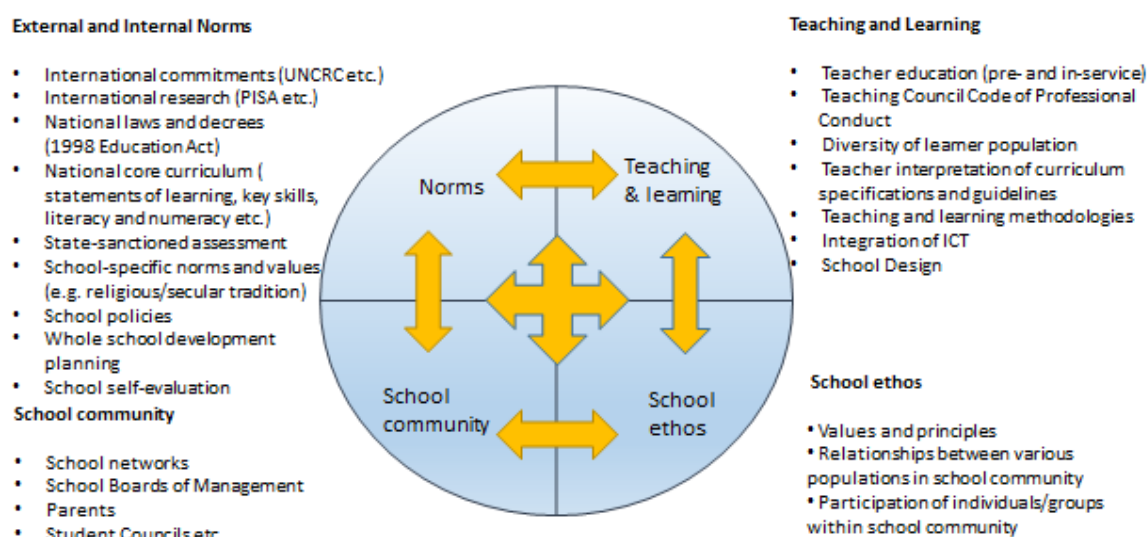


Figure 3. The operational culture of Irish schools

Légendes : Schéma 3. La culture organisationnelle des écoles irlandaises

(à gauche)

Normes internes et externes

- Engagements internationaux (Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, etc.)
- Etudes internationales (PISA, etc.)
- Lois et décrets nationaux (loi de 1998 relative à l'éducation)
- Tronc commun national (objectifs pédagogiques, compétences clés, lecture et calcul, etc.)
- Evaluation validée par l'Etat
- Normes et valeurs spécifiques à l'école (tradition religieuse/laïque)
- Politiques des écoles
- Planification d'ensemble du développement des écoles
- Autoévaluation des écoles

Communauté scolaire

- Réseaux d'établissements
- Conseils d'administration des établissements

- Parents
- Conseils d'élèves, etc.

(au centre, de gauche à droite dans le sens des aiguilles d'une montre)

- Normes
- Apprentissage & enseignement
- Philosophie de l'école
- Communauté scolaire

(à droite)

Enseignement et apprentissage

- Formation des enseignants (formation de base et continue)
- Code de déontologie du Conseil de l'enseignement
- Diversité de la population d'apprenants
- Interprétation par les enseignants du contenu du programme et de ses orientations
- Intégration des TIC
- Conception des écoles

Philosophie scolaire

- Valeurs et principes
- Relations entre les diverses populations de la communauté scolaire
- Participation des individus/groupes au sein de la communauté scolaire

Tableau 4. Irlande : Les principes de la Charte dans le programme d'ECD/EDH du premier cycle du secondaire

Aspects clés de la Charte	IRLANDE
<p>Article 3. Liens entre l'ECD et l'EDH</p> <p>L'ECD et l'EDH sont étroitement liées et se confortent mutuellement. Elles diffèrent davantage par le sujet et la portée que par les objectifs et les pratiques.</p>	<p>L'ECD/EDH est très présent dans l'enseignement formel primaire et post-primaire.</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Le cadre du programme d'éducation de la petite enfance, qui englobe également les premières années du primaire, souligne l'importance d'une citoyenneté mondiale et des questions de diversité, et permet de soutenir les éducateurs engagés dans cet enseignement. II. L'un des trois objectifs généraux du primaire est d'amener l'enfant à devenir un individu social, en lui permettant de vivre et de coopérer avec les autres et, ce faisant, de contribuer au bien commun de la société. III. Le cadre révisé du premier cycle du secondaire, actuellement mis en œuvre, englobe des objectifs pédagogiques comme « l'élève est attaché à ce que signifie le fait d'être un citoyen actif, ayant des droits et des obligations au niveau local et au-delà ». <p>L'ECD/EDH occupe ainsi une place de plus en plus manifeste dans les objectifs généraux de l'éducation primaire et post-primaire, et dans des parties du programme d'enseignement intégrées de façon spécifique dans l'emploi du temps. Pour autant, l'ancrage de l'ECD/EDH dans la législation et les politiques éducatives, ainsi que dans les stratégies de mise en œuvre, reste problématique. Les principaux domaines qui requièrent une attention particulière vont de l'environnement d'enseignement et des approches d'enseignement et d'apprentissage, jusqu'à la formation – initiale et continue – des enseignants et des autres personnels scolaires.</p>
<p>Article 6. Education formelle</p> <p>Dans quelle mesure l'ECD/l'EDH sont-elles incluses dans l'éducation formelle ?</p> <p>Quelles sont les mesures prises pour soutenir, réviser et actualiser l'ECD/EDH dans les programmes ?</p>	<p>L'ECD/EDH est intégrée dans le programme en temps que matière transversale et en relation à d'autres domaines spécifiques du programme.</p> <p>Dans le primaire, l'éducation au développement personnel, sanitaire et social inclut un volet consacré à la citoyenneté (« Moi, Moi et les autres et Moi et le monde élargi »), qui encourage les élèves à mieux connaître leur propre culture et leur patrimoine et à respecter ceux qui, au sein de leur communauté et de la société, ont des cultures et des héritages différents.</p> <p>Dans le <i>Junior Cycle</i>, le programme d'éducation civique, politique et sociale est étayé par les concepts de droits de l'homme et de responsabilité sociale, de dignité humaine, de démocratie, de droit, d'interdépendance et de gestion responsable. Ce cours vise à faire des élèves des citoyens actifs qui possèdent le sens de l'appartenance à la communauté locale, nationale, européenne et mondiale, la capacité d'accéder à l'information et aux structures et les moyens et l'assurance nécessaires pour participer pleinement à la société démocratique.</p> <p>La mise en œuvre progressive de la réforme du <i>Junior Cycle</i> entre aujourd'hui et septembre 2019 est à la fois une chance et un défi pour l'intégration de l'ECD/EDH à la fois en termes d'approche spécifique du programme, mais également en relation aux stratégies de mise en œuvre, à l'environnement d'apprentissage et aux approches d'enseignement et d'apprentissage.</p>
<p>Article 8. Gouvernance démocratique</p> <p>Comment la gouvernance démocratique est-elle promue dans les établissements d'enseignement ?</p> <p>Quels sont les moyens mis en œuvre pour encourager et</p>	<p>En Irlande, il n'existe pas d'obligation officielle de mettre en place des conseils d'élèves dans le primaire, en dépit de quelques bonnes initiatives de la part d'écoles individuelles. Dans le secondaire, le ministère de l'Éducation et des Compétences a publié des orientations à destination des conseils d'administration, afin de faciliter l'établissement de conseil d'élèves mais, malgré la mise à disposition initiale de ressources, la participation des élèves à la prise de décision dans les écoles reste sporadique.</p> <p>Les parents sont fortement engagés dans la scolarité au niveau primaire et post-primaire grâce à des conseils de parents dotés d'une importante visibilité à ces deux niveaux de la scolarité.</p>

<p>faciliter la participation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des apprenants, des personnels de l'éducation, et - des parties prenantes, y compris les parents. 	<p>Un grand nombre de réseaux d'écoles offrent aux établissements, aux parents et aux personnels éducatifs des possibilités de travailler ensemble dans un contexte communautaire élargi. Citons notamment des réseaux laïques (Education and Training Boards, Educate Together) ou encore des fondations religieuses (Loreto/Presentation/Christian Brothers). La participation des ONG dans les écoles est facilitée par des projets d'élèves, comme le projet d'action de la CSPE (composante d'évaluation formelle du programme actuel), ou des initiatives menées en guise d'année de transition entre le <i>Junior Cycle</i> et le <i>Senior Cycle</i>, comme « Les jeunes, moteurs de l'innovation sociale » (<i>Young Social Innovators</i>) ou encore le projet d'Amnesty <i>Voice Our Concern</i>.</p>
<p>Article 9. Formation</p> <p>Dans quelle mesure les enseignants, les personnels de l'éducation, les responsables de jeunesse et les formateurs bénéficient-ils d'une formation initiale et continue en matière d'ECD/EDH :</p> <ul style="list-style-type: none"> - connaissance et compréhension approfondies des objectifs et des principes de l'ECD/EDH - méthodes appropriées d'enseignement et d'apprentissage - autres compétences essentielles 	<p>L'éducation au développement personnel, sanitaire et social est un module obligatoire de la formation initiale des enseignants du primaire, mais une option pour l'éducation secondaire (module spécifique sur les méthodes de la CSPE).</p> <p>Concernant le perfectionnement professionnel des enseignants, le ministère de l'Education et des Compétences propose une formation continue limitée dans des domaines/matières spécifiques du programme. Conformément au cadre révisé du <i>Junior Cycle</i>, les établissements doivent s'engager, tant du point de vue du personnel que des ressources, à assurer la formation continue des enseignants. D'autres offres de formation sont accessibles aux enseignants intéressés dans des domaines en lien avec l'ECD/EDH, par l'intermédiaire de réseaux professionnels, du programme Worldwide Global Schools et de l'association irlandaise pour l'éducation au développement (Irish Development Education Association), tous deux financés par le ministère des Affaires étrangères, et par des ONG.</p> <p>Parmi les projets nationaux qui promeuvent la participation et la citoyenneté démocratique des jeunes figurent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>An Gaisce</i> - prix remis aux jeunes par le Président - <i>Comhairle na nOg / Dail na nOg</i> – 34 conseils locaux de jeunesse offrent aux enfants et aux jeunes la possibilité de participer au développement des politiques et des services locaux ; des représentants sont élus chaque année pour participer au <i>Dail</i> (parlement national). Il s'agit d'une initiative du ministère de l'Enfance et des Questions de jeunesse. - Instance de consultation de jeunes pour le médiateur des enfants.
<p>Article 10. Rôle des ONG, des organisations de jeunesse et d'autres parties prenantes</p> <p>Comment le rôle des ONG et des organisations de jeunesse est-il encouragé dans l'ECD/EDH, notamment dans le cadre de l'éducation non formelle ?</p> <p>Ces organisations et leurs activités sont-elles reconnues comme un élément de valeur du système d'enseignement ?</p> <p>Bénéficient-elles de soutien ?</p> <p>Leur expertise est-elle pleinement prise en compte ?</p>	<p>Le Conseil national des programmes et d'évaluation (instance consultative auprès du ministère de l'Education et des Compétences) met en œuvre une approche du développement des programmes de type « partenariat » et consulte un large éventail de partenaires, dont des syndicats d'enseignants, des réseaux professionnels d'enseignants, des associations de chefs d'établissement, des parents et des organes de l'enseignement supérieur.</p> <p>Le ministère de l'Education et des Compétences subventionne les réseaux professionnels d'enseignants, y compris l'association des enseignants d'éducation civique, politique et sociale (Association of CSPE teachers) pour l'organisation d'actions et de conférences de formation et l'hébergement de sites web.</p> <p>Le ministère des Affaires étrangères a récemment demandé à toutes les ONG bénéficiaires d'un soutien pour leurs programmes de déployer une approche éducative dans l'objectif de promouvoir l'engagement du public irlandais dans les questions de citoyenneté mondiale. Le ministère soutient également la participation des ONG non subventionnées dans l'éducation (formelle et non formelle) au moyen d'un soutien financier au programme Worldwide Global Schools et de partenariats stratégiques avec l'association irlandaise pour l'éducation au développement (Irish Development Education Association).</p>
<p>Article 11. Critères d'évaluation</p> <p>Le ministère a-t-il mis au point</p>	<p>Alors que, dans le primaire, ce sont les enseignants qui procèdent à l'appréciation des élèves, dans le secondaire, l'évaluation centrale de l'apprentissage des élèves s'effectue à deux niveaux : à la fin du <i>Junior Cycle</i> et à la fin du <i>Senior Cycle</i>. L'actuel programme du <i>Junior Cycle</i> englobe l'évaluation par l'Etat de la CSPE, avec deux</p>

<p>des critères permettant d'évaluer l'efficacité des programmes d'ECD/EDH ?</p> <p>Comment est-il fait en sorte que les informations en retour des apprenants fassent partie intégrante de toute évaluation ?</p>	<p>éléments d'appréciation. L'importance de l'active participation apparaît dans l'attribution de 60 % de la note finale aux projets d'action des élèves ; les 40 % restants de la note concernent un examen final écrit. Conformément à la réforme en cours, le champ de l'évaluation centralisée au niveau de l'Etat, dans le <i>Junior Cycle</i>, sera réduit : d'ici 2019, seuls l'anglais, le <i>Gaeilge</i> (l'irlandais) et les mathématiques seront évalués par l'Etat ; les autres matières du programme, dont la CSPE, seront évaluées au niveau de l'école, l'Etat opérant un simple contrôle.</p>
<p>Article 12. Recherche</p> <p>Quelles recherches sur l'ECD/EDH ont été lancées et encouragées pour faire le point de la situation dans ce domaine et pour offrir aux parties prenantes des données comparatives destinées à les aider à mesurer et accroître leur efficacité et à améliorer leurs pratiques ?</p> <p>Ces recherches peuvent notamment porter sur : les programmes, les pratiques innovantes, les méthodes d'enseignement et la mise au point de systèmes d'évaluation.</p> <p>Partage des résultats des recherches avec d'autres Etats membres et parties prenantes.</p>	<p>Le groupe de travail sur la citoyenneté active a été constitué pour conseiller le gouvernement sur les mesures à prendre pour encourager un esprit civique et l'active participation. Le groupe de travail a mené un processus de consultation nationale pour rassembler les opinions de la population sur ce que signifie être un citoyen actif au XXI^e siècle en Irlande, et a produit une série de recommandations en 2007, dont l'une affirme que l'éducation à la citoyenneté devrait être étendue à l'ensemble du système scolaire.</p> <p>Le Conseil national pour les programmes et l'évaluation (instance consultative auprès du ministère de l'Education et des Compétences) a organisé une vaste consultation publique en 2009 au sujet d'une matière (facultative) proposée pour le <i>Senior Cycle</i>, intitulée « Politique et société ». Le document énonçant le programme a ensuite été révisé sur la base des soumissions reçues puis, en 2011, transmis au ministère de l'Education et des Compétences pour adoption. En 2013, le NCCA a lancé une série de consultations publiques sur la réforme du <i>Junior Cycle</i> et soumis le projet de court programme sur l'éducation civique, politique et sociale à l'examen public à l'automne 2013.</p> <p>L'Irlande participe à des études internationales comparatives concernant l'ECD/EDH, comme l'étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté (ICCS) 2008/09, qui est un projet de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ; et l'enquête internationale 2011 sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), projet de l'OCDE qui compare les conditions d'enseignement et d'apprentissage et replaçait en contexte les résultats PISA obtenus par l'Irlande.</p> <p>La Commission irlandaise pour les droits de l'homme a publié en 2011 un rapport intitulé « Les droits de l'homme en Irlande », qui étudie l'interprétation de l'éducation aux droits de l'homme et sa place dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie.</p> <p>« Grandir en Irlande » (<i>Growing up in Ireland</i>) est le titre d'une étude longitudinale nationale sur les enfants, soutenue par le ministère de l'Enfance et des Questions de jeunesse. Cette étude examine les facteurs favorables ou défavorables au bien-être des enfants dans les familles irlandaises modernes, et inclut des données sur les expériences de scolarité des enfants.</p> <p>Plusieurs consultations et études ont été récemment lancées (et menées à leur terme pour certaines) par le gouvernement : i) le ministère de l'Education et des Compétences a organisé une consultation pour la rédaction d'une stratégie d'éducation au développement durable ; ii) le ministère des Affaires étrangères a financé la recherche de base du programme Worldwide Global Schools destiné à évaluer dans quelle mesure les écoles assurent une éducation au développement. Il est prévu de poursuivre ces travaux de recherche dans le futur ; et iii) le ministère des Affaires étrangères a récemment subventionné l'audit de matériels scolaires consacrés aux questions de citoyenneté mondiale.</p> <p>La société civile est à l'origine de plusieurs projets visant à influencer sur la politique du gouvernement en ce qui concerne le développement de l'éducation, et notamment la nouvelle initiative de l'association irlandaise pour l'éducation au développement (Irish Development Education Association) qui a pour objectif de formuler une stratégie nationale d'éducation au développement.</p>

<p>Article 14. Evaluation et révision</p> <p>Evaluer les stratégies et politiques entreprises conformément à la présente Charte et les adapter en fonction des besoins. (Possibilité de coopération avec d'autres Etats membres et d'aide du Conseil de l'Europe).</p>	<p>L'Irlande est dotée d'un ministère de l'Enfance et des Questions de jeunesse (établi avant 2011), dont les responsabilités couvrent les politiques relatives à l'éducation et à la participation des enfants et des jeunes.</p> <p>Un médiateur pour les enfants, indépendant, fournit aux enfants et aux jeunes des conseils sur leurs droits, et les représente au niveau gouvernemental.</p> <p>La stratégie nationale pour les enfants (2000), étayée par la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, fournit des orientations pour les travaux du ministère de l'Enfance et des Questions de jeunesse et du médiateur pour les enfants.</p>
---	--

CHAPITRE III. CINQ PRATIQUES ÉPROUVÉES EN MATIÈRE D'ECD/EDH

En Finlande, en France et en Irlande, les écoles accueillent environ 3,6 millions d'enfants et de jeunes qui suivent trois à quatre années d'enseignement dans le premier cycle du secondaire. La mission de l'école durant ce cycle est déterminante, puisqu'elle doit former ces jeunes pour en faire des citoyens actifs, armés de solides compétences, qui connaissent et respectent les droits de l'homme.

Ce chapitre présente cinq pratiques éprouvées en matière d'ECD/EDH qui sont mises en œuvre dans le premier cycle du secondaire en Finlande, en France et en Irlande. Les pratiques ci-dessous contribuent en effet à l'acquisition des connaissances, des capacités et des attitudes indispensables à une citoyenneté active et au respect des droits de l'homme :

- l'enseignement en classe ;
- les activités hors programme, dont le service communautaire et l'apprentissage par le service communautaire ;
- la participation des élèves à la gouvernance des écoles ;
- les simulations des processus démocratiques et autres pratiques ludiques ;
- les mesures pour lutter contre le harcèlement à l'école et protéger les élèves.

Pratique éprouvée n° 1 : l'enseignement en classe

Parmi les cinq pratiques qui ont fait leurs preuves, l'enseignement en classe est la plus courante d'entre elles, puisqu'on la retrouve dans les trois pays. La mise en œuvre d'un enseignement scolaire de grande qualité permet de construire le socle de connaissances, de capacités et d'attitudes nécessaire à une active participation et à la connaissance des droits de l'homme.

Des études et des recherches comparatives internationales mettent en évidence les ingrédients nécessaires à une instruction active et efficace en classe. Son succès va dépendre du soutien des décideurs politiques et d'un corps

CHIFFRES CLÉS

FINLANDE

Population : 5,4 millions

181 000 élèves dans le premier cycle du secondaire (13-15/16 ans)

Un cycle de trois ans (*peruskoulun yläaste*) : 7^e, 8^e et 9^e années de l'enseignement obligatoire ; une 10^e année facultative, pour l'amélioration des capacités ou notes avant l'entrée dans le deuxième cycle du secondaire.

L'éducation est du ressort des municipalités.

FRANCE

Population : 65,6 millions dont la Guyane, la Guadeloupe, la Martinique et la Réunion (63,7 millions sans les départements d'outre-mer)

Plus de 3,2 millions d'élèves de 11 à 15 ans dans les collèges (4 années scolaires)

2,5 millions dans les établissements publics ; 690 500 dans l'enseignement privé subventionné par l'Etat

IRLANDE

Population : 4,5 millions

180 000 élèves de 12 à 15 ans dans le *Junior Cycle* (trois années scolaires + une année facultative de transition)

enseignant correctement formé, grâce à qui il sera possible d'assurer que des pratiques éprouvées et effectives sont utilisées dans chaque classe, dans chaque école.

La qualité, la pertinence et l'impact de l'enseignement en classe sont majoritairement déterminés par quatre facteurs : le cadre des programmes et les normes ou objectifs nationaux en matière d'apprentissage ; le temps imparti ; la formation des enseignants et ; les dispositifs d'évaluation. Tous les établissements du premier cycle du secondaire en Finlande, en France et en Irlande enseignent l'ECD/EDH, mais leurs approches présentent des différences.

Cadre des programmes en matière d'ECD/EDH

- En Finlande, l'éducation civique/à la citoyenneté est un volet important des sciences sociales, obligatoires, qui est intégré dans l'ensemble des activités et matières scolaires, et notamment l'histoire, la religion et la morale, l'économie nationale, l'éducation à la santé et à l'environnement. L'ECD/EDH est également dispensée dans l'enseignement général par l'intermédiaire de thématiques transversales, comme le développement individuel, l'identité culturelle et l'internationalisme, la citoyenneté participative et l'entrepreneuriat, et la connaissance des médias et la communication. Ces thématiques transversales sont incluses dans toutes les matières, et de façon adaptée à chaque matière, et devraient se refléter dans les méthodes de l'école et sa culture organisationnelle. L'objectif est d'ancrer l'active participation dans l'ensemble de l'apprentissage et les autres activités menées dans l'environnement scolaire. Le tronc commun national (2004) énonce les objectifs et critères généraux de résultats satisfaisants (en fin de 6^e année d'enseignement obligatoire), ainsi que les critères d'évaluation finale en 8^e année, sous la forme de compétences et non en tant que maîtrise de connaissances. Les prestataires de l'éducation (les municipalités) et les écoles décident de la conceptualisation du programme et de son adaptation locale, en laissant une marge significative d'autonomie et de créativité aux enseignants.
- En France, dans le premier cycle du secondaire (les collèges), l'ECD/EDH est principalement dispensée par le biais de l'éducation civique, qui est enseignée par les professeurs d'histoire et de géographie. L'objectif en est d'inculquer aux élèves les principes et valeurs qui fondent la démocratie et la République. Le « socle commun de connaissances et de capacités » (2006), qui couvre sept compétences clés dont les compétences civiques et sociales, détermine les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes que les élèves doivent acquérir avant la fin de leur scolarité obligatoire pour réussir leurs études et se préparer au travail et à la vie en tant que citoyens actifs. La compétence clé « Développer une culture humaniste » contribue également à l'ECD/EDH en renforçant la capacité de jugement des élèves, leur sentiment d'identité et leur conscience de l'altérité, par l'ouverture d'esprit à la diversité des situations humaines, en les préparant à comprendre les droits de l'homme et la pluralité des civilisations, des sociétés, des religions, du développement durable, etc. En termes de citoyenneté, l'objectif est d'organiser un parcours d'éducation civique constitué de valeurs, de savoirs, de

pratiques et de comportements, dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle et de permettre à l'élève d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui et de refuser la violence. Les priorités de l'ECD/EDH sont déterminées au niveau national et mises en œuvre au niveau local, dans les académies.

- En Irlande, l'ECD/EDH est dispensée à la fois selon une approche transversale et en tant que matière obligatoire, à part entière. Dans le *Junior Cycle*, l'éducation civique, politique et sociale est sous-tendue par les concepts de droits de l'homme et de responsabilité sociale, de dignité humaine, de démocratie, de droit, d'interdépendance et de gestion responsable. Si les programmes et les standards sont définis à l'échelle nationale, l'Irlande est en train de passer d'une évaluation centralisée de l'enseignement et des apprentissages à une évaluation en continu, effectuée par les écoles. L'actuelle réforme du programme exigera des écoles qu'elles délivrent des enseignements pour répondre à 24 objectifs pédagogiques (dont certains sont centrés sur les thèmes de l'active citoyenneté, la durabilité et la conscience globale), durant chacune des trois années du *Junior Cycle*, par exemple en planifiant un programme court d'éducation civique, politique et sociale sur 100 heures.

