

Élaboration et révision des programmes d'enseignement pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme



Préparé par Felisa Tibbitts
pour l'UNESCO,
le Conseil de l'Europe,
le Bureau des institutions démocratiques
et des droits de l'homme de l'OSCE et
l'Organisation des États américains

Élaboration et révision des programmes d'enseignement pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme

Préparé par Felisa Tibbitts
pour l'UNESCO,
le Conseil de l'Europe,
le Bureau des institutions démocratiques
et des droits de l'homme de l'OSCE et
l'Organisation des États américains

UNESCO/Conseil de l'Europe/Bureau des institutions démocratiques
et des droits de l'homme de l'Organisation pour la sécurité et la
coopération en Europe/Organisation des États américains



Publié conjointement par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France ; le Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex, France ; le Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, 10. Miodowa str. 00-251, Varsovie, Pologne ; et le Secrétariat général de l'Organisation des États américains, 1889 F Street, N.W., Washington DC 20006, États-Unis d'Amérique.

© UNESCO/Conseil de l'Europe/Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe/Secrétariat général de l'Organisation des États américains, 2016

ISBN 978-92-3-200088-0



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Titre original: *Curriculum Development and Review for Democratic Citizenship and Human Rights Education*

Publié en 2015 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, le Conseil de l'Europe, le Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'Organisation pour la sécurité

et la coopération en Europe et le Secrétariat général de l'Organisation des États américains

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO, du Conseil de l'Europe, du Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe et du Secrétariat général de l'Organisation des États américains aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs, elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO, du Conseil de l'Europe, du Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe et du Secrétariat général de l'Organisation des États américains et n'engagent en aucune façon ces organisations

Photo de couverture :
© Organisation des États américains

Graphisme de la couverture :
Service de la production des documents et publications (SPDP), Conseil de l'Europe

Création graphique :
Jouve, Paris

Mise en page et impression dans
les ateliers de l'UNESCO

Imprimé en France

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| ABRÉVIATIONS | 5 |
| AVANT-PROPOS | 7 |
| PARTIE I. LES ÉTAPES DE L'ÉLABORATION ET DE LA RÉVISION DES PROGRAMMES D'ECD/EDH | 9 |
| Introduction | 9 |
| A. Examen et analyse : où en est l'ECD/EDH actuellement ? | 23 |
| B. Définition de la vision : vers quoi l'ECD/EDH doit-elle tendre ? | 35 |
| C. écriture des programmes et planification du soutien systémique : comment réaliser l'ECD/EDH ? | 48 |
| PARTIE II. ÉLABORATION ET RÉVISION DES PROGRAMMES D'ECD/EDH : ÉTUDES DE CAS | 65 |
| Introduction | 65 |
| Australie : les étapes de l'élaboration du programme d'éducation civique et d'apprentissage de la citoyenneté | 65 |
| Colombie : organisation des compétences pour la coexistence pacifique, la participation à la vie démocratique et la pluralité | 69 |
| Finlande : l'ECD/EDH dans les conditions du choix local | 74 |
| Afrique du sud : acteurs extérieurs et réforme transcursculaire – application d'une perspective des droits de l'homme | 78 |
| APPENDICES | 83 |
| Appendice A – Ressources utiles pour l'élaboration et la révision des programmes d'ECD/EDH | 83 |
| Appendice B – Outils | 91 |

Abréviations

| | |
|--------|---|
| ACARA | Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority |
| AIERS | Association internationale pour l'évaluation sur rendement scolaire |
| BIDDH | Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'OSCE |
| CITE | Classification internationale type de l'éducation |
| CSCE | Conférence sur la sécurité et la coopération en Europe |
| DUDH | Déclaration universelle des droits de l'homme |
| ECD | Éducation à la citoyenneté démocratique |
| EDH | Éducation aux droits de l'homme |
| EIEC | Étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté |
| GTDHI | Groupe de travail sur les droits de l'homme et l'intégration |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| OEA | Organisation des États américains |
| OHCHR | Bureau du Haut-Commissariat aux droits de l'homme |
| ONG | Organisation non gouvernementale |
| ONU | Organisation des Nations Unies |
| OSCE | Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe |
| PEI | Proyecto Educativo Institucional |
| PNUD | Programme des Nations Unies pour le développement |
| SAHRC | South African Human Rights Commission |
| UE | Union européenne |
| UNESCO | Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture |
| UNICEF | Fonds des Nations Unies pour l'enfance |

Avant-propos

L'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme jouent un rôle crucial dans l'édification de sociétés pacifiques, durables et inclusives, fondées sur le respect des droits fondamentaux des individus. Le renforcement des politiques éducatives dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme est au cœur même de l'action du Conseil de l'Europe, de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, du Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, et de l'Organisation des États américains. Ces organisations ont produit conjointement la présente publication afin d'appuyer l'engagement de leurs États membres et des États participants à promouvoir l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme et à améliorer l'accès à une éducation de qualité pour tous. La présente publication apporte également sa pierre à l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout du Secrétaire général des Nations Unies, Ban Ki-moon, qui a été lancée en 2012. Cette initiative, qui a fait de la promotion de la citoyenneté mondiale une des trois grandes priorités de l'éducation, a donné un élan supplémentaire aux interventions dans ce domaine et adressé un message fort de soutien aux professionnels de l'éducation du monde entier.