Temps imparti à l'ECD/EDH

Chacun des trois pays consacre un volume horaire différent à l'ECD/EDH dans ses écoles, mais il est difficile d'en estimer la durée précise dès lors que des aspects de l'ECD/EDH sont intégrés dans d'autres matières et/ou que le temps réservé à cet enseignement n'est pas précisé. En France, l'éducation à la citoyenneté est proposée dès l'âge de trois ans dans les maternelles, tandis qu'en Irlande, l'ECD ne concerne les enfants qu'à partir de six ans. Dans ces pays, on note aussi une longue période d'enseignement obligatoire en lien avec l'ECD/EDH. En France, l'ECD est enseigné pendant les 12 ans de scolarité qui vont du primaire jusqu'aux premier et deuxième cycles du secondaire, et pendant 15 ans si l'on inclut l'éducation préprimaire. En Irlande, l'éducation à la citoyenneté est dispensée durant 13-14 ans⁴, dans un premier temps de façon implicite selon une approche transversale, puis en tant que matière distincte dans le *Junior Cycle*, et ce jusqu'à la fin du deuxième cycle du secondaire. En Finlande, l'ECD/EDH est enseignée durant six ans à la manière d'une matière spécifique du programme, tandis que la question de la citoyenneté active et participative est abordée dans toutes les matières de l'enseignement général.

Dans le premier cycle du secondaire, le temps imparti à l'ECD/EDH est généralement d'une heure hebdomadaire dans chacun des trois pays.

- En Finlande, le nouveau tronc commun national portera le temps imparti aux sciences sociales de trois à cinq heures hebdomadaires dans le primaire/premier cycle du secondaire, en mettant l'accent sur l'active participation, la connaissance des médias et des questions financières. Le système éducatif finlandais se caractérise

⁴ Selon que le jeune effectue deux ou trois années dans le deuxième cycle du secondaire.

par une progression généralement lente : les enseignants passent aux sujets suivants lorsque les élèves ont appris ce dont ils avaient besoin.

- En France, au collège, le temps d'enseignement de trois heures hebdomadaires (3h30 en classe de troisième) imparti à l'éducation civique, à la géographie et à l'histoire englobe une demi-heure à une heure consacrée spécifiquement à l'instruction civique.
- En Irlande, l'éducation à la citoyenneté est à ce jour formellement intégrée dans l'enseignement sous la forme d'un programme de 70 heures d'éducation civique, politique et sociale (*Civic, Social and Policie Education, CSPE*) dispensé dans le premier cycle du secondaire – autrement dit, un cours par semaine. D'ici 2017, ce programme sera remplacé par un programme court facultatif de 100 heures de CSPE. Le temps actuellement imparti pourrait limiter la possibilité de réaliser les objectifs d'apprentissage associés à l'éducation civique, politique et sociale.

Les modes d'apprentissage de l'ECD/EDH

Les méthodes d'apprentissage déployées, de nature active et participative, visent à favoriser de bons résultats d'apprentissage et le développement de solides capacités en matière d'ECD/EDH. Certes, il est important de comprendre les fondements de la citoyenneté démocratique, le fonctionnement des institutions, les droits de l'homme et les déclarations et documents internationaux fondateurs, mais cela ne suffit pas. À cela doivent s'ajouter la mise en pratique et l'application des capacités et des valeurs acquises. Or, concernant les sciences sociales et les matières en lien avec l'ECD/EDH, force est de constater des programmes nationaux généralement surchargés, dont le contenu à couvrir en classe est bien trop lourd par rapport au temps réservé à l'éducation civique. Il est probable aussi que des cours d'ECD/EDH trop factuels aient tendance à démotiver les élèves. C'est pourquoi les trois pays se sont efforcés de passer d'un apprentissage basé sur les connaissances à un apprentissage basé sur les compétences.

Les trois pays se sont employés à mettre l'accent sur l'apprentissage actif dans l'ECD/EDH :

- En Finlande, le tronc commun national fixe les objectifs généraux des capacités et connaissances relatives à l'ECD/EDH, qu'il est possible d'atteindre au moyen de différents contenus, méthodes, matériels et environnements d'apprentissage. Concernant la mise en œuvre du programme, les écoles/enseignants bénéficient d'un certain degré de souplesse et d'autonomie s'agissant de déterminer comment réaliser ces objectifs, en termes de pédagogie, de méthodes, de contenus spécifiques et de matériels propres à encourager la créativité et l'expérimentation sur le terrain. Les enseignants échangent leurs idées et les élèves ont une influence sur les contenus et les méthodes d'apprentissage : l'enquête nationale sur l'ECD et la participation des élèves (2011) a démontré que les élèves peuvent peser non seulement sur les règles de la classe, mais également sur quoi et comment apprendre (50 %). Les enseignants finlandais sont encouragés à recourir à diverses méthodes d'apprentissage actives. Les autorités nationales n'opèrent pas de lourd système de suivi pour déterminer comment l'ECD/EDH est délivrée dans chaque école et par chaque enseignant. Le Conseil national de l'éducation finlandaise a

établi une plate-forme structurée en ligne sur laquelle les écoles peuvent publier et partager des approches d'apprentissage jugées novatrices.

- En France, le programme d'éducation civique repose sur trois principes : la citoyenneté, axée sur la responsabilité individuelle, la connaissance des principaux textes de défense des droits de l'homme et, enfin, l'apprentissage pratique au moyen d'études de cas. En plus des cours d'éducation civique, il est possible d'acquérir des capacités et des compétences en matière d'ECD/EDH par la pratique et des actions concrètes, comme les campagnes nationales qui font partie du parcours d'éducation civique tout au long de l'année. Une circulaire annuelle du ministère présente toutes les actions en lien avec l'ECD/EDH que les écoles peuvent intégrer dans leur plan d'action annuel. Une liste des ONG et associations partenaires, dites « complémentaires de l'éducation nationale », est mise à jour tous les ans. Etabli au niveau central, le programme de la classe de quatrième privilégie l'étude des droits individuels et collectifs, du droit et de la justice, de la protection des individus et des biens ; et, dans ce contexte, les enseignants ont la possibilité de traiter une question d'actualité de leur choix.
- En Irlande, l'éducation civique, politique et sociale se caractérise par un apprentissage basé sur des activités, des discussions et des actions. La priorité donnée à l'apprentissage actif est manifeste dans les supports pédagogiques, la formation continue des enseignants, le temps imparti et l'évaluation.

L'Irlande et l'apprentissage actif de l'éducation civique, politique et sociale (*Civic, Social and Political Education, CSPE*)

Le ministère de l'Éducation et des Compétences recommande que chaque élève mette en œuvre deux actions dans le cadre du programme d'éducation civique, politique et sociale qui se déroule sur les trois années du *Junior Cycle*. L'une de ces actions fait alors l'objet d'un rapport, qui est transmis à la Commission d'Etat des examens pour évaluation. Ce rapport constitue 60 % de la note allouée à l'examen de la CSPE à la fin du *Junior Cycle*.

Les idées d'action doivent émaner des élèves et être en lien avec un ou plusieurs des sept concepts qui forment le socle du programme de CSPE, et notamment : les droits de l'homme et les responsabilités sociales, la dignité humaine, le développement, le droit, la gestion responsable, la démocratie et l'interdépendance. Les élèves peuvent mener des recherches, organiser l'invitation d'un orateur pour qu'il s'exprime devant la classe sur un sujet particulier et développer ainsi des capacités sur la façon d'accéder aux informations et aux structures. Sinon, les élèves peuvent organiser des élections ou s'engager dans une campagne qui se déroule au niveau local/national, pour ainsi renforcer et pratiquer leurs capacités de participation aux processus démocratiques. Parmi les projets d'action concernant le concept des droits de l'homme et des responsabilités sociales, on peut citer : une charte des droits pour la classe, une étude sur le harcèlement, la célébration de la Journée des droits de l'homme le 10 décembre, l'invitation d'un orateur d'une ONG, comme Amnesty International, et la collecte de fonds pour une organisation de défense des droits de l'homme.

Si le projet peut être mis en œuvre par la classe tout entière, chaque élève doit avoir un rôle individuel à jouer. Tous les élèves d'Irlande prennent part au programme de CSPE dans le cadre du *Junior Cycle*.

La formation des enseignants

Les enseignants jouent un rôle significatif dans l'ECD/EDH et leur formation est déterminante. Bien que reconnue officiellement par les trois pays partenaires, l'ECD/EDH occupe une place réduite dans les programmes, à la manière d'un élément accessoire qui fait son apparition en temps de crise plutôt que comme un objectif central de l'apprentissage. Il arrive aussi que les enseignants d'ECD/EDH n'aient reçu qu'une formation limitée en la matière et qu'ils manquent par conséquent d'assurance ou d'intérêt pour le sujet.

- En Finlande, devenir professeur d'histoire requiert l'obtention de diplômes et de qualifications en histoire et en sciences sociales (dont font partie la citoyenneté, la politique, le droit, l'éducation et l'économie). Les futurs enseignants obtiennent un mastère dans ces sujets. Après une deuxième année d'études, l'étudiant peut suivre un programme d'enseignement sur la pédagogie et la didactique de l'histoire et des sciences sociales, ainsi que des formations pratiques dans les écoles universitaires de formation des enseignants, sous la supervision de mentors. Le mastère en sciences de l'éducation, qui se déroule sur cinq à six ans (300 ECTS)⁵, est organisé par les universités qui sont responsables du contenu de la formation initiale des enseignants. La concurrence est forte dans les programmes de formation des enseignants, qui font notamment appel à des tests d'aptitude à l'issue desquels sont retenus un à cinq candidats sur dix, selon la discipline. La formation couvre les thèmes liés à l'ECD/EDH, mais la cohérence semble faire défaut. La formation en lien avec l'ECD/EDH est incluse dans la formation des enseignants en histoire et en sciences sociales, en religion et morale, tandis que les chefs d'établissement et les autres enseignants acquièrent les compétences afférentes dans le cadre de la formation en cours d'emploi/continue. La formation continue subventionnée par le gouvernement soutient la mise en œuvre locale et institutionnelle des réformes et des programmes éducatifs. Cela permet que la formation continue, et notamment sur les réformes en cours et les politiques en vigueur, soit accessible à tous les personnels. Tous les enseignants doivent suivre des journées de formation continue, une à cinq par an selon leur convention collective. Le prestataire de l'éducation/la municipalité décide quels programmes mettre en œuvre en matière de formation continue. En 2010, quelque 40 000 enseignants, recteurs et autres personnels de l'éducation ont participé à la formation continue subventionnée par le gouvernement. La formation continue est organisée par les universités et les ONG qui conçoivent la formation et des matériels pour un apprentissage actif. Le ministère de l'Éducation et de la Culture et les organisations d'élèves ont organisé des formations pour les enseignants qui supervisent les conseils d'élèves.
- En France, la formation initiale des enseignants est peu focalisée sur l'ECD/EDH, bien que la France figure parmi les rares pays européens qui ont défini un ensemble de compétences communes en lien direct avec la citoyenneté, et ce pour tous les enseignants du secondaire, quelle que soit la matière qu'ils enseignent. La plupart

⁵ La formation consiste en 140 crédits ECTS affectés à la matière principale (dont la thèse de mastère), 60 ECTS aux études pédagogiques (dont 20 ECTS d'études pratiques supervisées), 25 ECTS aux matières générales (langues, TIC, études en communication) et 75 ECTS de cours facultatifs dans une autre matière.

des enseignants de français, d'histoire, de philosophie et de sciences sociales, qui supervisent l'éducation civique, ne sont pas formés de façon appropriée en la matière. Le ministère définit les domaines prioritaires du plan national de formation pour la formation non obligatoire en cours d'emploi, et organise des séminaires pour les inspecteurs et les formateurs des enseignants qui sont chargés de la mise en œuvre du plan académique de formation au niveau local. Des sessions de formation sur les thèmes associés à l'éducation civique et à la citoyenneté sont organisées par des instances éducatives régionales, à destination principalement des enseignants d'histoire et de géographie du primaire et du premier cycle du secondaire (les enseignants d'autres matières peuvent également y participer s'ils souhaitent enseigner la citoyenneté.) Les autorités nationales ont admis qu'il était nécessaire de renforcer la priorité donnée à la formation des enseignants ; le ministère de l'Éducation a entrepris de mettre au point une formation continue sur la laïcité. Qui plus est, les nouvelles Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE, 2013) ont pour mission de proposer à tous les futurs enseignants et autres personnels éducatifs deux modules communs, durant leur formation sur deux ans, axés sur : i) l'éducation à la morale (introduction à la philosophie morale, la psychologie morale et la psychologie infantile, le droit, études de cas présentant les mécanismes éducatifs centrés sur l'utilisation du discours et du débat), et ; ii) la laïcité et les valeurs républicaines.⁶ La formation est sanctionnée par des examens portant sur les qualifications professionnelles.

- En Irlande, les enseignants du secondaire choisissent de suivre, ou pas, le module consacré aux méthodes d'enseignement de l'éducation civique, politique et sociale (CSPE). Dans la pratique, beaucoup commencent à enseigner la CSPE sans qualification préalable. Alors que le ministère de l'Éducation et des Compétences propose une formation continue restreinte sur des matières/modules spécifiques du programme, plus de 50 % des enseignants de CSPE suivent cette formation, ce qui se traduit par une large cohorte d'enseignants formés en la matière. Malgré une rotation élevée, les enseignants de CSPE permettent que soient introduites dans d'autres matières les méthodologies démocratiques qu'ils ont apprises. En 1998-2009, le service pour le perfectionnement professionnel des enseignants s'est chargé de coordonner l'appui national à la CSPE, visitant des écoles et organisant des ateliers pour les nouveaux enseignants, les coordinateurs, les chefs d'établissement et leurs adjoints. Ces opportunités de perfectionnement professionnel sont axées sur

⁶ En France, le principe de laïcité exige que tous les agents des services publics observent une parfaite neutralité, afin que soit assuré le plein respect de la liberté de conscience des élèves et de leurs familles. Cette neutralité vise à garantir le respect de la liberté des utilisateurs des services publics, ainsi que leurs croyances ou leur absence de croyances. Les seules limites à cette liberté résident dans les obligations inhérentes au fonctionnement du service public, le respect des programmes scolaires et des emplois du temps, ou encore des exigences en termes de tenues vestimentaires pour certains cours et les exigences d'ordre public et de santé publique. La loi interdit aux élèves de porter tout signe religieux ostentatoire, et toute forme de pression ou de prosélytisme dans les écoles ou dans la classe. L'enseignement laïque de la morale offre la possibilité de restaurer le principe de liberté de conscience, avec quelques limites : il est impossible de transiger sur les principes de l'égalité entre les femmes et les hommes, de non-discrimination et de dignité de tous les êtres humains.

les méthodologies actives d'apprentissage et d'enseignement, et notamment le fait d'apprendre en faisant et le développement de ressources. L'équipe originale d'appui à la CSPE fait dorénavant partie du service pour le perfectionnement professionnel des enseignants du secondaire ; une équipe similaire assure le soutien aux enseignants du primaire, tandis que les services d'appui à l'éducation au développement personnel, sanitaire et social continuent d'opérer pour les enseignants au niveau du primaire et du secondaire. Il existe aussi des offres de formation à destination des enseignants intéressés par les questions d'ECD/EDH, proposées par le biais de réseaux professionnels, par exemple le programme Worldwide Global Schools (financé par le ministère des Affaires étrangères) et des programmes scolaires d'ONG individuelles. Le ministère de l'Éducation et des Compétences octroie des subventions aux réseaux professionnels d'enseignants, dont l'association des enseignants de CSPE (Association of CSPE teachers, ACT), pour l'organisation de conférences et de manifestations de formation, et l'hébergement de sites web. Compte tenu de la mise en œuvre progressive du nouveau programme du *Junior Cycle*, entre l'automne 2013 et 2019, l'objectif est d'assurer la formation continue des enseignants, tant en termes de personnels que de ressources.

Utiliser Repères Juniors dans l'enseignement de l'ECD/EDH

Les pays peuvent mettre à profit les outils pratiques proposés par *Repères Juniors*, le manuel du Conseil de l'Europe pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les enfants, dans l'objectif d'inculquer à ce public des valeurs fondamentales et de le former à diverses questions sociales. Ainsi, en Finlande, *Repères* a été traduit en finnois ; il fait aujourd'hui partie du domaine public et peut être téléchargé gratuitement. Parmi les exemples récents de formation continue des enseignants en matière d'ECD/EDH figure le projet « Défendons activement les droits des enfants ! » (*Lapsen oikeudet toiminnallisesti*), coordonné par l'Unicef Finlande, qui utilise *Repères Juniors* en coopération avec d'autres ONG. Cette approche de formation, basée sur les techniques du théâtre, vise à répondre aux défis que représente l'éducation aux valeurs fondamentales tout en mettant l'accent sur les problèmes rencontrés en Finlande, en milieu scolaire et dans la société en général : acquisition de capacités pour gérer les émotions, les agressions et le harcèlement, travail sur la paix en classe, sur le bien-être à l'école et dans la vie en général, et développement de compétences pratiques. Cette formation s'inscrivait aussi dans une perspective globale, puisque la portée de l'apprentissage était élargie aux droits des enfants dans les pays en développement.

« Défendons activement les droits des enfants ! » – Formation inspirée du théâtre pour les enseignants de Finlande

Cette formation entend familiariser les enseignants aux droits de l'enfant au moyen de techniques inspirées du théâtre. En 2012-2013, quelque 1500 enseignants et volontaires, dans une dizaine de villes, ont suivi cette formation d'une journée qui était coordonnée par l'Unicef Finlande et financée par le ministère de l'Éducation et de la Culture.

En utilisant *Repères Juniors* comme support didactique, les enseignants apprennent à utiliser les techniques du théâtre pour mettre en pratique les articles 12 et 13 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (possibilité pour l'enfant d'être entendu, expression de ses opinions et renforcement de la

participation en général), l'article 17 (accès à des informations sous une forme appropriée), l'article 29 (droit à la meilleure instruction possible), l'article 31 (droit à se livrer au jeu) et l'article 42 (obligation des gouvernements de faire connaître les principes et les dispositions de la Convention). Pour les enfants, le fait de jouer des rôles les protège psychologiquement lorsqu'ils abordent des questions intimes ou stressantes. La formation repose sur des règles simples énoncées en début de cours, et notamment : i) si vous êtes mal à l'aise, vous pouvez quitter la pièce et vous rendre dans un lieu convenu à l'avance ; ii) chacun est écouté, chacun attend son tour et chacun se comporte de façon appropriée ; iii) traitez vos personnages avec respect, et ; iv) les problèmes ou les sujets qui génèrent des sentiments négatifs ou tristes sont gérés immédiatement ou à la fin, mais de façon constructive.

À propos de non-discrimination sont abordés la question des enfants dans les pays en développement, les droits des enfants, la justice et la violence. Les enseignants qui ont participé à la formation ont appris à organiser un cours de trois heures destiné à des élèves de 10 ans ou plus. Ce cours vise à développer l'empathie, la compréhension du sens de la Convention relative aux droits de l'enfant dans différents contextes, la façon de percevoir l'injustice et de trouver des solutions. Ce travail vise à amener les enfants à se prendre en charge et à aider les autres à trouver des solutions. Le cours élargit la discussion à une perspective globale en se focalisant sur une jeune fille de 13 ans, Siwa, qui vit dans l'un des pays les plus pauvres au monde. Ses parents sont morts du sida et elle vit avec son oncle à la campagne. Les participants réalisent ensemble le compte rendu d'une journée de Siwa. Les informations reçues à son sujet sont notées sur le tableau. Les participants sont alors divisés en groupes de deux, puis le facilitateur distribue la bande dessinée illustrant l'histoire du travail des enfants et demande aux paires de réfléchir à ce qui se passe dans la bande dessinée. Chaque paire rejoint d'autres paires pour former des groupes de 4-6 personnes et tenter d'élaborer trois solutions possibles à la situation. Le groupe crée une petite pièce ou une statue vivante pour présenter ses solutions, qui sont ainsi mises en scène et examinées. Enfin, le facilitateur raconte comment se termine vraiment l'histoire. Le débriefing est axé sur les discussions au sujet des droits des enfants qui sont violés dans l'histoire de Siwa. Si les enfants comprennent l'anglais, ils peuvent se plonger dans l'exercice en visionnant le film « Girl Effect » sur YouTube (www.youtube.com/user/girleffect?feature=results_main). Le facilitateur présente la façon dont une situation en amène une autre. Chaque participant s'efforce d'imaginer « ce qui se passerait si », et élabore un scénario positif sur le monde à propos d'un sujet qui l'intéresse. Les idées sont présentées en groupes de trois. Chaque groupe choisit une idée et conçoit une affiche pour une campagne ou un slogan, comme « L'école pour tous les enfants ! » À la fin, réunis en cercle dans lequel circule une balle ou un autre objet, les participants peuvent chacun exprimer une idée au sujet du thème de la journée.

L'évaluation

L'obtention de résultats d'apprentissage satisfaisants en matière d'ECD/EDH exige des méthodes d'évaluation efficaces. L'acquisition et la compréhension par les élèves des connaissances en lien avec l'ECD/EDH peuvent être testées de façon standard. Toutefois, des problèmes surgissent au moment d'évaluer les attitudes et les comportements des élèves, le climat de l'école en matière de droits de l'homme, ou encore les améliorations ou les changements intervenus sur ces aspects. Des questionnaires à réponse libre, répétés à intervalles réguliers, constituent une méthode certes simple mais inadaptée. Les projets de groupe et les évaluations de portfolio sont des méthodes alternatives. Des indicateurs soigneusement définis et des évaluations régulières peuvent aider à suivre les changements intervenus dans l'environnement scolaire, et à y répondre. « Le manuel ABC : L'enseignement des droits de l'homme » (HCDH, 2003) recommande de faire participer les élèves à l'élaboration de listes de contrôle destinées à évaluer les pratiques de chacun, de la classe et de la communauté scolaire en matière de droits de l'homme – ce qui peut constituer une activité d'apprentissage significative (« Prendre la température de votre école en matière de droits de l'homme »).

En Europe, les autorités éducatives fournissent peu d'outils pour aider les enseignants à évaluer les connaissances, les capacités et les attitudes en matière de citoyenneté acquises par les élèves dans le cadre d'un large éventail de matières ou par le biais d'autres expériences à l'école. Les trois pays ont chacun mis en œuvre différentes approches de l'évaluation des élèves dans les matières en lien avec l'ECD/EDH, ainsi que des évaluations effectuées par les écoles :

- En Finlande, le Conseil national de l'éducation finlandaise définit les critères applicables en 9^e année pour l'évaluation finale qui couvre toutes les matières – dont l'ECD/EDH, qui fait partie intégrante des sciences sociales –, en termes d'acquisition de connaissances théoriques, de capacités et de compréhension, et de travail à l'école en général. L'évaluation des comportements porte sur la façon dont les élèves prennent en considération les autres et l'environnement, et se conforment aux règles. Le tronc commun national, les objectifs et les critères de résultats satisfaisants sont formulés sous la forme de compétences, et non en tant que connaissances maîtrisées.⁷ Les enseignants finlandais sont encouragés à prendre en compte les divers besoins de leurs élèves. Les objectifs éducatifs sont conçus de façon à intégrer les différences eu égard aux besoins d'apprentissage des enfants et à leur potentiel académique. Les attentes élevées du système éducatif reposent sur le principe selon lequel une aide est apportée à chaque enfant/jeune pour qu'il obtienne « le meilleur de lui-même ». La démarche d'appréciation, qui est aussi une démarche de soutien aux élèves, et leur évaluation sont orientées sur leur développement et visent à promouvoir leurs capacités d'apprentissage et à leur apprendre à apprendre. Au lieu de tests à choix multiple, les enseignants demandent à leurs élèves de fournir une production qui reflète leur apprentissage. Les élèves sont suivis en continu et les leçons sont optimisées par la prise en compte de leurs besoins d'apprentissage individuels. Les familles reçoivent des bilans des résultats de leurs enfants environ toutes les sept semaines.⁸ Il n'existe pas d'inspection des écoles ni de liste de classement des établissements ; il n'y a pas non plus d'examen final, mais seulement une évaluation nationale des résultats de l'apprentissage sur échantillon. Les prestataires de l'éducation (majoritairement les municipalités) sont responsables de l'évaluation de l'efficacité de leurs dispositions et bénéficient d'une totale autonomie concernant leur mise en place. Le Conseil national de l'éducation finlandaise pilote et fournit les outils d'autoévaluation, y compris des questionnaires sur le fonctionnement des programmes et la façon dont les élèves perçoivent l'atmosphère de leur école. Le Centre d'évaluation pédagogique effectue lui aussi des évaluations et des analyses sur l'apprentissage et les écoles.