Des processus d'enseignement et d'apprentissage efficaces exigent des enseignants bien formés, des environnements d'apprentissage positifs et des matériels pédagogiques de qualité. Les politiques éducatives appuient chacune de ces dimensions, notamment à travers l'élaboration et la révision des programmes d'enseignement, objet du présent ouvrage. Cette publication vise à examiner les tendances actuelles, à faciliter le partage d'expériences et à améliorer l'accès à l'expertise afin de favoriser l'élaboration et la réforme des programmes dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme. S'il existe bien des manières d'y parvenir, du fait de la diversité des contextes dans les États membres, il existe aussi de nombreuses constantes. Il est ainsi possible d'identifier des étapes clés dans l'élaboration des programmes et la planification de leur mise en oeuvre. Et il existe aussi certains processus fondamentaux reflétant les principes mêmes de la citoyenneté démocratique et du respect des droits de l'homme, comme la consultation active de tous les individus concernés et les efforts de transparence. Des processus inclusifs d'élaboration des programmes dans ce domaine aident à assurer la légitimité et l'efficacité des politiques adoptées.

Nous espérons que la présente publication apportera des informations utiles aux décideurs de l'éducation et aux concepteurs de programmes d'enseignement, et plus généralement à toutes les personnes désireuses de promouvoir la citoyenneté démocratique et les droits de l'homme, et qu'elle sera pour eux source d'inspiration. Élève, parent, enseignant, chef d'établissement, décideur institutionnel, concepteur de programmes ou planificateur – chacun des acteurs du processus éducatif apporte sa contribution décisive en traduisant les programmes et objectifs de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme en expériences quotidiennes. Nous espérons donc que cette publication touchera de nombreux lecteurs, et qu'elle apportera un soutien efficace à tous les efforts déployés dans ce domaine.

Partie I

Les étapes de l'élaboration et de la révision des programmes d'ECD/EDH



Source : ©UNESCO/ Petrut Calinescu

INTRODUCTION

Les jeunes font généralement l'apprentissage de la sollicitude, de la solidarité, des responsabilités et de la justice lors de leurs échanges quotidiens avec leur famille, leurs amis, l'école et les institutions communautaires. L'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (ECD/EDH) sont des domaines éducatifs qui contribuent fondamentalement à notre capacité à vivre ensemble, que ce soit au sein de la communauté ou de l'entité nationale à laquelle nous appartenons, ou avec les ressortissants des pays voisins. Elles sont aussi un facteur de prospérité pour la communauté mondiale. L'objectif poursuivi plus largement par l'ECD/EDH est l'instauration de formes durables et participatives de démocratie fondées sur le respect des droits de l'homme et la bonne gouvernance. À ce titre, l'ECD/EDH est un bien public, et un investissement permanent dans des sociétés reposant sur les principes des droits de l'homme, tels que la non discrimination, l'inclusion et la participation, et l'État de droit.

Le principal objectif de ce document est de faciliter l'élaboration de politiques éducatives et de programmes d'enseignement ou curricula scolaires favorisant la participation des jeunes à la vie démocratique. En tant que telle, l'ECD/EDH se trouve inévitablement en situation d'élaboration et de révision permanentes. Le but du présent outil est d'aider les responsables de l'éducation et les concepteurs de programmes à intégrer l'ECD/EDH dans les systèmes curriculaires, et d'encourager les parties prenantes à les soutenir dans cette entreprise.

L'« éducation à la citoyenneté démocratique » (ECD) s'appuie sur des pratiques et des activités pédagogiques destinées à préparer les jeunes et les adultes à participer activement à la vie démocratique et à exercer leurs droits et leurs devoirs au sein de la société. L'« éducation aux droits de l'homme » (EDH) se définit comme une éducation, une formation et une information visant à construire une culture universelle des droits de l'homme¹. Une EDH complète n'apporte pas seulement des connaissances sur les droits de l'homme et les mécanismes qui les protègent, elle procure aussi les compétences nécessaires pour promouvoir, défendre et appliquer ces droits dans la vie de tous les jours². D'autres domaines connexes viennent renforcer l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme : l'éducation à la citoyenneté mondiale, l'éducation au respect et à la compréhension mutuels, l'éducation à la paix, l'éducation au service du développement durable et l'éducation interculturelle ou multiculturelle. Ces domaines apparaissent comme interconnectés dans leurs buts et approches éducatifs, et jouent un rôle essentiel au sein des systèmes éducatifs pour préparer les jeunes à devenir des membres actifs, responsables et attentionnés des communautés auxquelles ils appartiennent, ainsi qu'au niveau national et mondial.

Les efforts pour promouvoir l'ECD/EDH consistent aussi, au-delà la transmission de connaissances et de compétences, à aider l'élève à développer des dispositions englobant des valeurs et des attitudes sous-tendant certains comportements et actions. La recherche a montré que ces dispositions sont encouragées par les processus d'enseignement et d'apprentissage participatifs et centrés sur l'apprenant, ainsi que par l'introduction des pratiques démocratiques en classe et de la gouvernance démocratique dans l'environnement scolaire, de l'apprentissage par l'expérience dans la communauté et par les interactions avec la famille, les amis et les médias. Le présent outil n'aborde pas tous les moyens auxquels les systèmes scolaires peuvent faire appel pour promouvoir l'ECD/EDH, mais se concentre plus spécifiquement sur le processus d'élaboration des curricula, en tant que mécanisme clé pour soutenir des efforts durables et de qualité dans le domaine de l'ECD/EDH.

Les États membres et les États participants du Conseil de l'Europe, de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE), de l'Organisation des États américains (OEA) et de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) se sont engagés à promouvoir une culture de la démocratie

-
1. Conseil de l'Europe (2010), *Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe*, Recommandation CM/Rec (2010)7 du Comité des Ministres, section I, para. 2.
 2. Selon la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme, l'EDH est l'éducation « sur, par et pour les droits de l'homme » (article 2, para. 2, 2011).

et des droits de l'homme par le truchement de nombreux instruments, comme la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme (2011), la première, deuxième et troisième phases du Programme mondial des Nations Unies en faveur de l'éducation aux droits de l'homme (2005-2019), la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (2010), la Charte démocratique interaméricaine (2001), le Document de la réunion de Moscou de la conférence sur la dimension humaine de la CSCE (Moscou, 3 octobre 1991) et le Protocole additionnel à la Convention américaine relative aux droits de l'homme traitant des droits économiques, sociaux et culturels (Protocole de San Salvador). Le Conseil de l'Europe, le Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'OSCE (BIDDH/OSCE), l'OEA et l'UNESCO ont coparrainé la présente publication dans le cadre de cet engagement.