⁷ Par exemple, en 8^e année d'enseignement obligatoire, le critère d'évaluation finale applicable en « étude des médias » est basé sur l'acquisition et l'utilisation de connaissances sociales. L'élève doit être en mesure d'interpréter les informations, les statistiques et les graphiques présentés dans les médias en faisant preuve d'esprit critique, de justifier ses idées sur les questions sociales et de comparer différentes options en termes de décisions sociales et de solutions économiques, ainsi que les conséquences de ces options. L'élève doit aussi être conscient des nombreuses alternatives que comporte toute décision et comprendre les questions éthiques en lien avec l'activité socioéconomique.

⁸ Les élèves finlandais commencent à être notés en 5^e et 6^e années d'enseignement obligatoire.

- En France, l'examen final qui sanctionne le premier cycle du secondaire, le diplôme national du brevet, englobe un exercice de synthèse en français et des épreuves de mathématiques, d'histoire-géographie et d'éducation civique. Les compétences sociales et civiques des élèves sont évaluées par l'enseignant à différents points clés de l'éducation obligatoire (2^e et 5^e années du primaire, et dernière année de collège), sur la base de leur livret personnel de compétences. Le livret répertorie les connaissances, les capacités et les attitudes de l'élève, telles que définies par le « socle commun de connaissances et de capacités », et permet la consignation des réalisations et le suivi des progrès. Jusqu'à la réforme, les élèves avaient l'habitude de recevoir une note de vie scolaire pour leur contribution à la vie de l'école, prise en compte dans le brevet national, y compris leur participation à la vie de l'école, leur assiduité et leur respect des règles scolaires. Des certificats spécifiques existent, et notamment pour les premiers secours et la sécurité routière. La note de vie scolaire et l'ensemble du livret font l'objet d'un débat dans le cadre de la réforme en cours du programme du collège (« socle commun de connaissances, de capacités et de culture »). Les inspecteurs nationaux sont chargés de l'examen du volet « citoyenneté » du plan d'action de l'établissement, afin d'évaluer, par exemple, la contribution des chefs d'établissement, des parents et des élèves aux Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) et à d'autres actions conduites à l'école et au niveau de la communauté élargie. Les écoles élaborent leurs propres outils et/ou critères d'autoévaluation, sur la base des recommandations officielles adressées au chef d'établissement (dans la lettre de mission) et à la lumière de la loi organique relative aux lois de finances. Ces opérations englobent l'examen des rapports d'activité des divers conseils (d'administration, de discipline, de citoyenneté et de santé) et d'autres associations présentes à l'école.
- En Irlande, un examen d'Etat (qui se compose d'un examen écrit et d'un projet d'action pratique) sur la question de l'éducation civique, politique et sociale (CSPE) a lieu en fin de premier cycle du secondaire. Pour la CSPE, 60 % de la note finale d'appréciation des trois années du *Junior Cycle* porte sur l'active participation des élèves, les 40 % restants étant attribués à un examen final écrit. Dans le cadre du programme de CSPE du *Junior Cycle*, chaque élève mène deux projets d'action. L'un d'eux fait l'objet d'un rapport, qui est soumis à la Commission d'Etat des examens pour évaluation. Des rapports nationaux sur les résultats de l'école en relation à la CSPE sont publiés périodiquement. L'inspection du ministère de l'Education et des Compétences produit des rapports sur le système éducatif à partir d'études au niveau des établissements dans leur ensemble et des matières, effectuées sur l'année, qui évaluent la façon dont les diverses matières sont enseignées. En 2009, le rapport était ciblé sur la fourniture d'une éducation au développement personnel, sanitaire et social dans le primaire. En vertu du nouveau *Junior Cycle*, l'Irlande passera d'une évaluation finale centralisée à une évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage en continu, effectuée par les écoles : les programmes courts (programmes de 100 heures, comme pour la CSPE) et toutes les matières (programmes de 200 heures), à l'exception de l'irlandais (*Gaeilge*), de l'anglais et des

mathématiques, seront évalués en continu par l'établissement ou les réseaux d'établissements.

Pratique éprouvée n° 2 : les activités hors programme, dont le service communautaire et l'apprentissage par le service communautaire

Les activités hors programme englobent un large éventail de pratiques et d'expériences, certaines dans la salle de classe formelle et d'autres dans des contextes informels, à l'école et en dehors de l'école. Les activités hors programme offrent des opportunités d'apprentissage dans le cadre desquelles les élèves peuvent acquérir et renforcer leurs capacités en matière d'ECD/EDH, développer des réseaux et s'exercer à leur rôle de membres ou de chefs de groupe. Certaines études indiquent que l'appartenance à un groupe scolaire, plus que l'instruction et les revenus, permet de prédire l'engagement futur des jeunes arrivés à l'âge adulte : ceux qui participent aux activités hors programme à l'école sont susceptibles d'être des citoyens actifs plus tard dans la vie. Ces activités peuvent aussi faire le lien entre la classe et la communauté environnante. Lorsque les élèves ont acquis des connaissances grâce à l'enseignement scolaire, les activités hors programme peuvent les aider à mettre ces connaissances en pratique.

En France, en Finlande et en Irlande, les établissements du premier cycle du secondaire organisent un large éventail d'activités hors programme, de façon indépendante ou en collaboration avec des ONG.

- L'insuffisante participation des élèves est un problème majeur dans les écoles finlandaises, et ce malgré les efforts consentis

Proposer aux jeunes des activités hors programme qui leur permettent de s'engager dans leurs écoles et leurs communautés. Opter pour l'apprentissage par le service communautaire pour répondre aux besoins de la communauté et renforcer les capacités civiques.

au niveau local et national. Pourtant, beaucoup de projets collaboratifs sont mis en œuvre par les écoles avec les collectivités locales, les municipalités, les bibliothèques et les ONG, afin d'offrir aux élèves des possibilités de participation. Les écoles peuvent choisir leurs partenaires en toute indépendance, et certaines s'engagent dans des formes de partenariat spécifiques, par exemple la coopération internationale, des activités d'entrepreneuriat ou encore le développement durable. Les autorités nationales encouragent et accompagnent la participation des enfants et des jeunes. Par exemple, le Conseil national de l'éducation finlandaise, avec des partenaires de premier plan, a conduit une étude sur la participation des élèves dans les écoles finlandaises.⁹ Des campagnes nationales promeuvent la participation des

⁹ Selon l'enquête nationale sur l'ECD et la participation des élèves en 2011, la plupart des écoles coopèrent avec des congrégations (96 %), des bibliothèques (93 %) et les services municipaux de la jeunesse, de la culture

élèves ; la plus récente, lancée au niveau national en 2013, encourageait les écoles à promouvoir la culture démocratique, l'active participation des enfants et la coopération des écoles avec les organisations de jeunesse, les ONG, les médias, les entreprises, le marché du travail et la société civile. Une initiative majeure à long terme est le programme de soutien par les pairs de la ligue Mannerheim pour la protection de l'enfance, qui œuvre au renforcement de la participation des élèves et à la prévention de l'exclusion à l'école.

- En France, la vie scolaire offre un cadre structuré aux événements et activités qui se déroulent hors de la classe. La vie scolaire est mise en œuvre par le personnel éducatif, en partenariat avec des associations de parents et d'enseignants. Elle mobilise un large éventail de parties prenantes : les élèves, les enseignants, les parents, les conseillers d'orientation, les inspecteurs et le personnel en charge de la vie de l'école. Diverses actions éducatives en lien avec l'ECD/EDH sont organisées et favorisées par les enseignants, les élèves, les parents et les ONG. Malgré son potentiel, la vie scolaire mériterait d'être redynamisée, comme le notait le rapport sur la morale laïque. Cet objectif pourrait être réalisé au moyen d'une collaboration renforcée entre les enseignants et les autres personnels éducatifs, et en développant sur les trois années de collège des projets scolaires plus cohérents, afin de renforcer leur valeur pédagogique. La préparation à la participation citoyenne implique également l'exercice pratique, par les élèves, de leurs droits et libertés d'expression, de réunion et d'association. Les élèves peuvent constituer et gérer des associations basées dans les écoles qui, de plus, peuvent lancer des projets et des débats sur des questions thématiques d'intérêt général. Ils peuvent aussi participer à des associations sportives scolaires. C'est en pratiquant leurs droits que les élèves peuvent acquérir les capacités dont ils auront besoin dans leur vie future en tant que citoyens, et notamment en prenant des responsabilités, en coopérant avec les autres et en prenant en compte l'intérêt général. En France, la participation des élèves est évaluée et consignée dans le livret personnel de compétences des élèves qui jusqu'à la réforme, dans toutes les classes du collège, se voyaient attribuer une « note de vie scolaire », intégrée au diplôme national du brevet. Cette note reflète la contribution de l'élève à la vie de l'école et sa participation aux activités organisées ou reconnues par l'école. Cette note de vie scolaire fait actuellement débat.
- En Irlande, les écoles ont instauré une collaboration active avec des ONG qui offrent aux élèves diverses possibilités d'engagement. Le ministère des Affaires étrangères a récemment demandé à toutes les ONG bénéficiaires de subventions pour la mise en œuvre de leur programme de s'engager dans une approche d'éducation au développement, afin d'impliquer le public irlandais dans les questions de citoyenneté mondiale. Le ministère des Affaires étrangères soutient également la participation des ONG non subventionnées à l'éducation (formelle et non formelle), au moyen d'un soutien financier au programme Worldwide Global Schools (WWGS)

et des sports (89 %). Elles entretiennent aussi des relations avec les décideurs municipaux (63 %) et les médias (60 %). Un volet important des activités des écoles est la coopération avec les entreprises (55 %). 45 % des écoles coopèrent avec les associations de la commune/du voisinage et 44 % avec des ONG.

et d'un partenariat stratégique avec l'association pour l'éducation au développement (Irish Development Education Association, IDEA). Au niveau national, le projet « Drapeau jaune » (*Yellow Flag*) offre un exemple qui pourrait être reproduit partout en Europe.

France : la vie scolaire

La vie scolaire offre un cadre structuré aux événements et activités qui se déroulent hors de la classe, y compris les repas, les pauses et les activités après l'école, qu'elles soient créatives ou sportives, ou encore la préparation des devoirs sous la supervision de tuteurs adultes. La vie scolaire englobe un large éventail d'activités et d'actions, comme le soutien individuel aux élèves, des actions sur des questions sanitaires et sociales et des activités artistiques et culturelles. Ces activités donnent la priorité au développement de la personnalité de l'élève et de ses aptitudes au « vivre ensemble ». Leur objectif est de développer chez l'élève le sentiment de responsabilité et de lui permettre de faire l'expérience positive de l'engagement.

La vie scolaire est organisée par le personnel enseignant, en partenariat avec les associations d'enseignants et de parents. Le Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), obligatoire dans toutes les écoles, conçoit et conduit un projet éducatif qui englobe diverses actions à entreprendre dans le cadre de l'école ou avec des partenaires extérieurs, gouvernementaux ou non gouvernementaux. Ces actions font partie du plan d'action de l'établissement, planifié sur trois ans.

Un large éventail d'actions éducatives en lien avec l'ECD/EDH peuvent être organisées par l'équipe pédagogique de l'école, comme des compétitions, des journées de commémoration et des semaines d'action ; une liste de tous les événements envisageables est établie chaque année au niveau national. Par exemple, pour 2013-2014, cette liste fait le lien avec les sept piliers du « socle commun de connaissances et de capacités », et englobe 47 actions destinées à renforcer les compétences civiques et sociales (pilier n°6) – et notamment, des actions destinées à encourager un mode de pensée écologique, l'inclusion, les droits de l'homme et la citoyenneté mondiale –, ainsi que 30 actions destinées à favoriser l'autonomie des élèves et leur jugement critique (pilier n°7). Dans le meilleur des cas, ces activités promeuvent la participation active et responsable des élèves à la vie scolaire, les préparant ainsi à leur future vie civique et sociale d'adultes.

Les actions pédagogiques permettent aussi aux écoles de s'ouvrir au monde extérieur en nouant des liens avec diverses associations. Le ministère de l'Éducation a multiplié ses partenariats avec des ONG et d'autres ministères, comme la Justice, la Sécurité, la Défense et la Santé, dans le cadre de l'éducation civique et de projets. Parmi ces partenariats, il faut citer des conventions avec : i) l'Unicef, pour conduire des actions éducatives concernant les droits de l'enfant et la solidarité ; ii) le ministère de la Justice et une association de juristes (Initiadrroit), pour promouvoir la connaissance des principes fondamentaux du droit par le biais d'études de cas pertinentes pour les jeunes, et ; iii) le ministre délégué à l'Économie sociale et solidaire et le Conseil des entreprises, employeurs et groupements de l'économie sociale, pour mener des actions dans les écoles afin de promouvoir les valeurs de l'économie solidaire et sociale (solidarité, esprit démocratique, engagement et sens des responsabilités, actions collectives). Les partenariats avec des associations œuvrant pour l'éducation civique et la solidarité hors du contexte académique requièrent des accords conformes aux règles spécifiques établies entre les écoles et les diverses associations.

Finlande : un programme de soutien par les pairs – encourager la participation des jeunes à l'école

Le programme de soutien par les pairs, mis en place par la ligue Mannerheim pour la protection de l'enfance¹⁰ en 1972, s'est transformé, passant d'un projet de lutte contre la toxicomanie à un programme sur le long

¹⁰ La ligue Mannerheim pour la protection de l'enfance est une ONG finlandaise, créée en 1920. Elle compte plus de 92 000 membres, 566 associations locales, 10 bureaux de district et un siège à Helsinki. La ligue Mannerheim mène sa mission en faisant appel à diverses méthodes, dont un programme pour le soutien par

terme qui promeut une communauté scolaire et un environnement d'apprentissage sains et solidaires, la participation des jeunes, l'égalité, l'éducation démocratique et la coopération entre les écoles et les élèves. Des programmes de soutien par les pairs sont proposés du primaire à la fin du secondaire, ainsi que par des institutions professionnelles. Le réseau national de soutien par les pairs rassemble 14 000 adhérents (30 % de garçons, 70 % de filles), 900 coordinateurs du personnel dans les écoles et 60 formateurs des superviseurs à la ligue Mannerheim, dans toute la Finlande.

Chaque école a à sa disposition un ou deux coordinateurs du personnel et superviseurs. Les coordinateurs, qui mettent en place les possibilités d'activités pour les superviseurs, suivent une formation de base sur deux jours et assistent à des séminaires de formation annuels, organisés par la ligue Mannerheim. Le superviseur, qui est généralement un élève en 8^e ou 9^e année, joue un rôle fondamental ; il effectue un travail volontaire qui consiste à instaurer une philosophie et une atmosphère positives à l'école. Les superviseurs aident les nouveaux élèves qui arrivent dans leurs établissements, adoptent une attitude de vigilance et coopèrent avec le personnel scolaire. Ils écoutent leurs camarades de classe et épaulent les élèves seuls, isolés ou harcelés. Ils contribuent au développement de la communauté scolaire au quotidien en participant à l'intégration des nouveaux arrivants. Les superviseurs bénéficient d'une formation de base (environ 16 heures), qui peut être intégrée dans le programme scolaire. La formation couvre des méthodes d'apprentissage pratiques, basées sur des activités, que les superviseurs peuvent utiliser avec d'autres enfants ou jeunes. D'autres modules de formation et matériels traitent de diverses thématiques, et notamment la prévention de la toxicomanie, l'estime de soi, le harcèlement, la tolérance et le respect, les compétences émotionnelles et la sécurité en ligne. La ligue Mannerheim met à disposition le matériel et les modèles de formation, ainsi qu'une assistance pratique, en organisant des camps de formation, des excursions, etc.

L'impact positif du programme de soutien par les pairs a été confirmé par l'évaluation menée en 2012. Les résultats de cette évaluation ont démontré que le programme ouvre les écoles sur les collectivités locales. Ils ont aussi montré que les formations avaient un impact fort sur la qualité et la quantité du travail des superviseurs. Ce programme pourrait prendre de l'ampleur, puisque 40 % des élèves ont manifesté un intérêt pour devenir des superviseurs.

www.mll.fi/peersupport

Les trois pays mènent aussi des projets qui proposent une réflexion sur les questions d'interculturalité, de tolérance et d'identité. Les exemples ci-dessous, d'Irlande et de France, ont tous deux accédé à une reconnaissance nationale. Le programme irlandais « Drapeau jaune » (*Yellow Flag*) gère un système de prix interculturel, décerné aux écoles qui promeuvent l'interculturalisme. Quant à l'exemple français, il permet à tous les élèves d'un collège situé en zone sensible (le collège Lucie Aubrac) d'apprendre, d'explorer et d'exprimer les problématiques qui entourent la question de l'identité.

Irlande : le programme « Drapeau jaune » (*Yellow Flag*)

En Irlande, on estime à 25 000 le nombre de travellers, soit plus de 4485 familles. Ce chiffre représente environ 0,5% de la population totale. Les travellers, en tant qu'individus et groupes, sont confrontés à beaucoup de préjugés et d'exclusion dans la société irlandaise.

En réponse aux problèmes rencontrés par les enfants de cette communauté, le mouvement des travellers irlandais a lancé le programme « Drapeau jaune », qui est un système de prix interculturel décerné aux écoles qui promeuvent l'interculturalisme, l'égalité et la diversité, plutôt que les questions concernant spécifiquement les travellers. En 2013, 13 écoles – neuf dans le primaire et quatre dans le secondaire – ont participé au programme « Drapeau jaune ».

les pairs à l'école, un programme pour la paix dans les écoles, une ligne d'appel téléphonique d'urgence pour les enfants, un site web (YouthNet) et des activités en ligne, des actions éducatives sur les médias et la sécurité en ligne.

Le programme suggère une série pratique de huit mesures permettant d'intégrer les questions de l'interculturalisme, de l'égalité et de la diversité dans le programme de l'école tout entière, et permet à l'école de les appliquer à sa gestion quotidienne. Le programme met à contribution les élèves, le personnel, la direction, les parents et d'autres groupes de la communauté, de manière à ce que les questions de diversité et d'égalité ne soient pas appréhendées comme de simples « matières scolaires », mais qu'elles puissent être comprises et sorties du contexte scolaire pour entrer dans la vie de chacun. En mettant ces mesures en œuvre, et en faisant l'objet d'une évaluation externe, l'école peut se voir décerner son « drapeau jaune », qui atteste de son engagement pour la diversité et l'inclusion. La remise du prix fait l'objet d'une publication locale, l'école peut battre son drapeau et utiliser le logo sur sa correspondance officielle.

Voir: <http://www.yellowflag.ie>

Les semaines citoyennes au collège Lucie Aubrac

Le collège Lucie Aubrac de Villeteuse est situé dans le nord de Paris, en Seine-Saint Denis, où réside une population caractérisée par la diversité et la vulnérabilité. Chaque année, l'école organise trois semaines consacrées à des thématiques civiques. Les travaux réalisés durant l'une des semaines, la semaine citoyenne sur l'identité, ont accédé à une reconnaissance nationale grâce à la remise du prix René Cassin. Ces semaines mettent à contribution tous les élèves et la majorité des enseignants. En 2012, 465 élèves de 11 à 16 ans et 20 enseignants d'histoire/géographie et éducation civique, de français et de langues étrangères (anglais, allemand, espagnol), de sciences, de maths et de sport, d'art et de musique ont participé aux activités. L'objectif de ces semaines est de sensibiliser les élèves aux questions de citoyenneté dans la société française et à la complexité du débat sur l'identité en relation à soi, aux autres et à la citoyenneté. Le thème de l'identité est abordé sous l'angle de différentes matières. Durant la semaine, les élèves se familiarisent avec les identités multiples (génétique, sexuelle, etc.), les pays d'immigration et d'émigration. Ils ont aussi la possibilité d'exprimer leur propre identité par les arts et la danse, et en tenant un journal. Parmi les productions figuraient des affiches, une exposition de photos et une production vidéo intitulée « Je danse donc je suis ».

L'apprentissage par le service communautaire

L'apprentissage par le service communautaire est une expérience d'apprentissage qui, à un service pratique dans et avec la communauté, associe une préparation structurée et des possibilités de réflexion. Les opportunités de service sont en lien avec les cours dispensés dans l'établissement d'enseignement et touchent aux préoccupations et problèmes propres à la communauté. En s'engageant dans l'apprentissage par le service communautaire, les élèves s'informent au sujet de leur commune, des liens entre leur service et leurs cours, et de leur rôle en tant que membres de la communauté et citoyens. Un apprentissage par le service communautaire de haute qualité intègre des opportunités significatives pour les élèves d'analyser et de résoudre les problèmes de la communauté par la mise en pratique des connaissances et des capacités acquises à l'école. Les programmes d'apprentissage par le service communautaire sont répandus dans le secondaire et l'enseignement supérieur, en particulier aux Etats-Unis et en Amérique latine, mais également de plus en plus en Europe.¹¹ Ainsi, les Pays-Bas exigent 30 heures de service communautaire pour l'obtention du diplôme de fin de secondaire.

¹¹ Aux Etats-Unis, un mouvement national s'est constitué pour améliorer et renforcer les programmes d'apprentissage par le service communautaire dans les écoles K-12. En Amérique latine, beaucoup de pays ont

Pourquoi l'apprentissage par le service communautaire serait-il une approche pédagogique utile pour l'ECD/EDH ?

- L'apprentissage par le service communautaire a des répercussions positives sur les résultats scolaires et civiques : les élèves qui bénéficient d'expériences de qualité en matière d'apprentissage par le service communautaire font montre de plus d'engagement envers la participation civique, obtiennent de meilleurs résultats dans diverses matières et acquièrent par ailleurs d'importantes capacités transférables.¹²
- L'apprentissage par le service communautaire convient bien aux élèves issus des milieux socio-économiques modestes et des communautés défavorisées. La pédagogie propre à ce type d'apprentissage renforce le capital social, réduit les écarts en termes de résultats scolaires et améliore la santé civique des communautés défavorisées.
- L'apprentissage par le service communautaire améliore la qualité de l'enseignement. Un apprentissage par le service communautaire de haute qualité fait appel à l'apprentissage expérientiel et coopératif, aux nouvelles technologies, à la collecte de données et à d'autres stratégies novatrices.
- L'apprentissage par le service communautaire peut être mis en œuvre dans diverses matières. Il élargit la portée de l'apprentissage de l'ECD/EDH au-delà des sciences sociales et de l'histoire jusqu'aux sciences, aux mathématiques, aux langues, aux arts, etc.

Les systèmes d'éducation formelle de la Finlande, de la France et de l'Irlande présentent quelques exemples de service communautaire ou d'apprentissage par le service communautaire. L'exemple le plus significatif en est peut-être celui des projets intergénérationnels en France, qui offrent un modèle d'apprentissage utile pour les pays à société vieillissante.

- En Finlande, le programme national préconise que les élèves du primaire et du secondaire participent à des activités locales ancrées dans la communauté. Pour autant, le service communautaire et l'apprentissage par le service communautaire sont assez peu répandus. Toutefois, il existe de nombreuses possibilités d'intégrer l'apprentissage par le service communautaire dans le programme scolaire. Depuis les années 80, tous les élèves du premier cycle du secondaire s'engagent dans une expérience professionnelle obligatoire et supervisée, dont l'objectif est de découvrir le marché du travail. Tous les ans, 60 000 élèves en 9^e année d'enseignement

fait des progrès rapides concernant l'intégration de l'apprentissage par le service communautaire dans leurs programmes, comme l'Argentine, où cette pédagogie pratiquement inconnue au début des années 90 est aujourd'hui une méthode d'apprentissage établie, mise en pratique par quelque 13 500 écoles et plus de 100 universités. Pas loin de 1,5 million d'élèves ont participé à des projets d'apprentissage par le service communautaire en 2008.

¹² Par exemple, aux Etats-Unis, les élèves des collèges et des lycées qui ont pratiqué l'apprentissage par le service communautaire en ont retiré des bénéfices significatifs, à plusieurs égards : investissement dans leurs études, compétences scolaires, aspiration à poursuivre des études postsecondaires, expérience de travail, acquisition de compétences transférables (jugement critique, résolution des problèmes, collaboration, gestion des conflits et contrôle de soi), ainsi que des capacités spécifiques en lecture, écriture, mathématiques et sciences.

obligatoire passent en moyenne deux semaines en milieu professionnel. Il s'agit spécifiquement d'encourager les jeunes à se familiariser à la vie professionnelle et de leur permettre de découvrir les différents métiers envisageables, de façon à anticiper leurs propres intérêts et études. Dans certains cas, cette expérience peut avoir une dimension d'engagement civique, par exemple en cas de service social. Cette expérience professionnelle obligatoire et le programme de soutien par les pairs conçu par la ligue Mannerheim pour la protection de l'enfance pourraient offrir les moyens d'élargir le champ de l'apprentissage par le service communautaire au contexte extrascolaire.

- La France a adopté une réglementation relative à la participation des élèves à la communauté locale et à la société élargie. L'ECD/EDH est enseignée par la pratique et des actions concrètes, comme des campagnes nationales intégrées dans le parcours d'éducation civique tout au long de l'année. Une circulaire annuelle présente toutes les actions en lien avec la citoyenneté et les droits de l'homme que les écoles peuvent inclure dans leur plan d'action. Parmi les nombreux exemples figure l'approche intergénérationnelle, qui promeut l'apprentissage des élèves et la solidarité entre les divers groupes d'âge, et inclut parfois des aspects propres à l'apprentissage par le service communautaire.
- L'Irlande présente un exemple intéressant d'apprentissage par le service communautaire intergénérationnel, parrainé par des entreprises multinationales du secteur des TICE et visant à réduire le fossé numérique, et notamment le projet « Connecte-toi, apprends ! » (*Log on, Learn*), ainsi que des programmes de service communautaire pilotés par des ONG qui encouragent la justice sociale et le bien-être de la communauté. Beaucoup de ces programmes ne sont pas intégrés dans le programme de la CSPE et rares sont ceux qui s'adressent aux élèves du premier cycle du secondaire, comme « Agir localement » (*Localise*). La récompense des bonnes pratiques et les concours font partie des approches spécifiquement irlandaises en la matière. Le Président d'Irlande décerne chaque année un prix (*An Gaisce*) à des jeunes qui ont mené des projets présentant une forte valeur individuelle, communautaire et sociale. Le concours national, « Les jeunes, moteurs de l'innovation sociale » (*Young Social Innovators*), récompense des projets relatifs à la responsabilité sociale et civique.

L'apprentissage intergénérationnel en France

La France est en pointe en matière d'apprentissage intergénérationnel. Des élèves du primaire, du secondaire et de l'enseignement supérieur peuvent se porter volontaires, par le biais d'activités scolaires ou hors programme, pour travailler avec des retraités, des associations ou des institutions qui accueillent des personnes retraitées, des hôpitaux, etc. Le service communautaire intergénérationnel et l'apprentissage par le service communautaire sont accessibles via diverses matières, comme l'éducation civique et sociale, l'histoire (mémoire et patrimoine), les langues, l'éducation artistique, l'éducation physique/sanitaire, les sports, les sciences, les arts visuels, l'éducation musicale, les nouvelles technologies (ordinateurs, conférences vidéo, radio), ou encore les sciences de la vie et de la terre. Parmi les possibilités figurent des projets d'action civique, qui donnent aux écoles la possibilité de travailler avec des élèves de l'enseignement supérieur, des retraités, des associations ou des institutions pour retraités, et différents types d'institutions ou de centres culturels. On trouve aussi des projets interculturels et intergénérationnels basés par exemple sur la lecture, le récit

d'histoires, le théâtre, la poésie, la danse ou diverses autres disciplines. Des projets portant sur l'histoire et le patrimoine peuvent être organisés avec des « témoins », comme des retraités du quartier, des anciens résistants français ou encore des migrants à la retraite. Ces projets intergénérationnels sont la possibilité de développer une culture du « vivre ensemble », ainsi que des valeurs basées sur le respect et la tolérance. Ils promeuvent aussi l'acquisition du « socle commun de connaissances et de capacités » (langue française, culture humaniste, éducation) et renforcent l'autonomie, l'esprit d'initiative et la responsabilité civique et morale. Ils encouragent l'apprentissage des élèves et leur réussite, tout en promouvant la solidarité intergénérationnelle et un vieillissement actif.

À Paris, les autorités éducatives régionales, en partenariat avec l'ONG « Ensemble demain », gèrent depuis plus de 10 ans un programme européen (agrée par la Commission européenne) qui facilite la conception de projets intergénérationnels, scolaires et extrascolaires, dans les écoles : ce programme apporte diverses formes d'aide aux écoles, depuis un annuaire de partenaires et des offres de formation des enseignants jusqu'à une aide à la définition des objectifs et du contenu du projet, et à sa conception. Des projets d'apprentissage intergénérationnels sont organisés de la maternelle au collège. Leur mise en œuvre fait appel à des ateliers avec des anciens ; elle favorise la solidarité entre les générations, le développement du respect des élèves envers la diversité et la tolérance, l'acquisition de diverses capacités (lecture, écriture, expression orale, échange de connaissances, communication) et améliore l'apprentissage en général. À ce jour, ce programme, qui jouit de la reconnaissance nationale et internationale du ministère de l'Éducation et de l'Unesco, se développe au niveau national avec une dimension internationale.

Voir : <http://eduscol.education.fr/cid71402/l-intergeneration-dans-les-etablissements-scolaires.htm>

Voir : www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_523060/disciplines-intergenerationnel-portail

Irlande : quelques approches d'engagement envers la communauté

« **Connecte-toi, apprends !** » (*Log On, Learn*) est une méthode simple et conviviale dont l'objectif est d'inciter la population des seniors à se former à l'informatique. Cette initiative de formation personnalisée, parrainée par Intel, Microsoft et An Post, met en contact un élève en année de transition qui joue le rôle de tuteur et une personne plus âgée de la collectivité locale, pour un apprentissage partagé. L'élève tuteur partage ses connaissances en matière d'informatique (traitement de texte de base, courriels et internet) et son assurance face aux nouvelles technologies et à la peur qu'elles peuvent susciter, tandis que la personne plus âgée partage sa capacité à nouer des contacts, à communiquer et à partager ses souvenirs, sa culture et son expérience de vie. Le programme se déroule sur huit semaines consécutives durant un trimestre (ou les trois) de l'année de transition. Les sessions de formation hebdomadaires (de une à deux heures) ont lieu dans le laboratoire informatique de l'école. La formation est adaptée aux besoins de chaque personne âgée, puisqu'elle tient compte de ses capacités en la matière, de sa vitesse d'apprentissage, de ses centres d'intérêt et de ses hobbies. Plus de 165 écoles irlandaises ont participé à ce programme, reconnu nationalement par ICT Ireland (prix d'excellence en 2009 dans la catégorie « responsabilité sociale des entreprises ») et par les chambres de commerce d'Irlande (prix du « bon voisin » décerné par le Président en 2009).

Voir: www.logonlearn.ie

« **Agir localement** » (*Localise*) est une organisation qui œuvre pour la jeunesse et le développement communautaire. Elle possède une expérience de 40 ans dans le domaine des actions en faveur de la citoyenneté, du service communautaire et du volontariat, notamment avec des élèves du premier cycle du secondaire. Elle instaure des environnements dans lesquels tous les jeunes peuvent mettre leurs talents et leurs capacités au service des autres. Elle promeut l'inclusion de ce type d'activités dans le programme central de l'enseignement secondaire et supérieur. Des programmes *Localise* se déroulent actuellement dans 70 écoles du *Junior Cycle* ; adaptés à l'environnement de la classe, leur objectif est de promouvoir l'éducation civique, politique et sociale (CSPE) et l'éducation au développement personnel, sanitaire et social. Le programme facilite la participation des élèves aux projets d'action (généralement sur 10 semaines), qui font

Encourager la participation des élèves à la gouvernance des écoles et faire en sorte que leurs décisions aient une réelle influence au niveau de l'école.

partie de la CSPE et sont évalués lors de l'examen de fin de premier cycle de secondaire. Les projets d'action promus par l'organisation aident les participants à découvrir la valeur du service communautaire et le plaisir d'y participer. Les projets vont de la mise en relation des seniors avec la communauté scolaire, à la conception de campagnes pour la collecte de fonds au profit d'œuvres caritatives locales.

Voir: www.localise.ie

« **Les jeunes, moteurs du changement social** » (*Young Social Innovators*) est une organisation caritative qui, depuis 15 ans, offre aux jeunes

la possibilité de pratiquer leur sens inné de la justice sociale et de concrétiser leur envie de bâtir une société attentive et égalitaire, soucieuse du bien-être des citoyens. Le programme d'innovation sociale de l'organisation cible les jeunes de 15 à 18 ans. En équipe, les jeunes identifient une préoccupation sociale, puis font des recherches sur la question, développent des liens avec des personnes et des organisations concernées, et mènent des actions, notamment d'information, auprès d'un large éventail de publics. En 2013, plus de 300 projets ont été soumis sur des questions sociales très diverses, et notamment : des campagnes pour la prévention des suicides et la sensibilisation à la santé mentale, à la traite des êtres humains, au cyberharcèlement, la promotion de la sécurité agricole, la création d'équipements communautaires pour divers groupes défavorisés, la lutte contre le sans-abrisme, la mise en place d'initiatives intergénérationnelles et la lutte contre le racisme.

Voir: www.youngsocialinnovators.ie

Pratique éprouvée n° 3 : la participation des élèves à la gouvernance des écoles

L'une des façons dont les écoles peuvent préparer les élèves à une citoyenneté active et à une participation démocratique est de les former à la gouvernance dans le contexte scolaire. Les conseils d'élèves sont de véritables laboratoires pour la pratique de la citoyenneté démocratique. Dans le meilleur des cas, ils sont pour un grand nombre d'élèves un moyen de participer à des activités scolaires et de faire entendre leur voix sur des questions qui les concernent. La participation à la gouvernance des écoles est bénéficiaire non seulement aux représentants élus au sein des conseils, mais également à leurs pairs. Offrir aux élèves des possibilités de participer à la gouvernance et à la gestion de leur propre établissement permet d'améliorer l'environnement des écoles et leur fonctionnement, mais aussi de développer les capacités civiques et transférables des élèves et, bien souvent, leurs compétences en matière financière.

La Finlande, la France et l'Irlande font montre d'un degré d'engagement inégal sur la question de la participation des élèves à la gouvernance des établissements dans le premier cycle du secondaire. C'est en Finlande que l'on observe en la matière les progrès les plus notables. Dans ces trois pays, la participation aux conseils d'élèves dans le premier cycle du secondaire est volontaire.

- En Finlande, la loi a rendu les conseils d'élèves obligatoires dans le deuxième cycle du secondaire en 1998. À compter de 2016, ils seront également obligatoires dans le premier cycle du secondaire. Selon un rapport récent du Conseil national de l'éducation finlandaise et de l'Institut national pour la santé et le bien-être, 100 % des établissements du premier cycle du secondaire et 70 % des écoles primaires sont dotés de conseils d'élèves qui fonctionnent régulièrement, même si cela n'est pas encore obligatoire. Des élèves élus représentent leurs classes au sein de ces conseils, qui coopèrent les uns avec les autres. Une organisation faîtière fédère l'ensemble des conseils d'élèves du deuxième cycle du secondaire. Le Conseil national de l'éducation, en collaboration avec des partenaires clés, a conduit en 2011 une enquête sur l'ECD et la participation des élèves, afin de faire un point sur les progrès en la matière et de mettre en lumière différentes façons d'encourager cette participation. L'enquête sur la perception par les enfants de leur expérience de la participation montre qu'une grande majorité d'entre eux (70 %) estime que les conseils pourraient faire des efforts significatifs, voire très significatifs, pour faire en sorte que leur voix soit entendue et prise en compte comme il se doit (Conseil national de l'éducation finlandaise, 2011). L'enquête bisannuelle la plus récente sur la santé à l'école, qui portait sur 80 % des élèves de 8^e et 9^e années d'éducation obligatoire, a mis en évidence une amélioration de la participation des élèves et du climat scolaire (2013) : les jeunes ont le sentiment d'avoir davantage de possibilités de faire valoir leur influence à l'école et estiment être plus souvent entendus. Malgré le nombre croissant de conseils scolaires et les attitudes positives des élèves, les autorités nationales continuent à s'intéresser de près à la participation des élèves, car l'offre d'activités des conseils scolaires reste très variable selon les municipalités

et les écoles, et parce que les élèves ont indiqué rencontrer des difficultés pour participer et accéder aux services de médecine et de psychologie scolaires.¹³

- En France, dans les collèges, il n’y a pas de conseil d’élèves, mais des délégués de classe, autrement dit des élèves élus, qui représentent leurs pairs au sein des conseils de classe (réunions trimestrielles) et dans diverses structures de concertation, comme les Comités d’éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) et les conseils d’administration des collèges. Les CESC constituent des groupes de réflexion qui concourent aux initiatives du plan d’action de l’établissement. Aucune évaluation n’a été conduite pour mesurer l’impact et l’engagement des élèves. Dans les lycées, les conseils de la vie lycéenne (CVL) sont composés de représentants lycéens élus au suffrage universel. Par ailleurs, les lycéens sont représentés au niveau académique dans le Conseil académique de la vie lycéenne (CAVL) et au niveau national dans le Conseil national de la vie lycéenne (CNVL). Les CVL remplissent un rôle consultatif sur des questions pratiques en lien avec le travail des établissements et les conditions de vie des élèves, ainsi que les mécanismes pour la révision des programmes, l’assistance et le soutien aux élèves, les échanges culturels et la cantine scolaire. Les résultats des élections de 2012 dans le secondaire montrent une rotation globale des élèves de 48 %, les filles étant minoritaires, notamment dans le Conseil national de la vie lycéenne. Les CVL semblent manquer de visibilité et de prestige dans les lycées, avec pour conséquence la médiocre reconnaissance dont bénéficie la participation des élèves à ces structures dans les évaluations dont ils font l’objet. Ceux-ci s’occupent d’un nombre limité d’activités, dont la fête de fin d’année. Les élèves du secondaire ont le sentiment que le personnel scolaire ne juge pas légitimes leurs points de vue, leurs opinions n’étant guère prises en considération et certains thèmes ne pouvant être abordés (voir aussi le rapport sur la morale laïque).
- En Irlande, la stratégie nationale pour les enfants insiste sur la nécessité pour les enfants de pouvoir se faire entendre sur les questions qui les concernent.¹⁴ Le ministère de l’Éducation et des Compétences a produit des orientations à destination des conseils d’administration des écoles, afin de faciliter la mise en place de conseils d’élèves dans l’éducation postprimaire. Mais, malgré l’allocation initiale de ressources, la participation des élèves à la prise de décision dans les écoles reste

¹³ En Finlande, l’enquête nationale sur la santé à l’école est conduite depuis 1996 tous les deux ans. En 2013, elle couvrait 84 % de l’ensemble des élèves en 8^e et 9^e années d’éducation obligatoire, soit 180 000 élèves, y compris des lycées et des établissements de formation professionnelle. Les résultats ont montré que les élèves avaient pris conscience de l’importance de leur santé : un tiers d’entre eux, de la 8^e à la 9^e année, s’étaient engagés activement dans une pratique sportive plus d’une fois par semaine, tandis que la consommation de cigarettes avait diminué de 50 % depuis 2000. (2013)

¹⁴ L’un des objectifs de la stratégie nationale pour les enfants, « Nos enfants – leurs vies » (2003), est le suivant : les enfants doivent pouvoir se faire entendre sur les questions qui les concernent et leurs visions doivent être dûment prises en compte en fonction de leur âge et de leur maturité. « Permettre aux enfants de se faire entendre » s’entend comme : encourager les enfants à exprimer leurs points de vue et manifester la volonté de prendre leurs visions au sérieux ; préciser aux enfants la portée de leur participation, pour éviter tout malentendu ; fournir aux enfants suffisamment d’informations et de soutien pour leur permettre d’exprimer leurs visions de façon éclairée ; expliquer les décisions prises, en particulier lorsque les avis des enfants ne peuvent être pleinement pris en considération.

sporadique. D'après les orientations du ministère de l'Éducation et des Compétences, pour être efficace, un conseil d'élèves doit : i) être élu démocratiquement ; ii) représenter l'école dans sa globalité, et iii) avoir accès à des formes d'engagement et de participation significatives, par la voie de consultations, dans l'élaboration des politiques qui permettent aux jeunes d'exercer une véritable influence sur les décisions qui les concernent. Plutôt que d'adopter une position officielle sur la gouvernance des écoles, les membres des conseils d'élèves décident des questions qu'ils souhaitent aborder et les portent à l'attention des personnes concernées au sein de la communauté scolaire. Malgré quelques exemples de bonnes pratiques, le degré d'influence que peuvent exercer les conseils d'élèves est déterminé par les chefs d'établissement et les conseils d'administration.

Enquête nationale sur l'ECD et la participation des élèves dans les écoles finlandaises (2011)

En 2011, le ministère de l'Éducation et de la Culture (Conseil national de l'éducation finlandaise) a conduit une enquête sur la façon dont l'éducation à la citoyenneté démocratique et la participation sont mises en œuvre dans la vie quotidienne des écoles (résultats publiés en mars 2011). L'enquête était axée sur trois éléments clés : i) l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux médias, et son impact sur la culture des écoles et la participation des élèves ; ii) dans quelle mesure les élèves sont entendus et les possibilités de participation dont ils disposent ; iii) les activités des conseils scolaires, et ; iv) la coopération avec les ONG et les responsabilités des élèves. Pratiquement la moitié (49,5 %) des écoles du secondaire en Finlande ont participé à cette enquête avec, pour chacune, la fourniture d'une réponse de la part de l'équipe du chef d'établissement, d'un enseignant en charge du conseil d'élèves et du président/de la présidente du conseil d'élèves. 99 % des écoles du premier cycle du secondaire (écoles « fondamentales » de type unifié, 1^{re} à 9^e année, 92%) et 60 % des écoles du primaire sont dotés de conseil d'élèves.

Dans les établissements du premier cycle du secondaire, les questions liées à la démocratie sont abordées dans le cadre des cours d'histoire et de sciences sociales (98 %) et des cours de langue maternelle (68 %), et lors d'événements, de journées ou de semaines thématiques, ou encore lors d'activités de coopération (plus de 50 %). L'ECD et la participation sont appréhendées comme des moyens d'améliorer les capacités des élèves en matière de communication et de travail en équipe, de participation et d'exercice d'influence, mais aussi leur capacité à apprendre à apprendre. Selon l'enquête, les élèves exercent leur influence notamment sur : i) les règles de la classe, l'organisation des journées thématiques et des soirées, et ; ii) quoi et comment apprendre (50 %). Les responsabilités et obligations majeures des élèves du premier cycle du secondaire concernent : i) la collecte de fonds (94,2 %), le soutien aux autres élèves (89,7 %) et l'organisation de journées thématiques (88,8 %) ; ii) le tutorat (45,5 %), l'accompagnement durant les pauses (39,3 %), les clubs scolaires (36,2 %) ; iii) les relations entre écoles et entreprises (27,2 %), les groupes environnementaux/l'école écologique (24,6 %), la médiation par les pairs (22,3 %) ; iv) le comité alimentaire (16,5 %), le parrainage d'enfants (15,6 %) et la coopération entre écoles et ONG (12,9 %).

Les enseignants avaient une attitude positive envers l'enseignement de la participation démocratique : 86 % d'entre eux n'avaient aucune difficulté à enseigner les questions sociétales ; 95 % ne voyaient aucun obstacle à l'enseignement des questions politiques. Les conseils d'élèves étaient considérés comme un aspect important du système scolaire finlandais.

S'il existe d'excellentes raisons d'établir des conseils d'élèves à tous les niveaux de l'enseignement afin que les élèves disposent d'un canal structuré pour le relais de leur voix et d'une tribune pour la pratique d'une active citoyenneté, il n'existe pas de panacée face au problème croissant de la participation des jeunes. De sérieux efforts s'imposent pour non seulement développer la participation des élèves à la gouvernance des écoles, mais

également promouvoir des programmes qui, au niveau des écoles dans leur ensemble, encouragent l'engagement des jeunes, mais aussi le développement des capacités et des dispositions nécessaires à leur participation démocratique. Un large éventail de programmes, comme ceux qui permettent aux élèves de former des équipes et des groupes pour participer à la délibération démocratique et à des projets communautaires, pourraient être utiles. D'autres efforts sont également nécessaires pour encourager les réseaux sociaux à imaginer de nouveaux modes de participation à l'école.

Par-delà l'école : assurer que la voix des jeunes soit entendue

La Finlande, la France et l'Irlande ont toutes trois conçu des dispositifs différents, qu'il s'agisse de parlements d'enfants ou de conseils de jeunes, établis au niveau local, régional et national, dans le cadre desquels les enfants et les jeunes peuvent influencer sur les questions importantes pour eux. En France, citons les conseils régionaux des jeunes et, en Irlande, le parlement national des jeunes (*Dáil na nÓg*). En Finlande, le forum national des écoliers et des élèves (2007-2010) devait être une voie de dialogue et de participation pour les jeunes, avec pour outil la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Les problèmes qui se posent avec de nombreux projets participatifs, comme les parlements d'enfants et de jeunes, viennent du fait qu'ils sont pilotés par le gouvernement (par exemple, en Finlande)¹⁵, et qu'ils n'impliquent qu'un petit nombre d'enfants et de jeunes. Par ailleurs, compte tenu des mécanismes de sélection des élèves auxquels ils font appel, ces projets ont de fortes chances de tenir à l'écart les groupes de jeunes marginalisés et/ou minoritaires.

Les conseils départementaux ou généraux de collégiens en France, le parlement des jeunes en Irlande et le forum national des écoliers et des élèves en Finlande

Les conseils départementaux ou généraux de collégiens en France

Chaque département français, par l'intermédiaire de ses autorités locales (le Conseil général), est en charge des bâtiments des collèges et de certaines catégories de personnel (et notamment, le personnel d'entretien). Une centaine de départements organisent, avec les collèges de leur district, un conseil départemental/général de collégien. Chaque année, généralement en octobre, les collégiens élisent un représentant par école à ce conseil, qui va prendre part à plusieurs commissions et sessions plénières dans l'objectif de débattre et de faire des propositions sur des questions qui concernent les élèves, comme la vie scolaire, les questions d'environnement au niveau local, les arts et la culture, le sport, les droits des élèves ou encore la lutte contre la discrimination.

Le parlement national des jeunes (*Dáil na nÓg*) en Irlande

Le *Dáil na nÓg* est le parlement national des jeunes de 12 à 18 ans en Irlande. Le ministère de l'Enfance et des Questions de jeunesse finance et supervise ses activités, de concert avec Foróige et Youth Work Irlande. Le parlement des jeunes est reçu tous les deux ans par le ministre de l'Enfance et des Questions de jeunesse. Les représentants au *Dáil na nÓg* sont élus par les 34 conseils locaux de jeunesse (*Comhairle na nÓg*). Grâce au parlement des jeunes, des jeunes de toute l'Irlande se rencontrent pour débattre de questions importantes à

¹⁵ Exemples : i) projet national pour la participation des jeunes, 2003-2007 (Conseil national de l'éducation finlandaise), ii) Apprendre et vivre la démocratie/Année européenne de la citoyenneté par l'éducation (CdE) 2005 (Conseil national de l'éducation finlandaise), iii) projet « Des élèves qui participent – une école coactive » 2005-2007 (ministère de l'Éducation et de la Culture), iv) parlement national des jeunes au Parlement de Finlande tous les deux ans (Parlement de Finlande, ministère de l'Éducation et de la Culture et Centre for School Clubs), v) Forum national des écoliers et des élèves (2007-) et parlement finlandais des enfants (2007).

leurs yeux, exiger que des changements soient apportés aux services et politiques qui concernent leur vie et faire pression pour que ces changements soient introduits par le gouvernement. 200 représentants ont assisté au 10^e parlement annuel de jeunes, qui s'est tenu en novembre 2011. L'une des recommandations prioritaires du *Dáil na nÓg* était de trouver les moyens de permettre aux jeunes d'influer sur la prise de décision au Parlement irlandais (*Dáil*), au Sénat (*Seanad*) et au niveau des collectivités locales. En 2013, les représentants examineront des recommandations d'action sur la santé mentale, et voteront. Les comités pour le développement des villes/comtés d'Irlande sont responsables de la gestion des conseils locaux de jeunesse ; leur objectif est de donner aux enfants et aux jeunes la possibilité de se faire entendre au niveau de leurs communes. Il existe 34 comités de développement des villes/comtés dans les 26 comtés, chacun gérant son propre *Comhairle na nÓg*, parfois en coopération avec les services locaux de jeunesse.