Dans une école soumise aux pressions, l'ECD/EDH devrait être implantée plus solidement dans les programmes scolaires et améliorer son ancrage, sa vitalité et sa pertinence au sein de nos sociétés. Cette publication présente des outils et des processus clés pour l'élaboration des politiques curriculaires en matière d'ECD/EDH, qui s'inspirent des pratiques en usage dans différentes régions du monde. Les stratégies en la matière ont évolué dans une série de contextes historiques, politiques et culturels. La réunion de certaines de ces pratiques en une seule ressource illustre les différentes façons dont l'analyse, les cadres curriculaires et les processus participatifs ont été organisés dans les différents cadres et contextes. Nous espérons que ces exemples seront inspirants et instructifs.

La présente publication s'appuie sur les expériences et les ressources des ministères et des départements d'éducation de différents pays et continents auxquels les partenaires ont pu accéder pendant la période de rédaction. Ces exemples ne sont donc pas le fruit d'un examen exhaustif des programmes d'ECD/EDH et ils ne sont pas tous en application actuellement dans les pays concernés. Ils n'en apportent pas moins une illustration utile de l'élaboration des curricula et des processus de révision pertinents. La recherche comparée a montré qu'il existe parfois un certain « écart » de conformité entre les curricula prescrits et ce qui se passe réellement dans les salles de classe et les écoles. Le présent outil vise à améliorer la qualité des programmes d'ECD/EDH en présentant les étapes clés et des exemples d'élaboration des politiques curriculaires. Il souligne aussi la nécessité d'associer les principales parties prenantes à toutes les étapes de l'élaboration des politiques curriculaires et de la rédaction des programmes, pour qu'elles puissent se les approprier et soient incitées à les mettre en oeuvre.

Le présent guide, qui met l'accent sur les éléments de planification propres aux programmes d'ECD/EDH, vient compléter d'autres ressources élaborées par les institutions partenaires. Ces documents complémentaires, dont on trouvera la liste à l'appendice A, renforcent les efforts d'application de l'ECD/EDH dans les systèmes scolaires en fournissant des orientations sur d'autres aspects de ces efforts, comme les objectifs éducatifs, les méthodes pédagogiques, la rédaction des manuels ou le développement scolaire. Aucune de ces ressources ne donne la formule idéale sur la manière d'engager ces processus, mais elles fournissent une feuille de route permettant de piloter les décisions clés.

Le système curriculaire

Le développement des programmes d'ECD/EDH se concentre généralement en premier lieu sur les politiques curriculaires, qui définissent des cadres, des domaines d'apprentissage, des curricula associés et des résultats d'apprentissage à évaluer. Les trois stratégies curriculaires couramment appliquées sont l'enseignement séparé, l'intégration de thèmes clés d'ECD/EDH dans d'autres matières (dites « porteuses ») et l'intégration transversale des thématiques de l'ECD/EDH dans l'ensemble des matières enseignées.

Pour mettre ces politiques curriculaires en oeuvre, un soutien supplémentaire est fourni sous forme d'élaboration de manuels et de matériels d'apprentissage, de guides de l'enseignant et d'outils d'évaluation. En dehors du ministère ou du secrétariat à l'éducation, beaucoup d'autres acteurs gouvernementaux ou non gouvernementaux peuvent offrir un soutien technique, tels que les instituts de formation des enseignants, les éditeurs de manuels scolaires et les sociétés de services d'évaluation.

Dans les systèmes décentralisés, les autorités éducatives au niveau sous-national participent à l'élaboration des programmes et les écoles ont la liberté de produire certaines portions du programme d'apprentissage. Les curricula sont présents dans le quotidien des écoles à travers les plans de cours et les activités en classe. Mais, plus largement, d'autres aspects de la vie scolaire exercent aussi une influence sur les apprenants et les éducateurs : les activités extracurriculaires, les relations avec la communauté locale, la culture scolaire, la participation à la gouvernance de l'école et un environnement d'apprentissage accueillant et sûr pour tous les membres de la communauté scolaire représentent autant d'occasions supplémentaires de concrétiser l'ECD/EDH.

Ces dimensions informelles de la scolarisation, ce « curriculum caché », peuvent être favorables aux valeurs de l'ECD/EDH, ou au contraire les contrarier. L'apprentissage expérientiel et les liens avec la communauté, par exemple, peuvent aider à renforcer les comportements participatifs, alors que les interactions entre élèves peuvent conduire à un renforcement des stéréotypes. Informer sur l'expérience de l'ECD/EDH en milieu scolaire concernant certains aspects du « curriculum caché » peut influencer les stratégies de conception des cadres curriculaires formels.

Les objectifs de l'ECD/EDH : curricula et compétences

Une compréhension commune des principaux objectifs de l'ECD/EDH et des résultats d'apprentissage qui leurs sont associés servira de point de départ à l'élaboration des programmes organisés d'enseignement, appelés aussi « curricula ». Le contenu des curricula peut être organisé en domaines d'apprentissage et en matières, ou en activités et en tâches.

L'objectif global du système curriculaire pour les apprenants sera défini dans les politiques et les normes curriculaires officielles – ce qu'on appelle le curriculum « prescrit ». Les documents correspondants comprennent les cadres curriculaires et les programmes d'enseignement ou d'études par matière, accompagnés d'un soutien sous forme de matériels pédagogiques et d'outils d'évaluation des élèves. La présente ressource traite de la planification et de la conception de ce type de curriculum.