Forum national des écoliers et des élèves 2007-2010

Le Conseil national de l'éducation finlandaise a coordonné le forum national des écoliers et des élèves 2007-2010. Parmi les participants figuraient des écoliers et des élèves des *comprehensive schools* (écoles combinant enseignement général et professionnel), des établissements du deuxième cycle du secondaire et des écoles professionnelles. Le forum s'est réuni à deux reprises durant l'année scolaire à Helsinki. Chacune des municipalités impliquées dans les activités a envoyé à ces rencontres des représentants permanents d'élèves, élus au préalable, accompagnés d'un mentor en la personne d'un enseignant. Entre les rencontres, les enfants et les jeunes ont réfléchi sur les thèmes à l'étude dans leurs propres écoles, établissements éducatifs et municipalités, sous la direction de leur mentor. L'objectif en était de développer et de renforcer les structures et les modes de participation des jeunes dans les écoles et les municipalités. Les chefs des services municipaux de l'éducation et de la culture ont joué un rôle important en apportant leur appui à ce processus. Les décideurs nationaux (ministre et présidents des commissions au parlement) ont été invités à la dernière réunion du forum pour écouter les jeunes et répondre à leurs questions. Par ailleurs, l'union des conseils locaux de jeunesse (organisation faitière) a fait une déclaration sur la réforme éducative. Les objectifs du forum national des écoliers et des élèves étaient les suivants : i) établir un véritable réseau d'interaction et d'influence pour les enfants et les jeunes, afin d'assurer que leurs visions aient un impact sur la prise de décision locale et nationale ; ii) promouvoir l'interaction entre les cultures ; iii) renforcer les structures de participation locales, régionales et sous-régionales, en intensifiant la coopération entre les acteurs municipaux et régionaux, et ; iv) faire connaître les résultats et les pratiques du forum des écoliers et des élèves sur tout le territoire. La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant a été utilisée comme support pour : i) discuter de la mise en œuvre des droits des enfants dans les établissements éducatifs/à l'école, dans la municipalité/la fédération des municipalités, en Finlande et dans le monde entier ; ii) débattre de l'importance de la participation ; iii) soutenir la mise en place de structures de participation et améliorer la culture de coopération, et ; iv) peser sur la prise de décision en fonction des besoins des enfants et des jeunes.

Pratique éprouvée n° 4: les simulations des processus démocratiques et autres pratiques ludiques

Les simulations de votes, de négociations diplomatiques et de délibérations législatives dans les écoles peuvent éveiller chez les élèves une prise de conscience et un intérêt pour les processus politiques, et ce faisant, encourager leur participation. Ces activités participent au développement de leurs capacités et encouragent l'interaction dans des circonstances stimulantes. En plus d'améliorer la connaissance des processus judiciaires et législatifs, les simulations permettent aux élèves d'acquérir différentes capacités, et notamment la prise de parole en public, le travail en équipe, la pensée analytique et l'argumentation, qui sont essentielles à la réussite de leurs études et de leur vie professionnelle. Les simulations

présentent aussi l'intérêt de pouvoir être organisées dans différentes matières, par exemple l'histoire, les sciences sociales et les langues.

Les simulations de processus démocratiques peuvent être organisées dans la classe ou dans le cadre d'activités hors programme. Les organiser dans la classe permet d'assurer qu'un maximum d'élèves en bénéficie. Organisées hors programme (par exemple, un débat polémique en équipe ou un modèle de parlement), les simulations touchent moins d'élèves, mais offrent la possibilité d'un apprentissage plus approfondi.

Parmi les exemples de jeux de rôles et de simulations qui contribuent à l'ECD/EDH figurent les procès fictifs, comme il en est organisé en France et en Irlande. Il s'agit de faire démythifier la loi, d'aider les jeunes à comprendre comment elle fonctionne et d'élargir leurs connaissances des systèmes juridiques. Cette activité permet aux participants de renforcer leurs capacités d'argumentation et de raisonnement. Leur confiance s'accroît et ils acquièrent un esprit d'équipe.

Les procès fictifs en France et en Irlande

En France, des procès fictifs sont organisés dans différents départements. Ces procès se déroulent au tribunal, avec la participation du Conseil général, de juristes et de différents acteurs. Par exemple, en mai 2013 dans le Maine-et-Loire, un procès fictif organisé sur une semaine a réuni 1500 élèves du premier cycle du secondaire ; son objectif était de mettre en lumière les droits de l'enfant.

En Irlande, le concours national de procès fictifs, lancé en 2000 et organisé chaque année par Public Access to Law avec le soutien du service judiciaire, oppose une vingtaine d'écoles. Ce concours permet aux élèves en

Encourager la participation des élèves à des simulations de processus et de procédures démocratiques, utiliser les technologies modernes pour que le plus grand nombre possible d'élèves puissent participer.

année de transition de comprendre comment fonctionne le système juridique. Les jeunes jouent les rôles de conseillers juridiques, d'avocats, de jurés, de témoins et de sténotypistes, formant ainsi une équipe de 16 personnes en compétition avec d'autres écoles. Un avocat ou un conseiller juridique en exercice accompagne chaque équipe pour la guider dans les affaires à

juger et lui fournir des conseils sur le droit en général, les procédures judiciaires et l'étiquette juridique.

Au niveau de l'Union européenne, plusieurs simulations des processus politiques et décisionnels de l'UE ont été conçues,¹⁶ mais, généralement, elles ne sont pas accessibles

¹⁶ Par exemple, le modèle de l'Union européenne (Model European Union, MEU) est une simulation des processus politiques et décisionnels de l'UE qui rassemble des Européens et leur propose une expérience directe du fonctionnement des institutions européennes dans les locaux du Parlement européen à Strasbourg. Les participants y débattent de deux propositions législatives réelles et controversées, rédigées par la

aux élèves du premier cycle du secondaire. En France, ce sont les étudiants et, en Irlande, les élèves en année de transition¹⁷ qui participent à ces simulations. L'expérience finlandaise contraste avec celle des deux autres pays. L'une des premières simulations parlementaires du parlement européen des jeunes a été imaginée par des élèves finlandais. Ce programme est dorénavant utilisé par des apprenants d'âges différents, y compris des élèves du premier cycle du secondaire. Les premières simulations du parlement européen des jeunes en langue finnoise ont été organisées en 2005 ; d'autres versions linguistiques ont été développées en 2008.

Simulations du parlement européen des jeunes (PEJ)

Le parlement européen des jeunes, créé en 1987, est aujourd'hui l'une des plus grandes plates-formes européennes de débats politiques, d'éducation et d'échanges entre les jeunes d'Europe. Les simulations du PEJ ont été conçues en Finlande en 2005 par un groupe d'élèves ; le projet était subventionné par le ministère des Affaires étrangères. D'autres versions linguistiques ont été développées depuis 2008 avec le soutien de la Commission européenne et des matériels spécifiques ont été produits pour le programme de simulation parlementaire, sous la direction du PEJ-Finlande. Le principal groupe cible des simulations est constitué des élèves du deuxième cycle du secondaire, mais les matériels et méthodes sont également utilisés par des élèves du premier cycle du secondaire, des étudiants, des enseignants et d'autres adultes intéressés.

Les simulations du PEJ consistent en des petites sessions de cours d'éducation civique, qui mettent en scène les procédures de travail parlementaires au sein du Parlement européen. En voici les objectifs : i) mettre à la disposition des enseignants une nouvelle méthode pour élargir l'expérience permise en classe ; ii) encourager les élèves à débattre de questions d'actualité et à exprimer clairement leurs opinions, et ; iii) permettre aux élèves de faire plus facilement le lien entre les enseignements scolaires, la politique et les discussions publiques. La simulation encourage les élèves à pratiquer l'active citoyenneté et la participation dans la société. Elle encourage la formation d'opinions, le travail en groupe, le débat et la compréhension de la notion de citoyenneté active.

Les simulations du PEJ peuvent être intégrées dans le programme d'enseignement, par exemple dans la thématique « les études européennes ». Une simulation consiste en des préparations, une discussion sur les thèmes (le « travail en commission ») et l'examen des résultats dans le cadre d'une assemblée générale. La procédure en assemblée générale mise en œuvre est la suivante : i) présentation de la résolution, discours de défense (1 min), discours d'attaque (1 min), débat en plénière (10 min), résumé (1 min) et vote. Pour aider les élèves à se préparer aux discussions en commission, des matériels de référence sont à disposition sur le site web PEJ, ou peuvent être commandés auprès de l'organisation PEJ. Les simulations peuvent être organisées de façon indépendante par l'enseignant ou en invitant des membres des comités locaux PEJ à s'en charger. Les simulations bénéficient pour leur mise en œuvre d'un matériel sur mesure, y compris : un guide pour les

Commission européenne, et simulent le processus en jouant le rôle de membres du Parlement européen ou du Conseil de l'Union européenne. La simulation met en scène plusieurs rôles, comme des parlementaires européens, des lobbyistes, des journalistes et des interprètes.

¹⁷ En Irlande, l'année de transition est en fait la première année du deuxième cycle du secondaire (trois ans d'enseignement), proposée dans de nombreuses écoles. Elle est censée faire le lien entre les programmes du *Junior Certificate* (examen de fin de premier cycle du secondaire) et du *Leaving Certificate* (examen de fin de deuxième cycle du secondaire). Tous les établissements du secondaire ont la possibilité de l'organiser et, actuellement, c'est le cas d'environ 75 % d'entre eux. Dans la plupart des établissements, l'année de transition est facultative et les établissements sont libres de la structurer au moyen de lignes directrices. Cette année permet aux élèves d'acquérir plus de maturité et de progresser sans la pression d'un examen. Elle leur offre aussi la possibilité de réfléchir et d'apprécier l'intérêt de l'apprentissage pour se préparer à l'éducation continue ou à l'enseignement supérieur, et à des exigences et des relations en évolution dans le monde du travail des adultes.

enseignants, du matériel pour la préparation des élèves et un site web. Les matériels ont été produits par des élèves finlandais, et sont distribués gratuitement aux écoles du deuxième cycle du secondaire.

www.parliamentsimulation.org

Communication et apprentissage basés sur les TIC : jeux et réseaux sociaux

Intensifier l'utilisation des technologies de communication et d'apprentissage intégrant les TIC peut aider à toucher de plus grands nombres d'élèves et à les faire participer aux processus démocratiques. Cela est tout particulièrement important quand on sait que les formes traditionnelles de participation citoyenne perdent du terrain.

L'une des façons de mobiliser les enfants et les jeunes en faveur de l'apprentissage de la citoyenneté est d'utiliser des jeux sur ordinateur et/ou les réseaux sociaux sur internet qui vont permettre d'approfondir l'ECD/EDH à l'école. Les jeux et les réseaux sociaux (Facebook, YouTube, etc.) font partie intégrante de la culture et du quotidien des élèves ; la Finlande, la France et l'Irlande devraient donc prendre des mesures plus radicales pour les intégrer dans les pratiques scolaires en matière d'ECD/EDH. Ces pays devraient aussi conduire des recherches dans ce domaine, concevoir des jeux adaptés au contexte européen et veiller à ce que les enseignants soient formés à cette pratique. (Les jeux en lien avec l'éducation civique que l'on trouve aujourd'hui sont pour la plupart adaptés au contexte américain.)

Jeux « d'éducation civique » : *Democracy, Real Lives, SimCity, iCivics* et la plate-forme d'apprentissage américaine *Commons – Digital Town Square*

Le jeu de simulation *Democracy* donne aux élèves la possibilité d'engranger des connaissances sur le gouvernement et la politique, en jouant le rôle de président d'un pays. Un autre jeu de simulation éducatif, *Real Lives*, permet aux étudiants d'élargir leur conscience culturelle en expérimentant la vie de citoyens d'un autre pays. *SimCity* place les jeunes dans le rôle d'un maire, et invite les joueurs à concevoir et gérer une ville. Les élèves bénéficient des opportunités apportées par ces jeux, grâce auxquels commencer à structurer leur propre expérience par des exercices de réflexion et une collaboration avec les pairs. Dans un jeu multijoueurs intitulé *Urban Science*, les élèves jouent le rôle d'urbanistes dans leur vraie ville. Dans *ICONS*, des élèves de plusieurs pays mènent des négociations sur des questions à dimension internationale. *iCivics* propose un ensemble de jeux pour l'éducation civique, un programme d'enseignement et de perfectionnement professionnel des enseignants. Quelques-unes des simulations les plus récentes jettent un pont entre les mondes virtuel et réel en demandant aux joueurs d'accomplir des missions hors ligne. Par exemple, *Interrobang* invite les élèves à remplir des missions de service public. Dans *Legislative Aide*, les élèves jouent le rôle de conseillers législatifs pour une congressiste fictive dans leur environnement « réel », et mènent de véritables recherches sur le terrain.

Le jeu *The U.S. Commons – Digital Town Square* est mis gratuitement à la disposition des écoles K-12. Conforme aux normes et aligné sur les programmes, le jeu fait appel à des techniques de parcours adaptatives et des pratiques basées sur les faits, pour guider les élèves en fonction de leur apprentissage et, au bout du compte, modifier leur comportement. Il fait appel à des simulations et des animations, ainsi que des pré- et post-évaluations, et des études comportementales qui mesurent les changements d'attitudes et de comportements des élèves envers diverses questions civiques. Les élèves peuvent progresser à leur rythme et peuvent interagir non seulement avec leurs classes virtuelles, mais également avec d'autres classes sur le territoire américain. Ils peuvent créer des clusters et des cercles sociaux dans leur sphère d'engagement ; ils peuvent aussi travailler ensemble sur des projets locaux, voire nationaux.

Proposer aux enfants et aux jeunes des expériences ludiques à l'école présente de nombreux avantages potentiels. Les jeux peuvent mettre les élèves en contact avec des

réseaux sociaux intéressants. Ils peuvent aussi promouvoir l'apprentissage coopératif grâce au partage d'objectifs et la négociation des conflits dans un contexte ludique. Ils sont ainsi une façon de lutter contre l'isolement et les comportements antisociaux. Les jeux peuvent favoriser des expériences susceptibles de produire des résultats sur le plan civique s'ils sont organisés correctement dans le cadre de la classe, mais il est aussi possible d'élargir leur portée à un plus grand nombre d'élèves. Les jeux peuvent offrir aux élèves du premier cycle du secondaire un large éventail d'expériences virtuelles directement en lien avec la promotion de l'ECD/EDH. Les simulations d'actions civiques et politiques, l'examen de sujets controversés et la participation à des groupes dont les membres partagent des intérêts communs sont des moyens efficaces pour les écoles d'encourager la participation civique. Les enseignants peuvent renforcer l'impact de ces expériences en aidant les enfants et les jeunes à les faire suivre d'une réflexion approfondie.

La Commission européenne encourage l'apprentissage numérique par European Schoolnet et le portail E-Twinning¹⁸, qui met à disposition des outils et des matériels pour élaborer des dispositifs d'apprentissage en ligne susceptibles également de promouvoir l'ECD/EDH. Parmi les projets financés par la Commission européenne figurent des matériels pour la formation des enseignants à la sécurité sur internet. La Finlande, la France et l'Irlande sont membres d'European Schoolnet et du portail E-Twinning.

Formation en ligne à propos de la sécurité sur internet pour les enseignants

European Schoolnet, réseau de 30 ministères européens de l'Éducation, a conçu et publié des stages de formation pour les enseignants qui sont mis gratuitement à la disposition des organisations de formation et d'autres prestataires de formation. Les stages, destinés au perfectionnement professionnel des enseignants du secondaire à l'ère numérique, ont été développés dans le cadre du projet sur deux ans CPDLab, subventionné par l'UE. Le projet, finalisé en septembre 2013, était cofinancé par le Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de la Commission européenne, et coordonné par European Schoolnet. Quatre pays étaient représentés : INDIRE (Italie), la Direction générale de l'Éducation (Portugal), le Conseil national de l'éducation finlandaise (Finlande), le Centre norvégien pour l'éthique dans l'éducation (Norvège), et l'université d'Oulu (Finlande). Ils ont développé trois stages de formation homologués pour le perfectionnement professionnel des enseignants. Le projet a été conçu par les quatre ministres de l'Éducation, des enseignants experts et des formateurs des enseignants.

L'un des trois stages a pour objectif d'introduire la sécurité sur internet dans l'enseignement au quotidien. Chaque stage est constitué de 7 à 10 modules, qui peuvent être exploités indépendamment et combinés de différentes façons, en fonction des parcours d'apprentissage et selon les besoins des groupes cibles. Les stages ont été organisés durant l'été 2013 au Future Classroom Lab (<http://fcl.eun.org>), lieu de formation dans lequel les enseignants reçoivent des informations gratuites et sont invités à repenser leur propre pratique grâce à l'apprentissage par les pairs et des exemples d'activités pratiques. Les participants ont pu se familiariser à différentes technologies qu'ils n'auraient pu tester ailleurs. Les supports de stage ont été conçus pour être mis en œuvre par des formateurs experts, et notamment des formateurs d'enseignants (individus et

¹⁸ Le portail eTwinning (www.etwinning.net) est une plate-forme grâce à laquelle les personnels des écoles (enseignants, chefs d'établissement, bibliothécaires, etc.), dans les pays européens partenaires, peuvent communiquer, coopérer, concevoir et partager des projets. Le portail promeut la coopération des écoles en Europe par l'utilisation des TICE, en fournissant aux écoles un soutien, des outils et des services. Accessible en 25 langues, le portail compte environ 170 000 membres et plus de 5324 projets entre deux ou plusieurs écoles en Europe. Il propose aussi des outils sur mesure en ligne pour les enseignants en quête de partenaires, pour monter des projets, partager des idées, échanger des bonnes pratiques et commencer à travailler ensemble. www.etwinning.net/en/pub/index.htm

organisations), des associations d'enseignants et des collectivités locales qui se préoccupent du perfectionnement professionnel de leurs enseignants. Chaque stage est associé à un guide complet du formateur et à des supports proposant à l'enseignant quantité d'idées et activités pratiques à exploiter en classe.

Les stages sont placés sous licence Creative Commons (attribution 3.0), ce qui permet leur utilisation commerciale. Cette licence souple a été adoptée pour encourager leur reprise et leur utilisation dans le contexte des structures de cours existantes et des matériels exploités dans les établissements de formation en Europe. Les contenus du stage sont donc à disposition pour toute réutilisation et localisation (traduction et adaptation) par les prestataires de formation. Grâce à des contenus localisés et des modules mis en œuvre au niveau local ou national, un plus grand nombre d'enseignants européens peuvent bénéficier des stages et participer à la promotion d'un véritable changement dans leur contexte d'origine.

Pour plus d'informations, voir : www.europeanschoolnet.org; <http://cpdlab.eun.org>;
<http://cpdlab.eun.org/course-materials>

Pratique éprouvée n° 5 : les mesures pour lutter contre le harcèlement à l'école et protéger les élèves

Les systèmes éducatifs et les écoles jouent un rôle important dans la protection et la promotion des droits des enfants et des jeunes. Lorsqu'ils sont adaptés aux besoins des enfants, ils constituent des environnements protégés dans lesquels toutes les formes de violence sont écartées, ils encouragent la participation de tous et garantissent les droits des plus vulnérables. Les trois pays ont mis en œuvre des mesures pour lutter contre le harcèlement à l'école et résoudre les conflits.

- En réponse aux problèmes graves que posent le harcèlement et la violence à l'école, la Finlande a élaboré un arsenal de programmes pragmatiques à long terme, basés sur de solides travaux de recherche et des évaluations, qui mettent à contribution la communauté scolaire tout entière dans l'objectif d'améliorer le climat à l'école et de transformer la vie des enfants. Parmi les exemples figurent : le programme de lutte contre le harcèlement KiVa™, qui cible les diverses formes de victimisation en se focalisant plus sur les spectateurs que sur les victimes ou les harceleurs ; la méthode VERSO d'apprentissage par la médiation et la réparation, mise en œuvre par plus de 10 000 enfants et jeunes qui interviennent comme médiateurs, de l'éducation préprimaire au lycée ; une déclaration annuelle de paix à l'école, et ; le programme de soutien par les pairs.
- La France a pris plusieurs mesures pour améliorer le climat scolaire et lutter contre la discrimination et le harcèlement dans les établissements où une minorité non négligeable d'élèves souffre de harcèlement. Le plan contre le harcèlement à l'école est conçu, mis en œuvre et évalué en collaboration avec l'Observatoire international de la violence à l'école. Une nouvelle phase du programme a été lancée fin novembre 2013 (voir : www.education.gouv.fr/cid75274/agir-contre-le-harcelement-a-l-ecole.html)
- En Irlande, l'importance d'un bon climat scolaire et de mesures contre le harcèlement est mise en avant dans la politique, le programme d'ECD/EDH et les

activités scolaires. Toutes les écoles irlandaises ont introduit des procédures contre le harcèlement. Une nouvelle politique nationale a été lancée en 2013 pour promouvoir une approche d'ensemble au niveau des écoles et l'importance d'une culture et d'un climat scolaires positifs. Les programmes d'éducation au développement personnel, sanitaire et social (*Social, Personal and Health Education, SPHE*), au niveau primaire et secondaire, comportent des volets consacrés à la lutte contre le harcèlement. Dans le programme SPHE du *Junior Cycle*, le module intitulé « Appartenir et intégrer » aide les élèves à identifier les situations de harcèlement et le personnel scolaire à gérer le problème. Le service d'appui à la SPHE accompagne l'école dans son ensemble sur tous les aspects de la mise en œuvre des procédures de lutte contre le harcèlement. D'autres interventions, qui font appel aux techniques de médiation par les pairs et aux pratiques de réparation, sont introduites au niveau des écoles individuelles. Le Centre national de lutte contre le harcèlement à l'université de Dublin propose des ressources en ligne au personnel scolaire, aux enfants et aux jeunes et à leurs parents/tuteurs.

France : priorité au climat scolaire et à la médiation par les pairs dans les écoles

Dans les écoles françaises, une minorité non négligeable (11-12 %) d'élèves souffrent de harcèlement, de façon répétée et sur le long terme (Observatoire international de la violence à l'école, 2011). Pour faire face à ce problème, le ministère français de l'Éducation a publié un « Guide sur le climat scolaire et la médiation par les pairs à l'école primaire », afin d'améliorer l'environnement scolaire ainsi que le bien-être des élèves et des professeurs. Le guide, qui peut être également exploité au niveau du secondaire, propose une approche globale du climat scolaire, depuis la lutte contre la violence jusqu'à la formation de partenariats et au développement de pédagogies de coopération. Le guide a été élaboré avec l'appui de six départements et testé dans le Grand Paris. Il met en lumière les sept axes nécessaires à un climat scolaire positif, chacun appuyé par des résultats de recherche et la présentation de méthodes de mise en œuvre. Les sept axes sont :

Engager tous les élèves et le personnel scolaire dans le développement d'une culture de résolution précoce des conflits. Faire participer les enfants et les jeunes et protéger ceux d'entre eux qui sont en situation vulnérable.

i) la stratégie d'équipe, ii) la justice scolaire, iii) les pédagogies et la coopération, iv) la prévention des violences et du harcèlement, v) la coéducation (avec les familles), vi) les pratiques partenariales, et vii) la qualité de vie à l'école.

Le ministère a également publié une charte de qualité de la « Médiation par les pairs » qui définit les principes de la médiation par les pairs, afin de prévenir et de lutter contre les violences dans le primaire et le secondaire. La médiation par les pairs fait intervenir des élèves formés à cette fin pour gérer les conflits de petite envergure dans les écoles. Au collège Croix Maître Renault de

Beaumont-le-Roger, dans l'Eure, la médiation par les pairs fonctionne depuis plusieurs années.

La formation des enseignants porte sur le climat scolaire et le harcèlement. La formation initiale des enseignants et des personnels scolaires couvre les compétences clés qui permettent de prévenir, de gérer et de résoudre les conflits, d'identifier toutes les formes d'exclusion, de discrimination et de violence ainsi que les signes de problèmes sociaux ou d'agissements graves, de gérer ces situations et de suivre les élèves concernés. L'une des nombreuses priorités du plan de formation continue 2013 était la prévention de la violence à l'école

et l'amélioration du climat scolaire (victimisation et diagnostic local du climat scolaire, apprentissage des responsabilités et du respect mutuel, et éducation sexuelle). Le ministère organise des formations pour les académies, celles-ci restant libres de choisir le domaine dans lequel elles souhaitent se perfectionner.

Voir : <http://eduscol.education.fr/cid73610/guide-sur-le-climat-scolaire-et-mediation-par-les-pairs-a-l-ecole-primaire.html>

Irlande : programmes de lutte contre le harcèlement dans les écoles

En septembre 2013, le ministère de l'Éducation et des Sciences a publié un document d'ensemble sur les procédures de lutte contre le harcèlement à destination des établissements du primaire et du secondaire (*Anti-Bullying Procedures for Primary and Post Primary Schools*), qui préconise une approche au niveau de l'école dans son ensemble. Le harcèlement y est défini comme un comportement dommageable – verbal, psychologique ou physique – non désiré, adopté par un individu ou un groupe à l'encontre d'une autre personne (ou de plusieurs personnes), et répété dans le temps. Le harcèlement englobe le cyberharcèlement et le harcèlement basé sur l'identité, comme le harcèlement homophobe ou raciste. Le document indique qu'une culture et un climat scolaires positifs font partie des facteurs essentiels à la prévention et à la lutte contre le harcèlement. « *Un des éléments essentiels de la prévention du harcèlement réside dans une culture/un climat scolaire positif, qui accueille la différence et la diversité, et prône l'inclusion et le respect. La politique d'une école contre le harcèlement sera d'autant plus efficace qu'elle s'inscrit dans un climat scolaire positif, qui encourage le respect la confiance, la sollicitude et le soutien d'autrui.* »

Les programmes d'éducation au développement personnel, sanitaire et social (*Social, Personal and Health Education*, SPHE) du primaire et du secondaire englobent des volets consacrés à la lutte contre le harcèlement. Dans le *Junior Cycle*, le programme de SPHE comporte un module intitulé « Appartenir et intégrer » qui couvre six objectifs d'apprentissage : i) développer et renforcer les capacités au travail en groupe et à la communication, ii) apprendre à planifier des buts et des objectifs personnels et de groupe, iii) examiner la dynamique des relations familiales et comprendre les responsabilités de l'individu en tant que membre de la communauté scolaire, iv) identifier les conséquences et les types de préjudice, v) reconnaître les situations de harcèlement et avoir connaissance de la politique mise en œuvre par l'école, et vi) identifier le personnel dont se rapprocher pour obtenir de l'aide.