Le curriculum écrit ou prescrit (ce qui est censé être enseigné et appris) se distingue du curriculum réel ou mis en oeuvre (ce qui est réellement enseigné) et même du curriculum appris (ce qui est réellement assimilé par l'élève). Les informations concernant le curriculum prescrit et le curriculum appris – recueillies lors d'une phase d'examen – peuvent influencer les stratégies de révision du curriculum. La recherche peut par exemple montrer que les enseignants n'ont pas dispensé les cours consacrés aux droits de l'homme parce qu'ils ne s'estimaient pas suffisamment maîtres de ces questions, ce qui donnera lieu à des investissements supplémentaires dans le perfectionnement des enseignants lors de la phase suivante du cycle curriculaire de l'ECD/EDH. L'intégration systématique des compétences d'ECD/EDH dans les programmes de formation des enseignants peut aider à surmonter efficacement cet écueil³ (voir à l'appendice B, outil 8, un exemple de compétences en ECD/EDH des éducateurs).

Il n'existe pas de modèle unique en matière d'élaboration du curriculum et différentes approches ont été appliquées au fil du temps. Les programmes traditionnels sont généralement axés sur le contenu et appuyés sur un manuel. Un curriculum qui est axé sur les objectifs (selon la taxonomie de Bloom⁴) met l'accent sur les processus d'apprentissage et l'acquisition de compétences, et généralement pas sur la transmission des valeurs ou l'apprentissage socio-émotionnel. Un curriculum axé sur les processus est orienté vers des méthodologies d'instruction fondées sur les pédagogies interactives, comme l'apprentissage en collaboration. Un curriculum axé sur les compétences suit une approche de « l'élève pris comme un tout », les résultats de l'élève (connaissances, attitudes et savoir-faire) étant considérés comme influencés par des valeurs et une motivation. Un aspect déterminant de l'approche fondée sur les compétences est que les résultats de l'apprentissage ne s'appuient pas uniquement sur des connaissances, mais incluent le développement d'aptitudes, ce qui est particulièrement pertinent s'agissant de l'ECD/EDH.

C'est pourquoi la présente ressource privilégie l'approche de l'ECD/EDH axée sur les compétences, l'idée étant que les connaissances, compétences et attitudes sont autant d'aspects importants de l'apprentissage dont les jeunes ont besoin pour développer la capacité d'appliquer les principes d'ECD/EDH dans leur existence. Même dans le cas d'un système national qui ne se considère pas comme axé sur les compétences, dans la mesure où les résultats des élèves entrent dans cette série de domaines, la présente ressource aura son intérêt.

Une distinction peut être faite entre les compétences clés, transversales ou génériques, comme les compétences en communication, et celles qui relèvent d'un contenu ou d'une matière spécifique (comme les compétences associées à la citoyenneté). La compétence est considérée comme une aptitude englobant des connaissances, des savoir-faire et des attitudes à la fois distinctes et interconnectées. Mettre l'accent sur une connaissance ou un savoir-faire en particulier ne nous permettrait pas de nous

3. Brett P., Mompoin-Gaillard P. et Salema M.-H. (2009), *La contribution de tous les enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : cadre de développement de compétences*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

4. Bloom B. S. et al. (1956), *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*, Handbook I: Cognitive domain., David McKay Company, New York.

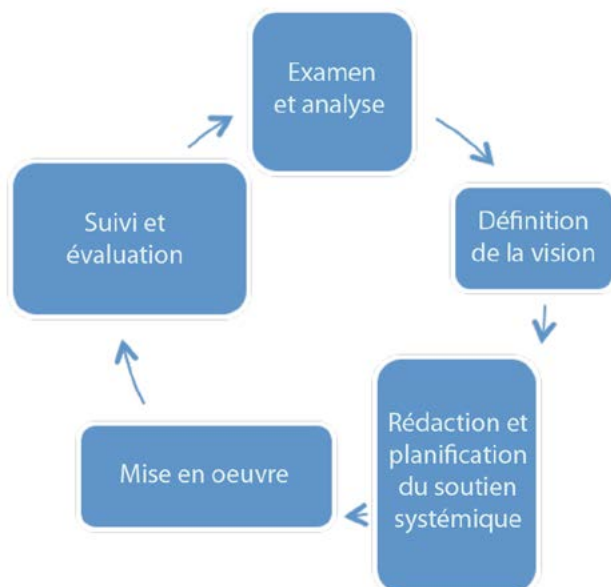
faire une idée de cette chose plus substantielle que saisit le terme de « compétence ». On trouvera des exemples de compétences à la section consacrée à la définition de la vision.

Cela dit, on ne dispose pas d'une définition universellement acceptée des « compétences ». On dira donc qu'il s'agit d'une capacité générale à appliquer des connaissances, des savoir-faire et des attitudes (étayées par des valeurs) de manière indépendante et efficace. Le Parlement européen définit les compétences clés comme les compétences « nécessaires à l'épanouissement et au développement personnels des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi »⁵. En Colombie, les compétences associées au comportement du « bon citoyen » sont regroupées sous les domaines de : la coexistence pacifique ; la participation et la responsabilité démocratiques ; la pluralité, l'identité et la valorisation des différences⁶. En Andorre, les compétences sociales et démocratiques figurent parmi les sept compétences générales que doivent acquérir les diplômés de l'enseignement secondaire. La première raison invoquée à cet égard était que « les compétences sociales et en matière de citoyenneté démocratique vont de pair avec une participation active et responsable à la société andorrane du 21^e siècle »⁷.

Ces dernières années, en réponse à l'intérêt et au soutien croissant de leurs États membres, les institutions internationales ont contribué à l'élaboration de cadres pertinents. Le guide pédagogique de l'UNESCO intitulé « Éducation à la citoyenneté démocratique : thèmes et objectifs d'apprentissage » (2015) vise à servir de base pour définir les buts de l'éducation à la citoyenneté mondiale, les objectifs et les compétences d'apprentissage, ainsi que les priorités pour l'évaluation de l'apprentissage. En mai 2015, les ministres des affaires étrangères européens ont appelé à l'adoption des éléments clés d'un nouveau cadre de compétences pour l'exercice de la citoyenneté démocratique du Conseil de l'Europe⁸. Le BIDDH/OSCE a donné en 2012 une définition des compétences de l'apprenant dans le cadre de ses directives générales en matière de planification, de mise en oeuvre et d'évaluation de l'éducation aux droits de l'homme dans l'enseignement secondaire⁹.

-
5. Parlement européen (2006), *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Recommandation 2006/962/ EC. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11090&from=FR>, accédé le 15 juillet 2015.
 6. *Ministerio de Educación Nacional* (2003), Colombie, [traduction de Jaramillo R. et Mesa J. A.].
 7. Ministère de l'Éducation d'Andorre (2014), *Profiling of school leavers at the end of their compulsory secondary schooling in Andorra*.
 8. Déclaration du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe « Unis autour de nos principes contre l'extrémisme violent et la radicalisation conduisant au terrorisme » (CM(2015)74).
 9. BIDDH/OSCE (2012), « Guidelines on Human Rights Education for Secondary School Systems », Varsovie.

Figure 1 : Les différentes phases de l'élaboration et de la révision des programmes scolaires



Avant d'entamer un processus d'élaboration ou de révision des programmes scolaires, les autorités éducatives auront convenu de la nécessité de réformer les politiques curriculaires concernant l'ECD/EDH. Les raisons d'un tel effort peuvent varier. Il se peut que les programmes et les manuels d'ECD/EDH soient révisés dans le cadre d'un cycle normal organisé par les autorités éducatives. Il peut exister des « événements déclencheurs », comme les mauvais résultats des élèves dans les études comparées de l'éducation à la citoyenneté, comme celles de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ou l'étude internationale sur l'éducation civique et l'apprentissage de la citoyenneté (ICCS)¹⁰, ou d'autres études indiquant un faible niveau de connaissances, d'attitudes et de comportements civiques. Il se peut aussi que des événements extérieurs au secteur de l'éducation, tels que le contexte socioéconomique, un changement de gouvernement ou un plan d'action transversal en faveur des enfants et des jeunes, justifient un réexamen non seulement des programmes d'ECD/EDH, mais aussi plus largement de leur cadre et des buts poursuivis. D'autres facteurs locaux, comme l'autorité responsable des efforts d'ECD/EDH en cours, les contextes politiques et éducatifs dans lesquels s'inscrivent ceux-ci et l'histoire passée de l'ECD/EDH, peuvent influencer sur les processus curriculaires. Chacune de ces circonstances exercera une indéniable influence sur le degré de profondeur de l'examen et sans doute aussi sur l'orientation des modifications recommandées.

La présente ressource est structurée en fonction des principales étapes de la planification et de la conception des politiques curriculaires : examen/analyse, définition de la vision, rédaction et planification de la mise en oeuvre.

10. Voir www.iea.nl/ et www.iea.nl/iccs_2016.html, accédé le 15 juillet 2015.

Pour chacune de ces étapes, on passera en revue les questions et les actions clés, afin de mettre en relief les décisions et processus pouvant être appliqués par les responsables de l'éducation et les concepteurs de programmes scolaires par le truchement des infrastructures de développement curriculaire, équipe ou groupe de travail ou comité. Un dialogue avec les parties prenantes, consistant à leur transmettre les principaux plans et documents et à leur permettre de formuler des commentaires en retour, sera instauré à toutes les étapes de la planification.

Tableau 1 : Dialogue avec les parties prenantes : communication, diffusion des informations, consultation

| Phase de planification | Questions clés | Actions |
|--------------------------------|--|---|
| Examen et analyse | <p>Quelles sont les lois et les politiques éducatives générales existantes en matière d'ECD/EDH ?</p> <p>Quelle est la place de l'ECD/EDH dans le curriculum prescrit ?</p> <p>Comment l'ECD/EDH est-elle mise en oeuvre, soutenue et réalisée ?</p> <p>Quelles sont les pratiques prometteuses sur le terrain (au niveau national ou international) ?</p> | <p>Examen des politiques existantes, des résultats du secteur scolaire, des nouvelles pratiques prometteuses, des points de vue du public et des principales parties prenantes, et des contextes influençant l'ECD/EDH dans les écoles.</p> |
| Définition de la vision | <p>Comment relier l'ECD/EDH aux objectifs généraux de l'éducation ?</p> <p>Quels seront les résultats d'apprentissage et les compétences en matière de l'ECD/EDH utilisés dans la planification curriculaire ?</p> <p>Quelles seront les stratégies et les approches employées pour intégrer l'ECD/EDH dans les programmes scolaires ?</p> | <p>Évaluer les besoins en matière d'introduction de nouvelles politiques et pratiques ou de leur révision, identification des priorités et des objectifs. Élaboration ou révision d'une stratégie curriculaire pour l'ECD/EDH, indiquant les buts, les compétences et résultats d'apprentissage, et les cibles et stratégies curriculaires.</p> |

| Phase de planification | Questions clés | Actions |
|---|---|---|
| Rédaction et planification du soutien systémique | <p>Quels sont les plans généraux en matière d'élaboration des curricula et de consultation ?</p> <p>Quels seront les processus spécifiques utilisés pour la rédaction, l'examen et l'approbation du curriculum ?</p> <p>Comment sera organisée la mise en oeuvre du curriculum et les services de soutien ?</p> <p>Comment s'effectuera le suivi et l'évaluation de la mise en oeuvre ?</p> | <p>Formuler des stratégies et des plans de travail pour la rédaction du curriculum, le développement des ressources, la formation des enseignants, le suivi et l'évaluation et les stratégies de communication correspondantes. Finaliser le curriculum, y compris les plans d'études (syllabi) correspondants.</p> |

Lors de la phase d'examen et d'analyse, les informations disponibles sont utilisées pour passer en revue l'environnement politique existant en matière d'ECD/EDH, ainsi que toutes les données concernant la mise en oeuvre de ces politiques et les résultats obtenus. Lors de cette phase de l'effort de réforme, il s'agit pour les concepteurs de programmes et les responsables de l'éducation d'évaluer les bonnes pratiques en matière d'ECD/EDH ainsi que les domaines à renforcer, en tenant compte de tout changement pertinent dans l'environnement éducatif ou plus largement dans la société.