Le service d'appui SPHE accompagne les écoles dans leur ensemble sur tous les aspects de la mise en œuvre des procédures de lutte contre le harcèlement. Le service d'appui englobe : des stages de formation continue, des réunions des écoles, des séminaires pour l'ensemble des personnels et des soirées d'information pour les parents. Les thèmes traités sont notamment le développement/l'examen des politiques, la promotion d'une bonne santé physique et mentale, le bien-être et la protection des élèves, l'orientation sexuelle et le harcèlement homophobe, la prévention du harcèlement et l'intervention en cas de harcèlement et, depuis peu, la question du cyberharcèlement.

La Finlande et les programmes de lutte contre le harcèlement à l'école

En Finlande, dans les années 90, le harcèlement à l'école est devenu une préoccupation générale qui a induit des changements législatifs et l'explosion de projets scolaires pour lutter contre ce fléau. Malgré les efforts déployés, l'étude annuelle sur la promotion de la santé à l'école a montré que les données nationales en la matière n'avaient pas évolué : les taux de harceleurs et de victimes sont certes restés légèrement inférieurs à la moyenne internationale, mais ils sont supérieurs à ceux de la Suède. En 2007, le ministère de l'Éducation et de la Culture a chargé la professeure Christina Salmivalli et son équipe, de l'université de Turku, de concevoir un programme de lutte contre le harcèlement. L'équipe

du professeur Salmivalli a mis au point un programme global, intitulé KiVa™ (du finnois *kiusaamista vastaan*, qui signifie « contre le harcèlement »), pour réduire le harcèlement et la victimisation à l'école. Le programme KiVa™ est unique en son genre en ce qu'il se focalise sur les spectateurs plutôt que sur les victimes ou les harceleurs, et qu'il tend à renforcer le goût pour l'école et à améliorer les résultats scolaires.

Finlande : les bons résultats de KiVa™, programme de lutte contre le harcèlement basé sur la recherche

KiVa™ est un programme de lutte contre le harcèlement, basé sur la recherche, qui a été développé à l'université de Turku avec le soutien financier du ministère de l'Éducation et de la Culture. L'efficacité du programme a été démontrée au moyen d'un essai, réalisé en mode aléatoire à grande échelle. Le programme lutte contre le harcèlement à l'école, il renforce le goût pour l'école et la motivation et améliore les résultats scolaires. Il cible de multiples formes de victimisation, et notamment verbales et physiques, ainsi que le cyberharcèlement. Environ 90 % des 2800 écoles finlandaises (de la 1^{re} à la 9^e année) sont inscrites au programme KiVa™ ; environ 1500 d'entre elles utilisent le programme systématiquement et en continu. Le programme a été testé et mis en œuvre au niveau international dans divers pays.

Le programme englobe des actions d'ordre général et d'autres, plus ciblées, pour prévenir le harcèlement et gérer les situations de harcèlement lorsqu'elles se présentent. Les actions d'ordre général ciblent l'ensemble des élèves d'une école, avec pour objectif d'influer sur les normes du groupe et de renforcer la capacité de tous les élèves à adopter des comportements constructifs et de soutien aux victimes. Ces actions sont aussi orientées sur les parents, qui sont formés et mis à contribution par l'intermédiaire des réunions parents-enseignants organisées avant le début du programme. Les actions ciblées englobent la gestion des situations de harcèlement lorsqu'elles sont portées à l'attention du personnel. Dans ces cas, l'équipe scolaire du programme KiVa™ conduit des discussions individuelles et en groupe avec le/les élève(s) harceleur(s) et l'enfant qui en est victime. Le programme est focalisé sur les spectateurs, qui font partie du processus de harcèlement, plutôt que sur les harceleurs et leurs victimes. Il propose aux élèves des stratégies sûres pour soutenir leurs camarades de classe harcelés.

Le programme KiVa™ accompagne le personnel scolaire qui coordonne et organise des activités contre le harcèlement selon une approche systématique. Le processus fait appel à diverses méthodes, dont les équipes du programme KiVa™, des études en ligne sur les élèves, des cours pour les élèves, des environnements d'apprentissage virtuels, un apprentissage basé sur les problèmes et l'action et des jeux informatiques sur l'anti-harcèlement ; un enseignant a reçu une formation spéciale à l'approche KiVa™. Chaque cas de harcèlement est géré au moyen d'une série d'entretiens individuels et en groupe entre l'équipe scolaire KiVa™ et les élèves concernés.

Le programme KiVa™ a fait l'objet d'un rigoureux essai contrôlé, réalisé en mode aléatoire ; entre 2007 et 2008, l'essai a été conduit à grande échelle sur plus de 30 000 enfants de 234 écoles élémentaires et établissements d'enseignement secondaire, dont la moitié met en œuvre le programme tandis que l'autre moitié continue d'appliquer ses traditionnels plans d'action et politiques en matière de lutte contre le harcèlement. Les résultats ont montré que le programme KiVa™ parvenait à faire reculer le harcèlement et la victimisation durant les neuf premiers mois de sa mise en œuvre. Il diminue aussi la dépression et l'anxiété parmi les élèves ; il renforce leur goût pour l'école et leur motivation et améliore leurs résultats. 98 % des victimes qui ont pris part aux discussions avec les équipes scolaires KiVa™ ont estimé que leur situation s'est améliorée.

Le programme KiVa™ a accédé à une reconnaissance au niveau national et international : lauréat du prix européen de la prévention de la criminalité (2009), il s'est vu décerner plusieurs prix en Finlande (prix de l'action humaniste de l'année en 2008, prix de l'action en faveur de l'enfance de l'année en 2010 et prix du campus en 2012). L'étude d'évaluation du programme KiVa™ a obtenu en 2012 le prix de la meilleure politique sociale à Vancouver pour son article dans la revue SRA (Society for Research on Adolescence). Le programme

KiVa™ est mis en œuvre et/ou testé dans divers pays, comme les Pays-Bas, le Pays de Galles, l'état du Delaware aux Etats-Unis, la Suède, le Luxembourg et le Japon. Les résultats d'une récente étude néerlandaise (octobre 2013) ont montré que le programme avait diminué de 50 % le harcèlement dans les écoles néerlandaises en une année.

Voir : www.kivakoulu.fi

Un autre programme novateur développé en Finlande est la méthode VERSO d'apprentissage par la médiation et la réparation, mise en œuvre à tous les niveaux de l'enseignement, dès la crèche et l'éducation préprimaire, pour faire en sorte que les enfants acquièrent des capacités de médiation dès le plus jeune âge et soient en mesure de les appliquer tout au long de leur vie.

Finlande : la méthode VERSO d'apprentissage par la médiation et la réparation

La méthode VERSO d'apprentissage par la médiation et la réparation est un outil pour la gestion des conflits à l'école. VERSO met en œuvre différentes approches, et notamment : i) la médiation par les pairs, dans le cadre de laquelle des élèves formés à la médiation gèrent les conflits entre élèves, ii) la médiation mise en œuvre par les adultes, dans le cadre de laquelle des adultes de soutien, formés à la médiation, aident les parties à trouver une solution à des situations qui impliquent de la violence, iii) la médiation élèves/adultes, par exemple entre le personnel scolaire et les élèves, et iv) la coopération avec le service local de médiation pour les victimes, qui permet de faire le lien entre la communauté scolaire et les pratiques de médiation au sens large, et de promouvoir la prévention de la criminalité en général.

VERSO a démarré sous la forme d'un projet pilote en 2000, avec le soutien financier du ministère de l'Éducation et de la Culture (2006-2007) et l'association finlandaise des machines à sous RAY (2008). Aujourd'hui, la Finlande compte plus de 10 000 médiateurs pairs et 2000 adultes de soutien, qui interviennent comme experts de la médiation dans 400 établissements préprimaires, primaires et secondaires, écoles professionnelles et lycées. La médiation met à contribution 90 000 élèves et leurs parents, et 8000 personnels scolaires. Chaque année, plus de 10 000 cas font l'objet d'une médiation. Fin 2012, plus de 20 000 élèves avaient résolu leur conflit, 95 % des approches de médiation ayant débouché sur une solution pérenne et 87 % des parties impliquées dans les conflits estimant que la médiation par les pairs est un bon moyen de résoudre les conflits.

À l'origine, VERSO était une approche de médiation par les pairs volontaire, orientée sur la recherche d'une solution, dans le cadre de laquelle les élèves médiateurs aidaient les parties à un conflit à parvenir à une solution et à changer de comportement. L'objectif de cette méthode est d'améliorer la participation des élèves, leurs capacités sociales et leur citoyenneté active. MiniVERSO, le modèle de médiation pour les crèches et l'éducation préprimaire, lancé en 2011, proposait une façon de travailler avec les enfants avec respect et empathie. Dans tous les cas, une solution est recherchée par le biais d'un dialogue créatif, construit autour des expériences et des sentiments des parties. La mise en œuvre de la méthode de médiation démarre avec la formation de l'ensemble du personnel de l'école, qui se familiarise ainsi aux méthodes fondamentales de la médiation réparatrice : participation, face-à-face, dialogue et résolution du conflit. Le personnel désigne ensuite les élèves qui seront formés en tant que médiateurs pairs et les adultes qui interviendront en appui. Un réseau national de formateurs à la médiation (pour l'essentiel, des enseignants) facilite l'organisation de la formation à la médiation en fonction des intérêts des écoles individuelles dans tout le pays. L'approche participative permet aux élèves d'apprendre la gestion des conflits, de faire évoluer leur comportement dans le bon sens et de prendre la responsabilité de leur propre vie. Ils apprennent aussi l'empathie, diverses capacités sociales, le sentiment de responsabilité et la citoyenneté active.

La méthodologie de la médiation à l'école, et ses résultats, ont été diffusés dans le cadre de conférences internationales comme le forum nordique pour la médiation (Nordic Forum for Mediation, NFM) à Helsinki, Reykjavik et Oslo, le Forum européen pour la justice réparatrice (Euforumrj) à Vérone et Bilbao, et la

conférence EMNI à Paris. Actuellement, la méthodologie de médiation à l'école est mise en œuvre à Milan et en Russie, dans huit écoles de Petrovskoïe.

Voir : www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/vv

Associer l'ECD/EDH et le soutien aux élèves vulnérables

Pour terminer, le vaste domaine de l'éducation à la citoyenneté est sous-tendu par des approches de l'enseignement et de l'apprentissage qui reposent elles-mêmes sur des méthodologies actives et démocratiques prenant en compte la situation individuelle des élèves et leurs expériences concrètes. Les initiatives qui consacrent aux élèves vulnérables du temps supplémentaire et/ou un soutien personnalisé pour les préparer à l'apprentissage tout au long de la vie, ou au travail, peuvent inclure des composantes significatives du registre de l'éducation civique et de la citoyenneté. À ce jour, les trois pays ont fait des progrès inégaux dans ce domaine.

- La Finlande propose une 10^e année volontaire pour ceux qui souhaitent améliorer leurs capacités ; elle a par ailleurs mis sur pied un programme volontaire sur deux ans, JOPO®, qui s'adresse aux élèves exposés au risque d'abandon scolaire, en combinant un apprentissage dans la classe et un apprentissage au travail. Le programme, lancé en 2006, a fait l'objet d'une évaluation en 2009.
- En Irlande, l'année de transition est un programme sur un an qui constitue la première année du deuxième cycle du secondaire (trois années). Elle offre aux apprenants la possibilité d'acquérir plus de maturité et de progresser sans la pression d'un examen. L'année de transition est en cours de remaniement dans le cadre de la révision du programme d'éducation secondaire.
- Depuis plus de 30 ans, la France met en œuvre un programme d'éducation prioritaire qui cible les établissements des quartiers vulnérables. Compte tenu des résultats modestes, voire en déclin, la refonte de l'ensemble du système a été entreprise. Suite à un rapport de diagnostic et à une vaste consultation fin 2013, le programme révisé sera mis en œuvre en début d'année scolaire 2014-2015.

Finlande : le projet JOPO® lutte contre les abandons potentiels par une éducation de base flexible

Le projet JOPO® (du finnois *Joustava perusopetus*, qui signifie « éducation de base flexible ») a été lancé en janvier 2006 dans le cadre du projet du ministère de l'Éducation et de la Culture visant à prévenir les abandons scolaires dans les 7^e et 9^e années de l'enseignement obligatoire. Il regroupe une centaine de groupes JOPO®, soit un millier d'élèves (953 en 2009). Le programme, sur deux ans, accompagne les élèves exposés à l'abandon scolaire ou au risque de quitter l'école sans diplôme d'éducation de base, en renforçant leur goût pour l'école et en leur proposant diverses approches actives pour suivre leurs cours. L'enseignement suit le programme d'éducation de base, mais propose des méthodes d'apprentissage sur-mesure, centrées sur les élèves, qui associent apprentissage en classe et apprentissage par le travail dans divers environnements, excursions et chantiers scolaires. Le projet JOPO® promeut la collaboration professionnelle entre les écoles, les services municipaux d'action sanitaire et sociale pour les jeunes, les institutions de formation professionnelle, les lycées et les ateliers pour les élèves.

Dans le cadre du projet JOPO®, l'enseignement est organisé en petits groupes de 10 élèves au plus. L'équipe enseignante est formée d'un enseignant, d'un animateur et d'un travailleur social. Le programme est accessible aux jeunes dès 14 ans, de la 7^e à la 9^e année, sur candidature. Il offre des opportunités

d'apprentissage qui reflètent les situations de vie individuelles des élèves, propose un enseignement fonctionnel, basé sur le travail et des tâches professionnelles, ainsi que des services ciblés de conseil et de soutien. La collaboration avec la famille de l'élève joue un rôle important dans l'évaluation de la situation de ce dernier et les méthodes de travail les plus adaptées à son profil.

Le programme JOPO® a été évalué en 2009 et étoffé dans les années qui ont suivi.

Irlande : l'année de transition

L'année de transition est un programme sur un an qui est en fait la première année du deuxième cycle du secondaire, qui se déroule sur trois années. Il jette un pont entre les programmes du *Junior Certificate* et du *Leaving Certificate*. Tous les établissements du secondaire peuvent en bénéficier et, à ce jour, 75 % d'entre eux la proposent. L'année de transition est facultative dans la plupart des écoles. Elle offre aux apprenants la possibilité d'acquérir plus de maturité et de progresser sans la pression d'un examen. Elle leur permet aussi de réfléchir et d'apprécier l'intérêt de l'apprentissage pour se préparer à l'éducation continue ou à l'enseignement supérieur, et à des exigences et des relations en évolution dans le monde du travail des adultes.

Chaque établissement conçoit son propre programme pour l'année de transition, dans le contexte d'orientations prédéfinies, afin de répondre aux besoins et aux intérêts de ses élèves. En définissant le contenu de son programme, l'établissement prend en considération les possibilités offertes par la collectivité locale. Dans beaucoup d'établissements, l'année de transition est une période durant laquelle les élèves ont l'opportunité de vivre des expériences d'apprentissage novatrices et collaboratives, qu'ils pilotent eux-mêmes. Ils ont aussi la possibilité d'explorer plus en détail nombre des thèmes associés à l'éducation politique et civique, comme les droits de l'homme, l'égalité, la pauvreté et la compréhension interculturelle.

L'année de transition n'est pas sanctionnée par un examen. L'évaluation est généralement conduite en continu, et peut inclure une évaluation à l'école de projets ou de portfolios, ainsi que des activités orales, pratiques et écrites. L'évaluation d'activités, comme les expériences professionnelles ou le service communautaire, met souvent à contribution les structures qui proposent ou accueillent ces activités. Quelques modules sont dotés de leurs propres dispositions en matière d'évaluation. Depuis 2000, le ministère de l'Éducation et des Sciences délivre aux élèves un certificat officiel pour l'année de transition, en plus du certificat remis par les établissements.

Comme d'autres programmes du deuxième cycle du secondaire, l'année de transition fait l'objet d'une révision. Le Conseil national des programmes et d'évaluation a entrepris de concevoir de nouveaux cours sur 45 heures, appelés unités de transition, en collaboration avec des enseignants et des agences.

Pour plus d'informations :

www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Post-Primary_Education/Senior_Cycle/Transition_Year/#sthash.X6U69F8n.dpuf

France : une réforme de l'école pour une éducation prioritaire socialement et économiquement équitable

Depuis plus de 30 ans, la France met en œuvre une politique d'éducation prioritaire pour atténuer l'impact des inégalités socio-économiques dans les quartiers vulnérables. Actuellement, 1,7 million d'élèves sont scolarisés dans l'éducation prioritaire, dont 18 % dans le primaire, 20 % dans les collèges et 2 % dans les lycées. Malgré les efforts et les ressources financières engagés dans l'éducation prioritaire, les résultats sont décevants. Depuis 2007, les résultats des élèves en éducation prioritaire affichent un déclin en fin d'éducation obligatoire.

Repenser l'éducation prioritaire est devenue une urgence pour réduire les inégalités en matière d'éducation. À cette fin, un processus d'évaluation a été lancé en janvier 2013 dans le cadre de la modernisation de l'action

publique. Le rapport de diagnostic, publié en juillet 2013, a été suivi par une vaste consultation menée auprès des syndicats et des acteurs locaux durant un mois, de novembre à décembre 2013. Début 2014, des orientations pour le développement de la politique d'éducation prioritaire seront publiées. Les mesures qui en découleront seront progressivement testées et mises en œuvre à la rentrée 2014-2015 et dans les années scolaires qui suivront.

CHAPITRE IV. CONCLUSIONS ET PISTES D'ACTION

Que ce soit en Finlande, en France ou en Irlande, l'éducation au niveau du premier cycle du secondaire a des répercussions durables sur un plus grand nombre de jeunes citoyens que bien d'autres institutions. Les écoles finlandaises, françaises et irlandaises accueillent pratiquement 3,6 millions d'enfants et de jeunes qui passent trois à quatre années dans le premier cycle du secondaire. C'est une période critique durant laquelle l'éducation doit faire de ces jeunes des citoyens actifs, dotés de solides capacités, qui sont pleinement conscients des droits de l'homme et les respectent. L'apprentissage en matière d'ECD/EDH joue un rôle important dans ce processus.

Cet audit du premier cycle du secondaire concernant la Finlande, la France et l'Irlande a pour objectif d'analyser les politiques et les mesures déployées par ces trois pays en relation à l'ECD/EDH. Plus spécifiquement, il propose une étude des programmes d'ECD/EDH au regard des points clés de la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme. Il examine les programmes d'ECD/EDH sous l'angle le plus large possible, en prenant en considération l'ensemble de l'expérience d'apprentissage permise par l'école. Il couvre le contenu des cours, les méthodes employées, et les normes et valeurs qui fondent la culture organisationnelle des écoles.

En matière d'ECD/EDH, chacun des trois pays est confronté à des difficultés liées à l'aggravation du déficit démocratique, au fossé socioéconomique, à l'extrémisme, à l'exclusion et au déclin de la participation. Dans ces conditions, il est essentiel d'assurer que l'actuelle réforme des programmes conduite en Finlande, en France et en Irlande aide les citoyens à s'approprier la société et facilite l'active participation des jeunes. Les résultats de cet audit, bien que centré sur trois pays, pourraient avoir une résonance sur les processus de réforme des programmes dans l'Europe élargie et par-delà ses frontières.

BUTS DE LA RÉFORME

FINLANDE

Promouvoir la qualité dans tous les secteurs de l'éducation.

Améliorer la culture organisationnelle des écoles et la rendre plus participative.

Favoriser la progression personnalisée des élèves et encourager la collaboration.

FRANCE

Renforcer l'éducation civique et les valeurs laïques.

Cibler la discrimination, l'abandon scolaire et les problèmes qui se posent dans les quartiers défavorisés.

IRLANDE

Concevoir un programme centré sur les élèves qui améliore l'expérience d'apprentissage et les résultats scolaires.

Réduire le déficit démocratique et le scepticisme qui règne parmi les jeunes.

Ce chapitre examine les secteurs dans lesquels des changements sont nécessaires pour faire en sorte que l'ECD/EDH devienne un objectif central de l'apprentissage plutôt qu'un élément accessoire qui fait son apparition en temps de crise. Des progrès restent à faire concernant les méthodes d'apprentissage, la participation des élèves, la formation des enseignants, l'évaluation, le climat scolaire et la protection des élèves vulnérables. Enfin, ce chapitre propose quelques pistes d'action.

Concevoir des méthodes d'apprentissage attrayantes

Des méthodes d'apprentissage actives et participatives vont favoriser l'acquisition des connaissances, des capacités et des attitudes qui sont nécessaires à la participation démocratique et à la conscience des droits de l'homme. S'il est important de connaître les fondements concrets de la citoyenneté démocratique et des droits de l'homme, ainsi que les déclarations et documents internationaux fondateurs, cela ne saurait être suffisant sans les capacités, les valeurs et la mise en pratique. Les trois pays ont déployé des efforts pour souligner l'importance d'un apprentissage actif en matière d'ECD/EDH :

En Finlande, le tronc commun national précise les objectifs généraux associés aux capacités et connaissances en matière d'ECD/EDH, tandis que les prestataires de l'éducation, les écoles et les enseignants déterminent comment atteindre ces objectifs. Les enseignants mettent en œuvre diverses méthodes d'apprentissage actives, centrées sur les apprenants. L'expérience pratique est largement favorisée avec des partenaires extérieurs, que les écoles ont la possibilité de choisir librement. La plate-forme en ligne du Conseil national de l'éducation finlandaise encourage une diffusion et un partage structurés des approches d'apprentissage novatrices. Le programme national recommande que les élèves participent à des activités locales au niveau des collectivités. L'actuel programme offre de nombreuses possibilités de multiplier les activités de service communautaire basées sur les besoins et d'intégrer l'apprentissage par le service communautaire dans le parcours pédagogique des élèves, par exemple par

encadrée, obligatoire pour les élèves de 9^e année, ou encore le programme de soutien par les pairs de la ligue Mannerheim pour la protection de l'enfance.

En France, des directives nationales encadrent la participation des élèves à la collectivité, les actions pédagogiques des écoles et le choix des partenaires. Parmi les actions pédagogiques présentant une pertinence en matière d'ECD/EDH figurent les projets intergénérationnels, qui développent la solidarité entre différents groupes d'âge et peuvent intégrer des aspects de l'apprentissage par le service communautaire. Le ministère gère une base de données des actions pédagogiques, mais manque d'une vision d'ensemble des initiatives scolaires. La vie scolaire, qui offre un cadre structuré pour les événements et activités organisés hors de la classe, mériterait d'être redynamisée grâce à une collaboration renforcée entre les enseignants et les autres personnels scolaires, ainsi que des projets scolaires sur trois ans plus cohérents qui auraient ainsi plus de sens aux yeux des élèves.

En Irlande, l'éducation civique, politique et sociale (*Civic, Social and Political Education, CSPE*) se caractérise par un apprentissage basé sur les activités, les discussions et les actions. L'accent mis sur l'apprentissage actif apparaît dans les documents de cours, la formation continue des enseignants, le temps imparti et le processus d'évaluation. Des exemples de bonnes pratiques potentiellement transférables sont notamment : le programme d'apprentissage par le service communautaire intergénérationnel

« Connecte-toi, apprends ! » (*Log on, Learn*), parrainé par de nombreuses entreprises du secteur des TICE, qui réduit le fossé numérique ; et les initiatives de service communautaire pilotées par des ONG qui promeuvent la justice sociale et le bien-être communautaire. Beaucoup de ces initiatives ne sont pas incluses dans le programme de CSPE, et un petit nombre d'entre elles seulement sont accessibles aux élèves du premier cycle du secondaire.

Encourager la participation des élèves à la gouvernance des écoles

Les conseils d'élèves sont de véritables laboratoires pour l'expérience de la citoyenneté démocratique. Ils constituent un forum par lequel relayer la voix des élèves sur les questions qui ont des répercussions sur leur vie. Les trois pays font montre de degrés d'engagement divers envers la participation des élèves à la gouvernance des écoles. Pour l'instant, dans le premier cycle du secondaire, les conseils d'élèves ne sont obligatoires dans aucun des trois pays ; lorsqu'il y en a, ils remplissent un rôle plutôt consultatif que décisionnaire.