L'étape de définition de la vision consiste à fixer des objectifs généraux pour la mise en oeuvre d'approches nouvelles ou renouvelées d'ECD/EDH dans les écoles. Il s'agit, pour les acteurs concernés, de revisiter ou de réécrire un cadre curriculaire général d'ECD/EDH. Ce cadre définira clairement le but, les compétences clés et les résultats attendus de l'élève, ainsi que les stratégies générales du curriculum. Ce dernier peut inclure de nouvelles stratégies destinées à encourager les pratiques d'ECD/EDH dans les écoles, tant dans les programmes formels que dans le cadre d'approches scolaires globales, d'activités extracurriculaires et de liens établis avec la communauté.

Lors de la phase de rédaction et de planification, le curriculum est conceptualisé et rédigé, de même que les plans d'études et les directives qui s'y rapportent. Ces efforts seront le reflet des stratégies spécifiques définies lors de la phase de « définition de la vision », telles que l'intégration transversale des valeurs de l'ECD/EDH, l'élargissement de l'éducation à la citoyenneté à un autre niveau éducatif, l'adjonction d'une nouvelle matière optionnelle sur les droits des enfants et/ou l'importance accordée aux « écoles amies des enfants » et à la culture scolaire. Lors de l'étape de définition de la vision, des plans clairs seront élaborés pour les tâches relatives à la rédaction du curriculum et au soutien correspondant, tel que les matériels d'enseignement et d'apprentissage, les guides de l'enseignant et les outils d'évaluation.

La phase de planification consistera aussi à préparer la mise en oeuvre, le suivi et l'évaluation du curriculum. Ces documents finalisés feront l'objet d'une diffusion, visant à informer des plans d'ECD/EDH les acteurs de l'éducation et les autres

parties prenantes. Idéalement, les enseignants reçoivent un soutien nécessaire à l'exécution des activités d'ECD/EDH, ce qui englobe les matériels d'enseignement et des activités de perfectionnement professionnel. Les systèmes scolaires mettront en place les moyens nécessaires au suivi de la mise en oeuvre des programmes d'ECD/EDH, conformément aux modes de travail dans d'autres matières, et analyseront régulièrement ces données de façon à assurer une mise en oeuvre de qualité et à prévoir, le cas échéant, un soutien supplémentaire.

À un moment donné, ce même cycle se répétera, et le processus d'élaboration et de révision des programmes d'ECD/EDH sera relancé de nouveau. La réussite des efforts exige par conséquent une attention constante de la part des autorités éducatives. Dans certains pays, on facilite cette tâche en la confiant à une personne ou à un bureau dédiés à l'ECD/EDH, qui travaille avec les autres acteurs de l'éducation au coeur d'une succession continue de cycles d'examen, d'élaboration/révision, de mise en oeuvre et de suivi des programmes.



Source: HRE USA

Les acteurs de l'élaboration et de la révision des curricula

Les efforts en matière d'élaboration et de révision des curricula sont naturellement dirigés et coordonnés par le ministère ou le département de l'éducation, ou, dans les systèmes décentralisés, par une autorité éducative exerçant au niveau de la région ou de l'école. Les gouvernements déploient leurs efforts en matière d'élaboration du curriculum de différentes façons : en prenant les décisions, en coordonnant les tâches techniques, en effectuant ces tâches, et en se chargeant des relations avec le public et de la communication.

Les parties prenantes à cet égard sont celles qui sont directement concernées par la mise en oeuvre des curricula, ou qui en seront responsables, généralement du fait de leur lien direct avec les écoles. Ce sont les autorités de l'éducation qui identifient les parties prenantes, leurs points de vue et intérêts prévisibles, et celles qui vont

participer à l'effort de réforme des programmes et de quelle manière. Ces parties prenantes sont nombreuses et comprennent :

- ▶ Le conseil d'éducation et le ministère de l'éducation (au niveau national) ;
- ▶ les autorités éducatives au niveau régional et du district ;
- ▶ les enseignants ;
- ▶ les élèves et leurs familles ;
- ▶ les concepteurs de programmes ;
- ▶ les chefs d'établissement et les chefs de département ;
- ▶ les formateurs d'enseignants au sein de l'enseignement supérieur et les experts ;
- ▶ les ONG engagées dans des efforts en matière d'ECD/EDH ;
- ▶ les bailleurs de fonds ;
- ▶ d'autres parties prenantes.

La gestion d'un processus d'élaboration ou de révision des curricula, comme tout effort concernant les politiques curriculaires, fera appel à un large éventail de processus, d'acteurs et d'entités. Les autorités éducatives chargées de piloter une réforme de l'ECD/EDH s'efforceront de tenir les parties prenantes et le public informé de l'évolution du processus d'élaboration, y compris des résultats de tout processus de consultation. Du fait de la complexité des organismes et acteurs impliqués, ce leadership consiste par bien des côtés en un processus de recherche du consensus, notamment en fournissant des occasions de participer aux parties prenantes clés qui seront ensuite chargées de soutenir ou de mettre en oeuvre le curriculum.

Il s'agit d'un processus pluriannuel devant aboutir, au bout du compte, à un programme d'ECD/EDH prêt à l'emploi. Puis vient l'étape de mise en oeuvre, au cours de laquelle un nombre important d'autorités éducatives et de praticiens au niveau local ont à prendre leurs propres décisions concernant les politiques d'ECD/EDH.

L'organisme gouvernemental chargé de piloter l'élaboration des programmes d'ECD/EDH formera une équipe opérationnelle ou un groupe consultatif affectés à cette tâche. Les groupes consultatifs peuvent comprendre des représentants des principales parties prenantes, notamment celles qui joueront un rôle central dans la mise en oeuvre du programme d'enseignement. Les groupes techniques comprendront généralement des spécialistes de l'ECD/EDH, incluant les autorités éducatives, les enseignants, les formateurs d'enseignants et les concepteurs de curriculum (dont des experts internationaux et des experts d'agences intergouvernementales) pouvant contribuer à l'élaboration de cadres et de plans d'études détaillés.

Après sélection des personnes et des équipes chargées des travaux d'ordre technique associés à la révision ou à l'élaboration des compétences et des programmes, les responsables au premier chef des efforts de réforme du curriculum ont souvent mis en place un processus de renforcement des capacités destiné aux groupes de travail. Même les acteurs locaux et nationaux ayant une bonne connaissance de ces domaines peuvent tirer profit d'une formation qui les aide à développer une compréhension commune quant à « la mission, les objectifs, les tâches et les

résultats escomptés »¹¹. Les acteurs locaux peuvent être en permanence exposés à des méthodes et à des pratiques, tant dans le pays que venant de l'étranger, pouvant éclairer certains éléments de l'effort global, y compris non seulement le curriculum et la programmation, mais aussi la conception des cours et des manuels, les nouvelles techniques pédagogiques et l'utilisation des TIC et des médias sociaux. À ce titre, le dialogue permanent entre les acteurs de l'éducation, les parties prenantes et les personnels chargés de piloter la réforme de l'ECD/EDH peut aider à forger une compréhension commune des stratégies pouvant s'avérer efficaces dans l'environnement local.

Une pratique courante des acteurs gouvernementaux chargés de guider l'effort d'ECD/EDH est l'organisation d'activités ayant pour objet de partager les différents états des documents et de recueillir les avis des principales parties prenantes. Ces processus consultatifs peuvent prendre la forme d'ateliers, de groupes de discussion, d'invitations à adresser des commentaires écrits et de la réalisation d'une enquête.

Dans certains contextes nationaux, les projets de documents curriculaires ont été communiqués au public en vue de recueillir des commentaires, en particulier auprès des élèves, des familles et du grand public. En plus d'être le reflet de la philosophie participative de l'ECD/EDH et de l'impératif juridique de participation du point de vue des droits de l'homme, ce type de diffusion présente un intérêt pratique pour sensibiliser à l'ECD/EDH au niveau local et susciter enthousiasme et soutien. Les études comparées de l'éducation à la citoyenneté montrent qu'il existe souvent un fossé entre le curriculum prescrit et ce qui se trouve réellement enseigné dans les écoles. La participation est un moyen de mieux comprendre ce que vivent certains groupes, notamment dans les situations d'exclusion et de discrimination. La participation des enseignants, des élèves, des autorités gouvernementales locales, des ONG et d'autres entités à l'étape d'élaboration des politiques peut aider à obtenir un engagement inclusif et multipartites prenantes une fois le curriculum prêt pour la mise en oeuvre.

Plus les parties prenantes associées aux différents processus consultatifs seront nombreuses, plus la définition d'une stratégie curriculaire nationale d'ECD/EDH demandera un personnel abondant et exigera du temps. C'est pourtant un investissement fructueux, nécessaire pour préparer des processus d'enseignement et d'apprentissage de l'ECD/EDH efficaces sur le long terme. Des discussions constructives conduisant à un ajustement des efforts aideront le projet à refléter les opinions et les intérêts d'un éventail diversifié de parties prenantes. Ceci aussi bien au sein de l'école qu'au niveau communautaire, et en ce qui concerne en particulier les groupes défavorisés, comme les minorités, les migrants ou les personnes handicapées. En outre, ces processus inclusifs peuvent permettre d'éviter les critiques potentielles, reprochant à la réforme d'être l'oeuvre exclusive du gouvernement ou au programme d'imposer par le haut un parti-pris idéologique. L'instauration d'un processus transparent et continu de consultations démontrera que l'effort d'ECD/EDH admet différentes opinions et qu'il est le reflet des processus démocratiques¹².

11. Georgescu D. (2013), « Zimbabwe Curriculum Review: Concept Paper », UNESCO, Beyrouth, pp. 24-25.

12. Jaramillo R. et Mesa J. A. (2009), « Citizenship education as a response to Colombia's social and political context », *Journal of Moral Education* 38(4): 467-487, p. 484.

Costa Rica : concernant la participation des communautés

Une des grandes innovations de la réforme curriculaire costaricaine est la possibilité pour la communauté de participer au développement des projets éducatifs. Cette avancée est importante, puisqu'elle permet à diverses institutions (tant publiques que privées) appartenant aux communautés scolaires de participer à la planification des activités visant à encourager le développement local.

Le contact avec les instances gouvernementales, les différentes autorités publiques, et même avec le secteur privé local, permet aux élèves d'intégrer leurs projets éducatifs dans la réalité dominante de leur environnement. Il offre aussi la possibilité à d'autres secteurs de soutenir et de promouvoir le développement d'activités qui seront avantageuses pour leurs communautés.

Source : Programme des Nations Unies pour le développement – Costa Rica (2002), « National Curriculum Reform Process of Costa Rica. Education for Citizenship and Human Rights Education », extrait de « Evaluation of Human Rights Education Study », p. 8.