En Finlande, dans le premier cycle du secondaire, les conseils d'élèves sont très répandus même s'ils ne seront obligatoires qu'à compter de 2016. Les autorités nationales soutiennent ces structures activement, par exemple en étudiant la progression de la participation des élèves et des activités des conseils d'élèves (2011), afin de suivre les progrès en la matière. Les résultats ont montré que les élèves peuvent avoir une influence sur les règles de la classe et quoi et comment apprendre. Les élèves jugent positivement les conseils d'élèves : 70 % d'entre eux estiment que ces structures font un effort significatif pour faire en sorte que leur voix soit entendue et prise en compte comme il se doit (CdE, 2010).

Les récents résultats de l'enquête nationale sur la santé à l'école, qui couvrait 80 % des élèves de 8^e et 9^e années, mettent en évidence une amélioration de la participation des élèves et du climat scolaire (2013). Les jeunes estiment avoir davantage la possibilité de faire valoir leur influence à l'école et être plus souvent entendus. Malgré ces progrès, l'offre d'activités par les conseils d'élèves est très variable selon les municipalités et les écoles. Les enquêtes sur les élèves ont également souligné la nécessité de poursuivre les efforts pour garantir la participation de tous les élèves.

En France, dans le premier cycle du secondaire, il n'y a pas de conseil d'élèves,

mais des élèves élus qui représentent leurs pairs dans le cadre des conseils de classe et au sein de structures de concertation comme les Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) et les conseils d'administration des établissements. Les comités forment des groupes de réflexion qui concourent aux initiatives du plan d'action de l'établissement. À ce jour, aucune évaluation n'a été entreprise pour mesurer l'engagement des élèves et leur impact. Les conseils de vie lycéenne, qui n'existent que dans le deuxième cycle du secondaire, semblent manquer de visibilité et de prestige dans les écoles. Une récente évaluation a montré que les élèves ont le sentiment que les personnels scolaires ne jugent pas légitimes leurs

points de vue, leurs opinions n'étant guère prises en considération et certains thèmes ne pouvant être abordés.

En Irlande, les orientations du ministère de l'Éducation et des Compétences facilitent la mise en place de conseils d'élèves dans l'éducation postprimaire, mais la participation des élèves à la prise de décision dans les écoles reste sporadique. Les conseils d'élèves n'ont pas de position formelle sur la gouvernance des écoles, mais décident des questions qu'ils souhaitent aborder et porter à l'attention de la communauté scolaire. Le degré d'influence exercé par les conseils d'élèves est déterminé par les chefs d'établissement et le conseil d'administration.

Investir dans la formation des enseignants

Les enseignants jouent un rôle important dans l'ECD/EDH, et beaucoup dépend de leur formation. À cause d'une formation insuffisante sur les contenus en lien avec l'ECD/EDH et/ou les nouveaux modes d'apprentissage actifs et participatifs, les enseignants amenés à intervenir dans l'ECD/EDH peuvent manquer d'assurance dans ce domaine. Les trois pays témoignent de traditions différentes en matière de formation des enseignants : la Finlande bénéficie de programmes de formation des enseignants particulièrement sélectifs et concurrentiels, qui ne retiennent qu'un candidat sur dix. La France et l'Irlande traversent une phase de transition qui devrait déboucher sur un renforcement de la formation des enseignants en matière d'ECD/EDH dans les prochaines années.

En Finlande, la formation relative à l'ECD/EDH fait partie de la formation en histoire et en sciences sociales, à la religion et la morale. Les chefs d'établissement et les autres enseignants acquièrent les compétences afférentes dans le cadre de la formation continue. Tous les enseignants ont l'obligation de suivre chaque année une à cinq journées de formation continue, subventionnées par le gouvernement et organisées par

des universités et des ONG. Le ministère de l'Éducation détermine les priorités de la formation continue et attribue les ressources nécessaires, en coopération avec le Conseil national de l'éducation finlandaise.

La France fait partie des rares pays européens qui ont défini pour tous les enseignants du secondaire un ensemble de compétences communes directement associées à la citoyenneté. Mais, en

pratique, la formation initiale et la formation continue non obligatoire n'accordent pas une place centrale à l'ECD/EDH. Le ministère définit les nombreux secteurs prioritaires de la formation continue non obligatoire, parmi lesquels les organisateurs de la formation, et notamment les autorités éducatives régionales, peuvent choisir. Les nouvelles Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE, 2013) ont pour mission de proposer à tous les futurs enseignants et autres personnels éducatifs deux modules communs durant leur formation sur deux ans, axés sur l'éducation à la morale, la laïcité et les valeurs républicaines. La formation est sanctionnée par des examens portant sur les qualifications professionnelles.

En Irlande, les élèves enseignants du secondaire choisissent de suivre ou pas le

module consacré aux méthodes spécifiques de l'éducation civique, politique et sociale (CSPE) dans le cadre de leur formation. Dans la pratique, beaucoup d'enseignants commencent à dispenser la CSPE sans formation préalable. De 1998 à 2009, le ministère de l'Education et des Compétences a proposé des formations continues ciblées pour les enseignants de CSPE, les coordinateurs, ainsi que les chefs d'établissement et leurs adjoints, axées sur les méthodes actives d'enseignement et d'apprentissage. Dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau *Junior Cycle*, entre l'automne 2013 et 2019, l'Irlande s'engage à mettre à disposition les personnels et les ressources nécessaires au perfectionnement professionnel des enseignants de CSPE.

Concevoir des méthodes d'évaluation efficaces

L'obtention de résultats d'apprentissage satisfaisants en matière d'ECD/EDH exige des méthodes d'évaluation efficaces. L'acquisition et la compréhension par les élèves des connaissances en lien avec l'ECD/EDH peuvent être testées de façon standard. Toutefois, des problèmes surgissent au moment d'évaluer les attitudes et les comportements des élèves, le climat scolaire, ou encore les améliorations et/ou les changements intervenus sur ces aspects. La Finlande, la France et l'Irlande ont chacune mis en œuvre différentes approches pour aider les enseignants à évaluer les connaissances, les capacités et les attitudes en matière de citoyenneté acquises par les élèves dans le cadre d'un large éventail de matières ou par l'intermédiaire d'autres expériences scolaires.

En Finlande, le Conseil national de l'éducation finlandaise définit les critères applicables en 9^e année pour l'évaluation finale portant sur toutes les matières – dont l'ECD/EDH, qui partie intégrante des sciences sociales –, en termes d'acquisition de connaissances théoriques, de capacités et de compréhension. Il n'y a pas d'examen final, mais seulement une évaluation

nationale des résultats d'apprentissage sur échantillon. L'évaluation continue et l'appréciation des élèves sont axées sur leur développement, compte tenu de la diversité de leurs besoins. Les municipalités, en tant que prestataires de l'éducation dont elles ont la responsabilité, évaluent le climat scolaire et le bien-être de différentes façons.

En France, l'examen final de premier cycle du secondaire, le diplôme national du brevet, englobe un exercice de synthèse en français et des épreuves de mathématiques, d'histoire-géographie et d'éducation civique. Les compétences sociales et civiques des élèves sont évaluées par l'enseignant, sur la base de leur livret personnel de compétences. Les élèves reçoivent une note de vie scolaire pour leur contribution à la vie de l'école, prise en compte dans le brevet national, y compris leur participation à la vie de l'école, leur assiduité et leur respect des règles scolaires.

En Irlande, un examen d'Etat portant sur les trois années d'éducation civique, politique et sociale (CSPE) a lieu en fin de premier cycle du secondaire. 60 % de la note finale d'appréciation de la CSPE porte sur l'active participation des élèves, et notamment deux projets d'action obligatoires, les 40 % restants étant attribués à un examen final écrit.

Les trois pays ont reconnu les difficultés liées à l'appréciation et à l'évaluation :

En Finlande, la réforme du tronc commun national entend offrir aux enseignants

plus de soutien pour l'évaluation, dans l'objectif d'une évaluation finale plus cohérente, et notamment par la définition de critères de notation plus clairs ou par la création de matériels distincts pour une évaluation sur la base de critères.

En France, la note de vie scolaire et l'ensemble du livret font l'objet d'un débat dans le cadre de la réforme en cours du programme du collège.

En vertu du nouveau *Junior Cycle*, l'Irlande passera d'une évaluation finale centralisée à une évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage en continu, effectuée par les écoles : le nouveau programme de CSPE, comme tous les autres cours et toutes les autres matières (à l'exception de l'irlandais, de l'anglais et des mathématiques), fera l'objet d'une évaluation en continu par l'établissement ou les réseaux d'établissements.

Améliorer le climat scolaire et protéger les élèves vulnérables

Les systèmes éducatifs et les écoles jouent un rôle important dans la protection et la promotion des droits des enfants et des jeunes. S'ils sont adaptés aux besoins des enfants et des jeunes, ils les préservent de toutes les formes de violence, encouragent la participation de tous et garantissent les droits des enfants et des jeunes en situation vulnérable. Les trois pays ont mis en œuvre des mesures pour lutter contre le harcèlement et résoudre les conflits à l'école.

La Finlande a développé un arsenal de programmes pragmatiques de longue durée qui mobilisent l'ensemble de la communauté scolaire en faveur de l'amélioration du climat scolaire et du

goût pour les études et qui transforment la vie des enfants dès le plus jeune âge. Ces programmes sont basés sur de solides recherches à long terme et des évaluations mises en œuvre avec succès

dans d'autres pays. Citons par exemple : le programme de lutte contre le harcèlement KiVa™, qui cible des formes de victimisation multiples et se focalise sur les spectateurs plutôt que sur les harceleurs ou leurs victimes ; et la méthode VERSO d'apprentissage par la réparation et la médiation, mise en œuvre par plus de 10 000 enfants et jeunes, qui interviennent comme volontaires, et des médiateurs formés, du préprimaire à la fin du secondaire. Il convient aussi d'inclure parmi ces méthodes la déclaration annuelle pour la paix à l'école et le programme de soutien par les pairs.

La France a pris de nombreuses mesures pour améliorer le climat scolaire et combattre la discrimination et le harcèlement dans les écoles, où une minorité non négligeable d'élèves souffre de harcèlement. Le plan contre le harcèlement à l'école est conçu, mis en œuvre et évalué en collaboration avec l'Observatoire international de la violence à l'école, basé en France.

En Irlande, l'importance d'un bon climat scolaire et de mesures contre le

harcèlement est soulignée dans la politique, le programme d'ECD/EDH et les activités scolaires. Une politique nationale de 2013 préconise une approche au niveau de l'école dans son ensemble, mais il est trop tôt pour en mesurer les résultats. Les programmes d'éducation au développement personnel, sanitaire et social (*Social, Personal and Health Education, SPHE*) comportent des volets consacrés à la lutte contre le harcèlement. Le service d'appui à la SPHE accompagne les écoles dans leur ensemble dans tous les aspects de la mise en œuvre des procédures de lutte contre le harcèlement. Les établissements, individuellement, mettent en œuvre des techniques comme la médiation par les pairs et les pratiques de réparation, tandis que le Centre national de lutte contre le harcèlement à l'université de Dublin propose des ressources en ligne pour les personnels scolaires, les enfants et les jeunes et leurs parents/tuteurs. Pour autant, il n'existe pas de preuve suffisamment éloquente du succès de ces interventions et de ces systèmes de soutien.

Pistes d'action

L'objectif des pistes d'action proposées est d'assurer que soit dispensée à l'ensemble des élèves une éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme de grande qualité. Les six pistes envisagées concernent notamment : l'élaboration des programmes, la formation des enseignants, la participation des élèves, les processus d'évaluation et d'appréciation, le développement de politiques basées sur des faits, et la reconnaissance et la récompense de l'excellence en matière d'ECD/EDH.

L'élaboration des programmes

Assurer que l'ECD/EDH est enseignée à tous les niveaux de l'enseignement, sur la

base d'une approche interdisciplinaire, et envoyer le message fort selon lequel la

préparation des jeunes à une citoyenneté active et informée est tout aussi importante que leur préparation au marché du travail et à l'apprentissage tout au long de la vie.

Intégrer l'ECD/EDH dans le vaste processus de réforme entrepris. Reconsidérer les objectifs d'apprentissage dans le domaine des sciences sociales et d'autres programmes en lien avec l'ECD/EDH, afin de s'assurer qu'ils font sens, sont réalistes et reflètent les priorités de l'ECD/EDH. Eviter de surcharger les programmes nationaux, qui comportent plus de matériels qu'il n'est réaliste de couvrir. Enfin, combattre le rétrécissement des programmes qui tend à réduire la place de l'ECD/EDH, notamment dans les écoles vulnérables.

Redynamiser l'éducation en lien avec l'ECD/EDH, qui est basée sur les déclarations civiques, la structure des institutions et des gouvernements, en se recentrant sur la façon dont les élèves s'engagent au sein de l'école et de leurs communautés. Recentrer l'instruction sur la discussion au sujet des événements historiques et contemporains, et leurs valeurs sous-jacentes. Développer des

La formation des enseignants

Assurer une formation satisfaisante des enseignants en matière d'ECD/EDH et sur la participation des enfants et des jeunes, grâce à la formation initiale et continue.

Soutenir un perfectionnement professionnel en continu de grande qualité pour tous les enseignants en sciences sociales et en ECD/EDH.

partenariats avec des écoles de formation professionnelle et des établissements d'enseignement supérieur pour renforcer les programmes d'apprentissage des écoles en matière d'ECD/EDH.

Imaginer des moyens de promouvoir et de faciliter l'apprentissage partagé de pratiques novatrices en matière d'ECD/EDH, en s'inspirant de la plateforme en ligne du Conseil national de l'éducation finlandaise sur laquelle les écoles peuvent poster leurs projets.

Encourager l'intégration de l'apprentissage expérientiel et du service communautaire dans les programmes d'enseignement, afin d'inciter les élèves à s'engager au sein de leurs écoles et de leurs communautés, en tirant les leçons des projets intergénérationnels conduits en France et du projet irlandais « Connecte-toi, apprends ! » (*Log on, Learn*). Utiliser l'apprentissage par le service communautaire pour relever les défis et saisir les opportunités au niveau local. Envisager d'intégrer le service communautaire à la façon d'un élément obligatoire du programme. Soutenir le développement de partenariats à long terme entre les écoles et les ONG.

Renforcer les exigences de formation préalable dans le domaine des sciences sociales et l'ECD/EDH, afin de garantir de la part des enseignants la maîtrise du sujet et l'assurance nécessaire pour utiliser des méthodes d'apprentissage actives, en s'inspirant de la formation continue finlandaise « Défendons activement les droits des enfants ! », qui utilise des

méthodes d'apprentissage basées sur le

théâtre et le manuel *Repères Juniors*.

La participation des élèves

Utiliser l'ECD/EDH pour renforcer les compétences fondamentales, prévenir les abandons scolaires, et améliorer le climat scolaire et la culture organisationnelle des écoles.

Soutenir l'interaction et l'engagement d'un groupe élargi d'élèves en développant des simulations, des jeux et des réseaux sociaux en relation avec l'ECD/EDH.

Engager l'ensemble des élèves et du personnel dans le développement d'une culture propice à la résolution précoce des conflits, en s'inspirant de l'expérience finlandaise qui s'appuie sur des programmes basés sur des faits sur le long terme, comme le programme de soutien par les pairs, le programme de lutte contre le harcèlement KiVa™ et la méthode de médiation VERSO.

Rendre les conseils d'élèves obligatoires dans tous les établissements et veiller à ce que les visions des élèves aient une influence véritable. Faire en sorte que ces structures soient une priorité des établissements, en facilitant l'intégration de leurs activités dans les programmes d'enseignement. Donner aux enseignants une formation axée sur les questions de participation des élèves et encourager les progrès des établissements en concevant des matériels pour leur permettre de s'autoévaluer.

Les processus d'évaluation et d'appréciation

Faire en sorte que la réforme des programmes nationaux prévoie pour les enseignants une aide à l'évaluation, afin de faciliter une évaluation finale cohérente, en définissant clairement les critères de notation et en créant du matériel d'évaluation sur la base de critères.

Encourager les écoles à utiliser diverses formes d'évaluation, comme les groupes de projets ou les évaluations de portfolio, pour mettre en évidence la progression des élèves dans l'acquisition de connaissances, de capacités, d'attitudes et

de comportements en matière d'ECD/EDH, en s'inspirant de l'évaluation de la CSPE en Irlande.

Inciter les écoles à définir des indicateurs et à conduire des évaluations régulières pour suivre les changements au niveau du climat scolaire, et y répondre. Encourager l'engagement des élèves dans l'établissement de listes de contrôle pour vérifier que les pratiques individuelles, de la classe et de la communauté scolaire englobent l'active participation et les droits de l'homme dans l'activité d'apprentissage.

Mettre à profit « Le manuel ABC : L'enseignement des droits de l'homme » (HCDH, 2003) – « Prendre la température de votre école en matière de droits de l'homme ».

Intégrer les sciences sociales/l'apprentissage civique dans les rapports publiés sur les résultats des

écoles. Faire en sorte que les établissements et les prestataires de l'éducation aient l'obligation de rendre des comptes concernant les résultats des élèves, en faisant en sorte que l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme soit intégrée dans les évaluations et les mesures de responsabilisation.

L'élaboration de politiques basées sur des données concrètes

Opérer un suivi régulier de l'évolution du climat scolaire, du bien-être des élèves et de la participation à l'école, en collectant des données au niveau national et des écoles, en s'appuyant sur l'expérience de la Finlande (étude bisannuelle sur la santé et le bien-être des élèves, sur l'éducation à la citoyenneté et la participation des élèves) qui encourage la réflexion personnelle et l'amélioration. Mettre les résultats de ces études à la disposition des écoles, des décideurs et du public.

Encourager des études rigoureuses sur les questions en lien avec l'ECD/EDH pour obtenir des données concrètes quant à

l'efficacité des politiques, des stratégies et des approches d'apprentissage.

Promouvoir la recherche sur les résultats et les évaluations de l'apprentissage en matière d'ECD/EDH, ainsi que des politiques locales et basées sur les écoles. Encourager les partenariats interdisciplinaires parmi et entre les chercheurs, les praticiens, les décideurs, les institutions et les organisations.

Reconnaissance et récompense de l'excellence en matière d'ECD/EDH

Envisager la mise en place de programmes visant à récompenser les élèves, les enseignants et les écoles et à reconnaître les résultats en matière d'apprentissage civique, afin d'augmenter l'attention accordée à la citoyenneté active et aux droits de l'homme à l'école, en s'inspirant des modèles irlandais comme le programme « Les jeunes, moteurs de l'innovation sociale » (*Young Social Innovators*).

Organiser un sommet national sur la mission des écoles en matière d'ECD/EDH pour mettre en exergue l'apprentissage civique et permettre le partage de stratégies, de politiques et de programmes d'apprentissage basés sur la recherche qui ont donné de bons résultats.

RÉFÉRENCES

- Borg S. éd., 2013. Demokrationindikaattorit 2013. Oikeusministerion selvityksia ja ohjeita 52/2013. (Democracy Indicators 2013. (Reviews and guidelines of the Finnish Ministry of Justice 52/2013). [pdf] Consultable sur: <http://oikeusministerio.fi/fi/index/julkaisut/julkaisuarkisto/1381926978054.html>.
- Conseil de l'Europe (O'Shea, K. ed.), 2003. Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Comprendre pour mieux se comprendre. Strasbourg: Les éditions du Conseil de l'Europe, 2003.
- Conseil de l'Europe, 2010. Recommandation CM/Rec (2007) du Comité des Ministres aux Etats membres sur la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme. [en ligne] Consultable sur: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1621697>.
- Conseil de l'Union européenne. Rapport d'étape conjoint 2008 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail « Education et formation 2010 » – Adoption du rapport. Bruxelles, 18 janvier 2010, 5394/10, EDUC 11, SOC 21.
- Department of Education and Skills, 2012. A Framework for Junior Cycle. Dublin.
- Dillon, S., Ruane, B. & Kavanagh, A., 2010. « Young Children as Global Citizens », in *Policy and Practice*, issue 11, [en ligne] Consultable sur: www.developmenteducationreview.com/issue11-perspectives3?page=show.
- EACEA/Eurydice, 2005. Citizenship education at school in Europe. Bruxelles: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009. National testing of pupils in Europe: objectives, organisation and use of results. Bruxelles: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011. Teaching reading in Europe: Contexts, policies and Practices. Bruxelles: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2012a. Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes. Brussels: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2012b. Key data on education in Europe 2012. Bruxelles: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2013. Citizenship education at school in Europe. Bruxelles: Eurydice.
- Commission européenne, 2009a. Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009. Commission staff working document, SEC (2009) 1616.
- Commission européenne, 2009b. Les compétences clés dans un monde en mutation. Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions. Projet de rapport conjoint 2010 du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail «Education et formation 2010», Bruxelles, 25.11.2009, COM(2009) 640 final.
- FNBE (Finnish National Board of Education), 2003. National core curriculum for upper secondary education 2003 [Online] Consultable sur: www.oph.fi/english/publications/2003/National_Core_Curriculum_for_Upper_Secondary_Schools_2003.
- FNBE, 2004. National core curriculum for basic education 2004 [Online] Consultable sur: www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula_for_basic_education.

FNBE, 2012. Etude nationale sur l'ECD et la participation des élèves dans les écoles finlandaises 2011.

(Demokratiakasvatusselvitys). Rapports et déclarations 2011:27. FNBE. Consultable sur:

http://www.oph.fi/download/139654_Demokratiakasvatusselvitys.pdf

Feron, E., 2008. Citizenship education in France. In: Georgi, V. B., éd. The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education. Bpb, Bonn.

Gellin M., 2011. Lapsikin osaa sovitella. Minkälaista oppimista koulujen restoratiivinen toiminta tuottaa. (Même un enfant peut jouer le rôle de médiateur. Les résultats d'apprentissage générés par les techniques de réparation à l'école). [en ligne] Consultable sur: <http://www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/index.php?id=38>.

Gould J., K. Hall Jamieson, P. Levine, T. McConnell, D. B. Smith, M. McKinney-Browning, K. Cambell (éd.) (201?), Guardian of Democracy: The Civic Mission of Schools. The Leonore Annenberg Institute for Civics of the Annenberg Public Policy Center at the University of Pennsylvania and the Campaign for the Civic Mission of Schools. [en ligne] Consultable sur: www.civicmissionofschools.org, www.NCoC.net/guardianofdemocracy, www.annenbergclassroom.org, et www.americanbar.org/publiced.

Hoskins, B. et al., 2006. Measuring Active Citizenship in Europe. CRELL Research Paper 4, EUR 22530 EN.

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), 2010a. ICCS 2009 International report. Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries. Amsterdam: IEA.

IEA, 2010b. ICCS 2009 European Report. Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower- secondary students in 24 European countries. Amsterdam: IEA.

Jeffers, G. (2004) « Some Challenges for Citizenship Education » Unpublished paper presented at SCoTENS Conference, Ballyconnell. *Principals and Teachers to NCCA*. Dublin: NCCA and Nexus Research Cooperative.

Kerr, D. et al., 2004. Citizenship Education Longitudinal Study: Second Annual Report. First Longitudinal Survey. Making Citizenship Education Real. Research Report RR531. [pdf] Consultable sur: <https://www.education.gov.uk/publications//eOrderingDownload/RR531.pdf>.

Kerr, D., Keating, A. & E. Ireland, 2009. Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project. Slough: NFER/CIDREE.

Site web KiVa Koulu®. [en ligne] Consultable sur: www.kivakoulu.fi/; consultable aussi en anglais: www.kivaprogram.net/; français: www.kivaprogram.net/fr, néerlandais: www.kivaschool.nl/; suédois: www.kivakoulu.fi/framsida; estonien: www.kivaprogram.net/estonia.

McWayne, C. et al., 2004. A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in Schools*, 41, p. 363-377.

Ministère de l'Éducation nationale, 2013. (Eds Bergounioux A., L. Loeffel, R. Schwartz) *Morale Laïque*. Pour un enseignement laïque de la morale. Remise du rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque. [pdf] Consultable sur: www.education.gouv.fr/cid71583/morale-laïque-pour-un-enseignement-laïque-de-la-morale.html.

Site web du ministère de l'Éducation nationale, [Eduscol: http://eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr).

Ministère de l'Éducation nationale. Programme de l'école élémentaire dans le cycle des approfondissements (CE2, CM1 et CM2) – Instruction civique et morale [pdf] Consultable sur: http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm.

Ministère de l'Éducation nationale. Programme de l'école élémentaire pour les 6 et 7 ans (CP et CE1) – instruction civique et morale [pdf] Consultable sur:

http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

Ministère de l'Éducation nationale, 2001. Programme d'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en classe de terminale. BOEN hors série n°5 du 30 août 2001 [pdf] Consultable sur:

<http://www.education.gouv.fr/bo/2001/hs5/som.htm>.

Ministère de l'Éducation nationale, 2011. Programme d'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique des nouvelles séries technologiques, classe de première (STI2D, STL, STD2A). BOEN spécial n°3 du 17 mars 2011 [pdf] Consultable sur: <http://www.education.gouv.fr/cid55414/mene1104163a.html>.

Ministère de l'Éducation nationale, 2006. Socle de compétences (Décret du 11 juillet 2006) [pdf] Consultable sur: <http://eduscol.education.fr/pid23410/les-competences-socle-commun.html>

Ministère de l'Éducation nationale, 2008. Programmes d'enseignement du collège / éducation civique. Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008 [pdf] Consultable sur: <http://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html>.

Ministère de l'Éducation nationale, 2010. Programme d'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en classe de seconde générale et technologique. BOEN spécial n°9 du 30 septembre 2010 [pdf] Consultable sur: <http://www.education.gouv.fr/cid53317/mene1019676a.html>.

Ministère de l'Éducation nationale, 2011. Programme d'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en classe de première. BOEN n°21 du 26 mai 2011 [pdf] Consultable sur:

<http://www.education.gouv.fr/cid56295/mene1109954a.html>.

Ministère de l'Éducation nationale, 2013, Délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire : charte de qualité de la médiation par les pairs pour les intervenants dans les écoles, collèges, lycées [pdf] Consultable sur: <http://eduscol.education.fr/cid73610/guide-sur-le-climat-scolaire-et-mediation-par-les-pairs-a-l-ecole-primaire.html>.

Ministère de l'Éducation et de la Culture de Finlande, 2012. Programme de la politique en faveur de l'enfance et de la jeunesse 2012-2015. Publications du ministère de l'Éducation et de la Culture, 2012:8.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/OKM8.pdf?lang=fi>

Mintrop, H., 2002. « Teachers and Civic Education Instruction in Cross-National Comparison » in NCCA (National Council for Curriculum and Assessment), 1999. Junior cycle curriculum (1999) [en ligne] Consultable sur: www.ncca.ie.

NCCA (National Council for Curriculum and Assessment), 2005. Junior certificate. Civic, Social and Political Education. Guidelines for teachers (2005) [en ligne] Consultable sur: www.ncca.ie.

Observatoire international de la violence à l'école (2011), Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires, À l'école des enfants heureux... enfin presque. Unicef France [en ligne] Consultable sur: http://www.unicef.fr/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf

Observatoire international de la violence à l'école (2011), Tirer les leçons de l'enquête nationale de victimation et climat scolaire en collège. [en ligne] Consultable sur:

http://media.education.gouv.fr/file/10_octobre/52/9/Victimation-Tirer-les-lecons-de-l-enquete-nationale_197529.pdf

HCDH (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme), 2003. Le manuel ABC : L'enseignement des droits de l'homme. Nations Unies, New York et Genève.

Redmond, D. and P. Butler, 2003. *Civic Social and Political Education, Report on Survey of*. Shatkin, G. & Gershberg, A.I., 2007. Empowering parents and building communities: The role of school-based councils in educational governance and accountability. *Urban Education* 42, p. 582.

Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta, J. and Schwille, J. (eds.) *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison*. Oxford: Elsevier Science Ltd.

VERSO Vertaissovittelu/Mediation in Schools. Site web en anglais. [en ligne] Consultable sur: www.ssf-fm.com/vertaissovittelu/index.php?id=98.

Annexe A : Outil de planification et d'autoévaluation

Introduction

La Charte du Conseil de l'Europe identifie les différentes sphères d'activité à considérer lors de la mise en œuvre de valeurs et de pratiques dans l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme. Dans cette étude, huit des articles de la Charte ont été utilisés pour élaborer un outil de planification et d'autoévaluation.

L'outil de planification et d'autoévaluation présenté ci-dessous a pour objectif d'aider les autorités éducatives, les organisations et les écoles à promouvoir une culture de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, par les moyens suivants :

- en identifiant formellement et en répertoriant les bonnes pratiques en vigueur ;
- en déterminant les nouvelles activités qu'il serait envisageable de mettre en œuvre dans un délai réaliste ;
- en améliorant si nécessaire les pratiques en vigueur ;
- en révisant les procédures pour maintenir les bonnes pratiques ;
- en établissant les priorités des politiques à introduire dans un laps de temps défini.

L'outil a été conçu pour se prêter à une utilisation souple, pour pouvoir être facilement localisé et applicable à tous les niveaux, des élèves en passant par les enseignants, jusqu'aux autorités éducatives. L'outil peut également être intégré aux autres valeurs et pratiques qu'une organisation souhaite promouvoir, voire être complété pour intégrer lui-même ces valeurs et pratiques. Il a été conçu pour mettre en lien nos valeurs et aspirations partagées concernant l'ECD/EDH en tant que membres du Conseil de l'Europe, tout en reconnaissant et en appréciant l'intérêt des diverses approches adoptées dans les différents pays et régions, par l'utilisation de questions stratégiques élaborées au niveau local.

Mise en œuvre

Parce que la visée de l'outil de planification et d'autoévaluation est de favoriser un changement au niveau de la culture et des pratiques, il convient de prévoir un temps suffisant pour que ce changement puisse être induit. La mise en œuvre de l'outil peut donc être envisagée sur une période de 10 à 15 ans. Selon les circonstances, il peut être approprié de commencer par s'investir dans une ou deux questions et objectifs réalisables en rapport avec l'un des articles. Tandis que l'utilisateur (individu, groupe ou organisation) se familiarise avec la démarche d'évaluation et prend confiance, le travail peut être poursuivi sur d'autres articles. Les questions proposées ne sont que des exemples. Les pays, les autorités et les écoles devraient concevoir des questions permettant une réflexion pertinente et la prise en compte de leurs propres système éducatif et culture scolaire.

1 Outil

Outil de planification et d'autoévaluation

Date

Domaines d'action prioritaires articles (voir 3 ci-dessous)	Etat actuel	Données à l'appui	Action ciblée	Groupe cible	Période	Responsabilité principale	Critères de succès
Education formelle (questions stratégiques, voir 4 ci-dessous)							
Gouvernance démocratique (questions stratégiques, voir 4 ci-dessous)							
Formation (questions stratégiques, voir 4 ci-dessous)							
Rôle des ONG (questions stratégiques, voir 4 ci-dessous)							
Recherche (questions stratégiques, voir 4 ci-dessous)							

<p>Cohésion sociale</p> <p>(questions stratégiques, voir 4 ci-dessous)</p>							
<p>Evaluation et réexamen</p> <p>(questions stratégiques, voir 4 ci-dessous)</p>							
<p>Activités de suivi</p> <p>(questions stratégiques, voir 4 ci-dessous)</p>							

2 Comment utiliser l'outil de planification et d'autoévaluation

La colonne **1** concerne les huit articles contenus dans la Charte du Conseil d'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (ECD/EDH). Ces articles sont détaillés dans la section 3 ci-dessous. La section 4 contient des questions qu'il est possible d'associer aux différents articles. Lors de la première utilisation de l'outil, il conviendra de ne pas utiliser plus d'une ou deux des questions stratégiques pour chacun des articles.

La colonne **2** fait référence à l'état actuel de mise en œuvre de l'article et de l'activité à laquelle il est fait référence dans la question stratégique associée. L'état actuel peut se caractériser par l'un des qualificatifs ci-après : non appliqué, en phase de planification, niveau faible, niveau moyen, niveau élevé ou exceptionnel. Dans le cas d'un niveau exceptionnel, cela signifie que l'article est à ce point intégré dans le processus qu'il n'est pas nécessaire d'aller plus loin et que seuls un maintien et un renouvellement sont nécessaires.

La colonne **3** contient les données à l'appui, mentionnées brièvement pour étayer le constat sur « l'état actuel » précisé dans la colonne 2.

La colonne **4** fait référence à une activité spécifique qui sera développée et mise en œuvre ultérieurement pour renforcer l'application de l'article au sein de la communauté éducative. Lors de l'utilisation initiale de l'outil, seul un petit nombre d'actions ciblées devront être entreprises.

La colonne **5** concerne le groupe cible, par exemple les enseignants en sciences, les élèves de premier cycle du secondaire ou encore les ONG.

Dans la colonne **6**, dans laquelle est précisée la période, doivent être indiquées la date de début et la date de fin de l'action ciblée mentionnée dans la colonne 3.

Dans la colonne **7** doit être porté le nom de la personne/des personnes qui assumera/assumeront la responsabilité première de la mise en œuvre de l'action ciblée.

La colonne **8**, consacrée aux critères de succès, fait référence aux activités qui témoignent de la mise en œuvre réussie de l'action ciblée. Par exemple, au titre de l'article consacré à la formation, au moyen d'une action ciblée consistant à assurer le perfectionnement professionnel continu en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH), le critère de succès pourrait être « un nombre accru d'enseignants mettent en œuvre des pratiques en lien avec l'ECD/EDH dans leur classe ».

3 Détails sur les domaines d'action prioritaires

Article 6. Education formelle Dans quelle mesure l'ECD/l'EDH sont-elles incluses dans l'éducation formelle ? Quelles sont les mesures prises pour soutenir, réviser et actualiser l'ECD/l'EDH dans les programmes ?
Article 8. Gouvernance démocratique Comment la gouvernance démocratique est-elle promue dans les établissements pédagogiques ? Quels sont les moyens mis en œuvre pour encourager et faciliter la participation : - des apprenants, des personnels de l'éducation, et - des parties prenantes, y compris les parents.
Article 9. Formation Dans quelle mesure les enseignants, les personnels de l'éducation, les responsables de jeunesse et les formateurs bénéficient-ils d'une formation initiale et continue en matière d'ECD/EDH : - connaissance et compréhension approfondies des objectifs et des principes de l'ECD/EDH - méthodes appropriées d'enseignement et d'apprentissage - autres compétences essentielles
Article 10. Rôle des ONG, des organisations de jeunesse et d'autres parties prenantes Comment le rôle des ONG et des organisations de jeunesse est-il encouragé dans l'ECD/EDH, notamment dans le cadre de l'éducation non formelle ? Ces organisations et leurs activités sont-elles reconnues comme un élément de valeur du système d'enseignement ? Bénéficient-elles de soutien ? Leur expertise est-elle pleinement prise en compte ?
Article 12. Recherche Quelles recherches sur l'ECD/EDH ont été lancées et encouragées pour faire le point de la situation dans ce domaine et pour offrir aux parties prenantes des données comparatives destinées à les aider à mesurer et accroître leur efficacité et à améliorer leurs pratiques ? Ces recherches peuvent notamment porter sur : les programmes, les pratiques innovantes, les méthodes d'enseignement et la mise au point de systèmes d'évaluation. Partage des résultats des recherches avec d'autres Etats membres et parties prenantes.
Article 13. Aptitudes à promouvoir la cohésion sociale, apprécier la diversité et gérer les différences et les conflits Dans quelle mesure sont promues des approches pédagogiques et des méthodes d'enseignement qui visent à : apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique et multiculturelle ; permettre aux apprenants d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir la cohésion sociale, estimer la diversité et l'égalité, apprécier les différences – notamment entre les divers groupes confessionnels et ethniques – et régler les désaccords et les conflits de manière non violente. Quels sont les moyens de combattre la discrimination et la violence, en particulier l'intimidation et le harcèlement?

Article 14. Evaluation et révision

Evaluer les stratégies et politiques entreprises conformément à la présente Charte et les adapter en fonction des besoins. (Possibilité de coopération avec d'autres Etats membres et d'aide de la part du Conseil de l'Europe).

Article 15. Coopération concernant les activités de suivi

Les Etats membres devraient, le cas échéant, coopérer entre eux et par l'intermédiaire du Conseil de l'Europe à la mise en œuvre des objectifs et des principes de la présente Charte :

- a. en poursuivant des activités d'intérêt commun, correspondant aux priorités identifiées ;
- b. en encourageant les activités multilatérales et transfrontalières, y compris le réseau existant des coordonnateurs de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de l'éducation aux droits de l'homme ;
 - c. en échangeant, développant et codifiant les bonnes pratiques et en assurant leur diffusion ;
 - d. en informant tous les parties prenantes, y compris le public, des buts et de la mise en œuvre de la Charte ;
 - e. en soutenant les réseaux européens d'organisations non gouvernementales, d'organisations de jeunesse et de professionnels de l'éducation, et en favorisant leur coopération.

4 Banque de questions stratégiques types (d'autres questions peuvent être ajoutées de manière à refléter plus fidèlement le système éducatif et la culture scolaire du pays concerné)

Article 6. Education formelle

1. Dans quelle mesure les concepts qui sous-tendent la Charte ECD/EDH (et notamment, participation active, égalité et inclusion, interdépendance globale) apparaissent-ils dans les objectifs prioritaires des divers secteurs éducatifs, par exemple le ministère responsable du premier cycle du secondaire, les personnes en charge du développement des programmes, les prestataires de formation pour les enseignants, etc.?
2. Dans quelle mesure les écoles sont-elles accompagnées pour multiplier les possibilités d'active participation ? Donnez quelques exemples.
3. Dans quelle mesure des subventions sont-elles accessibles aux divers acteurs du système éducatif (par exemple, les réseaux d'écoles/écoles individuelles, les prestataires de formation pour les enseignants, les personnes en charge du développement des programmes), afin de leur permettre d'intégrer les concepts d'active participation, d'égalité et d'inclusion et/ou de citoyenneté mondiale dans leur travail ? Donnez des exemples.
4. Dans quelle mesure y a-t-il une relation entre la philosophie/la culture de l'école et les concepts qui sous-tendent la Charte ECD/EDH (et notamment, participation active, égalité et inclusion, et citoyenneté mondiale) ? Dans quelle mesure les valeurs démocratiques sont-elles promues ?
5. Dans quelle mesure l'énoncé de mission de l'école/le plan d'établissement reflète-t-il les questions de l'active participation, de l'égalité et de l'inclusion et/ou de la citoyenneté mondiale ?
6. Dans quelle mesure le budget scolaire alloué soutient-il les activités qui traitent de la citoyenneté démocratique et des droits de l'homme, de l'active participation, de l'égalité et de l'inclusion et/ou du développement global ?
7. Dans quelle mesure les concepts d'active participation, d'égalité et d'inclusion et/ou de citoyenneté mondiale sont-ils présents dans les matières proposées aux élèves du premier cycle du secondaire ? De quelle façon ?

8. Dans quelle mesure les élèves du premier cycle du secondaire sont-ils encouragés à participer aux discussions en classe (y compris les discussions pédagogiques comme méthode d'apprentissage et les discussions destinées à encourager la participation démocratique) ? Donnez des exemples concrets de mesures.
9. Dans quelle mesure les élèves du premier cycle du secondaire sont-ils encouragés à participer à des projets qui traitent de l'active participation, de l'égalité et de l'inclusion et/ou de la citoyenneté mondiale ?
10. Dans quelle mesure est-ce que je (en tant qu'enseignant) traite les concepts qui sous-tendent la Charte ECD/EDH (et notamment, active participation, égalité et inclusion, et citoyenneté mondiale) dans la matière que j'enseigne ?
11. Dans quelle mesure les manuels et/ou les matériels que j'utilise (en tant qu'enseignant) m'aident-ils à traiter les questions de la participation, de l'égalité et de l'inclusion et/ou de la citoyenneté mondiale ?
12. Dans quelle mesure les élèves peuvent-ils influencer sur ce qu'ils apprennent et sur la façon dont les questions sont étudiées ?
13. Dans quelle mesure est-ce que j'utilise (en tant qu'enseignant) des méthodologies actives d'enseignement et d'apprentissage (par exemple, l'apprentissage par la résolution des problèmes, l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage centré sur les apprenants, l'apprentissage participatif) ? Dans quelle mesure ma pédagogie promeut-elle la participation des élèves ? Donnez des exemples.
14. Dans quelle mesure puis-je (en tant qu'élève) influencer sur le contenu ou les méthodes d'enseignement ? Donnez des exemples.

Article 8. Gouvernance démocratique

1. Le processus d'élaboration des programmes d'enseignement locaux, régionaux ou nationaux est-il transparent et inclut-il les partenaires essentiels (par exemple, les élèves, les parents, les enseignants, les employeurs, les employés) ? Dans quelle mesure le processus est-il démocratique/collégial ?
2. Dans quelle mesure la participation des élèves est-elle encouragée à l'école ? Quels sont les mécanismes en place pour la participation des élèves (conseil d'élèves ou autres structures scolaires). Les visions ou initiatives des élèves ont-elles un réel impact sur l'école ?
3. Dans quelle mesure les membres du conseil d'administration/ « conseil de l'école »/direction de l'école sont-ils encouragés à prendre en considération la valeur des matières et des activités scolaires axées sur les questions de l'active participation, de l'égalité et de

l'inclusion et/ou de la citoyenneté mondiale ? Quelles sont les mesures/actions conduites ?

4. Dans quelle mesure les représentants des élèves sont-ils impliqués dans la planification de l'année scolaire ?
5. Dans quelle mesure ma communauté scolaire encourage-t-elle les élèves à s'exprimer sur les questions locales et/ou internationales ? De quelle façon ?
6. Dans quelle mesure les élèves sont-ils entendus lors du recrutement des enseignants ?
7. Est-ce que j'encourage (en tant qu'enseignant) la participation et l'action des élèves dans ma classe ? Par exemple, les élèves participent-ils à la planification des cours ou des leçons ? Donnez quelques exemples. Les élèves suggèrent-ils des thèmes pour les cours/leçons ? Est-ce que je discute de l'évaluation des cours avec les élèves ? Le cas échéant, de quelle façon ?
8. Dans quelle mesure est-ce que j'encourage (en tant qu'enseignant) les élèves à devenir des membres actifs de leur communauté scolaire ? Donnez des exemples.
9. Dans quelle mesure les élèves prennent-ils part (i) à la planification de l'année scolaire, (ii) aux réunions du personnel, (iii) aux groupes de travail en charge du développement de l'école ? Donnez des exemples.
10. Dans quelle mesure puis-je (en tant qu'élève) contribuer à la planification des cours/des classes ? Donnez des exemples.
11. Dans l'école/la ville/la municipalité, dans quelle mesure les enfants et les jeunes peuvent-ils participer et s'exprimer dans la prise de décisions ? Donnez des exemples.

Article 9. Formation

1. Dans quelle mesure les prestataires de la formation des enseignants sont-ils encouragés à intégrer les concepts de l'active participation, de l'égalité et de l'inclusion et/ou de la citoyenneté mondiale dans leurs programmes de formation initiale et continue des enseignants ? Par exemple, proposent-ils des modules de formation continue sur la façon de développer l'activité des conseils d'élèves ? Quelle forme cette aide peut-elle prendre (financière ou autre) ? Comment cela est-il organisé ?
2. Dans quelle mesure les enseignants sont-ils soutenus par la direction de l'école (chef d'établissement, équipe de management de

l'école, etc.) pour traiter les concepts d'active participation, d'égalité et d'inclusion et/ou de citoyenneté mondiale dans le premier cycle du secondaire ?

3. Dans quelle mesure les enseignants sont-ils encouragés à participer aux activités de perfectionnement professionnel qui abordent les questions de l'active participation, de l'égalité et de l'inclusion, et de la citoyenneté mondiale ?
4. Dans quelle mesure mon école développe-t-elle une culture de travail qui encourage la participation ? Quelles sont les mesures prises ?
5. Y a-t-il des réunions régulières d'information et de discussion pour toute la communauté scolaire ?
6. Dans quelle mesure est-ce que je (en tant qu'enseignant) mets à profit les possibilités de perfectionnement professionnel sur les questions de participation, d'égalité et d'inclusion et/ou de citoyenneté mondiale ? Quels sont les contraintes et les facteurs incitatifs ?
7. Dans quelle mesure est-ce que je (en tant qu'enseignant) mets à profit les opportunités de développement des programmes sur les questions d'active participation, d'égalité et d'inclusion et/ou de citoyenneté mondiale ?
8. Dans quelle mesure est-ce que je (en tant qu'enseignant) parle à mes collègues et à la direction de l'école de la valeur de ma matière s'agissant d'encourager l'intérêt des élèves pour les questions en lien avec l'active participation, l'égalité et l'inclusion et/ou la citoyenneté mondiale ?

Article 10. Rôle des ONG, des organisations de jeunesse et d'autres parties prenantes

1. La municipalité/le département/le ministère est-il/elle informé(e) des initiatives scolaires en lien avec les concepts d'active participation, d'égalité et d'inclusion et/ou de citoyenneté mondiale provenant du secteur gouvernemental ou d'autres départements/ministères ? Comment les informations à ce sujet sont-elles collectées (plate-forme/site web, base de données de bonnes pratiques en matière d'ECD/EDH dans le domaine public, etc.) ?
2. Dans quelle mesure l'école est-elle ouverte aux agences extérieures/initiatives de la communauté locale axées sur les questions d'active participation, d'égalité et d'inclusion et/ou de citoyenneté mondiale ? De quelle façon ?
3. Dans quelle mesure les parents sont-ils encouragés à considérer la valeur des matières et des activités scolaires axées sur les questions d'active participation, d'égalité et d'inclusion et/ou de citoyenneté mondiale ? De quelle façon ?

4. Mon école dispose-t-elle de tuteurs pour les élèves ?
5. Dans quelle mesure est-ce que j'encourage (en tant qu'enseignant) les apprenants à devenir des membres actifs de leur communauté locale ? Donnez des exemples.
6. Dans quelle mesure est-ce que je (en tant qu'enseignant) parle aux parents de la valeur de ma matière s'agissant d'encourager l'intérêt des apprenants pour les questions en lien avec l'active participation, l'égalité et l'inclusion et/ou la citoyenneté mondiale ?

Article 12. Recherche

1. Dans quelle mesure la planification de l'école prend-elle en compte l'active participation, l'égalité et l'inclusion et/ou la citoyenneté mondiale ? De quelle façon prenez-vous en compte ces aspects lors de la planification de la nouvelle année scolaire ?
2. Y a-t-il une approche systématique pour rechercher l'efficacité des actions en lien avec l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (ECD/EDH) ?
3. Existe-t-il un mécanisme solide pour la collecte de données de qualité susceptibles de faire l'objet d'une analyse ?

Article 13. Aptitudes à promouvoir la cohésion sociale, apprécier la diversité et gérer les différences et les conflits

1. Dans quelle mesure, lors de la réforme du programme au niveau national, une attention est-elle portée à l'intégration des concepts d'active participation, d'égalité et d'inclusion et de citoyenneté mondiale ?
2. Quelles sont les orientations données aux écoles pour encourager l'inclusion des concepts d'active participation, d'égalité et d'inclusion et/ou de citoyenneté mondiale (par exemple, orientations spécifiques par matière, documents de planification d'ensemble, documents d'autoévaluation ou matériels d'appui pour les conseils d'élèves, lignes directrices sur le harcèlement ou la discrimination) ? Ces lignes directrices sont-elles intégrées ? Donnez des exemples.
3. Dans quelle mesure l'école met-elle à profit le développement des programmes pour y intégrer les questions d'active participation, d'égalité et d'inclusion et/ou d'interdépendance globale ? Dans quelle mesure l'école participe-t-elle aux campagnes qui soutiennent ces idées, ou développe-t-elle ses propres campagnes ?
4. Dans quelle mesure suis-je (en tant qu'enseignant) impliqué dans le renforcement du sentiment de communauté/d'un climat positif à

l'école ? Donner des exemples.

5. L'école organise-t-elle des événements qui rassemblent les élèves et le personnel ? Quels types d'événements ?

Article 14. Evaluation et révision

1. Dans quelle mesure les élèves sont-ils sollicités pour faire part de leurs observations au sujet des activités scolaires, par exemple dans le processus d'autoévaluation de l'école ?
2. Dans quelle mesure est-il possible de faire des observations sur la qualité en continu, par exemple au moyen de « boîtes à commentaires » ou de discussions ? Donnez des exemples.
3. Les enseignants discutent-ils de l'évaluation avec les élèves ? Donnez des exemples.

Article 15. Coopération concernant les activités de suivi

1. L'école fait-elle partie d'un réseau local ou régional qui promeut les valeurs de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH) ?
2. L'école fait-elle partie d'un réseau national qui promeut les valeurs de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH) ?
3. L'école fait-elle partie de réseaux européens plus larges qui promeuvent les valeurs de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH) ?
4. L'école fait-elle partie de réseaux internationaux qui promeuvent l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH) ?
5. L'école est-elle associée à des réseaux nationaux ou internationaux qui promeuvent les questions en lien avec la démocratie et les droits de l'homme ?