Défis

La littérature abonde en définitions et en concepts généraux concernant l'ECD/EDH. Or un processus réussi de révision et de réforme exige nécessairement que l'on s'entende sur certains aspects bien précis de ces concepts, par exemple, sur le sens à donner à la promotion d'une participation active à la vie démocratique ou au renforcement de la capacité des élèves à exercer leurs droits et leurs devoirs au sein de la société. Un manque d'approfondissement et d'entente concernant ces concepts peut aboutir à ce qu'ils ne soient présents que comme valeurs générales. Or, ceci peut ne pas suffire pour assurer le bon développement des compétences des apprenants. Un message général soulignant la valeur de la participation active, mais n'apportant aucune précision sur les domaines dans lequel elle s'exerce et les types de participation concernés, peut par exemple limiter la capacité de ce concept à amener le développement de compétences et l'apprentissage expérientiel dans le programme d'enseignement.

Une description trop sommaire des concepts de l'ECD/EDH nuira à la capacité d'évaluer les apprenants et de suivre les résultats du curriculum dans le système scolaire afin d'apprécier les progrès et d'apporter les ajustements nécessaires. C'est pourquoi la clarté des définitions et des concepts aidera non seulement à élaborer les compétences souhaitées chez les élèves et les programmes d'enseignement destinés à les en doter, mais aussi à la capacité du gouvernement à exercer une surveillance et à apporter un soutien systématique et durable.

Un autre défi, en matière de révision et d'élaboration du curriculum, concerne le choix des parties prenantes participantes et la manière de les impliquer. Les autorités éducatives auront l'habitude de travailler avec des groupes standards, et elles seront naturellement portées à inviter leurs responsables ainsi que d'autres experts. Mais les initiateurs de la réforme souhaiteront peut-être associer également des parties prenantes qui n'étaient pas présentes lors de consultations antérieures – appartenant, par exemple, à des groupes marginalisés tels que les handicapés ou les populations

autochtones. Des décisions devront également être prises pour que le grand public soit tenu informé et ait la possibilité de prendre part au processus de révision.

Ces choix ont un caractère politique et ont aussi une influence sur la quantité de ressources nécessaires. En outre, plus on élargit le nombre des participants, plus on multiplie les risques de désaccord. On peut cependant faire valoir qu'il est préférable de solliciter un large éventail de contributeurs dès le début du processus d'élaboration des programmes, afin d'obtenir un consensus et une appropriation larges de la vision et de l'importance de l'ECD/EDH.

Résumé des principaux points

- ▶ Le programme d'ECD/EDH fait l'objet d'un examen régulier, permettant des améliorations constantes.
- ▶ Les trois stratégies courantes en matière de curriculum formel sont l'enseignement séparé, l'intégration de thèmes clés d'ECD/EDH dans d'autres matières (dites « porteuses ») et l'intégration transversale des thématiques de l'ECD/EDH dans l'ensemble des matières.
- ▶ Les principales étapes de la planification et de la conception des politiques curriculaires sont l'examen ou l'analyse, la définition de la vision, et la rédaction et la planification de la mise en oeuvre.
- ▶ Un dialogue avec un éventail diversifié de parties prenantes, consistant à leur transmettre les principaux plans et documents et à leur permettre de formuler des commentaires en retour, est instauré à toutes les étapes de la planification.
- ▶ L'organisme gouvernemental chargé de piloter l'élaboration des programmes d'ECD/EDH formera pour cette tâche une équipe opérationnelle ou un groupe consultatif pertinents.
- ▶ Bien que le nombre de parties prenantes consultées puisse accroître les risques de désaccord, on se donne plus de chances d'élargir le consensus et d'assurer l'appropriation et l'acceptation de la vision de l'ECD/EDH dans une perspective à long terme en faisant appel, à un stade précoce du processus d'élaboration du curriculum, à un large éventail de contributeurs.



Source : ©UNESCO/ Petrut Calinescu

A. EXAMEN ET ANALYSE : OÙ EN EST L'ECD/EDH ACTUELLEMENT ?

Les questions clés à poser

- ▶ Quelles sont les lois et les politiques éducatives générales existantes en matière d'ECD/EDH ?
- ▶ Quelle place est accordée aux buts et aux concepts de l'ECD/EDH dans le curriculum prescrit ?
- ▶ Comment l'ECD/EDH est-elle mise en oeuvre, soutenue et réalisée ?
- ▶ Quelles sont les pratiques prometteuses sur le terrain (au niveau national ou international) ?

Les méthodes pour y répondre

Au cours de la phase initiale de l'effort d'élaboration des programmes d'ECD/EDH, les informations relatives à l'environnement existant aideront à mettre en forme et à orienter les efforts conformément aux réalités locales et aux priorités sociales. Les autorités de l'éducation peuvent réunir des données sur le contexte juridique et celui des politiques de l'éducation, sur le système curriculaire et la mise en oeuvre des diverses composantes, ainsi que sur la performance des apprenants et des écoles. Dans la plupart des pays, les responsables éducatifs s'efforceront de connaître les besoins et les intérêts des éducateurs, des jeunes et d'autres parties prenantes.

Parmi les sources d'information figurent les statistiques et documents du ministère de l'éducation (études, rapports de recherche, documents de projet) basés sur des données à la fois qualitatives et quantitatives. Il sera nécessaire de consulter les prestataires de services éducatifs et d'autres parties prenantes, afin de vérifier les défis d'ordre qualitatif, concernant, par exemple, les conditions de la scolarisation.

Il sera également important de recueillir des renseignements sur les problèmes clés de la société concernée du point de vue des droits de l'homme – les problèmes de discrimination, par exemple – dans la mesure où ce sont des questions qui doivent être abordées dans un programme d'ECD/EDH.

1. Étude de référence ou analyse de situation. L'étude de référence ou l'analyse de situation consiste en une analyse approfondie pouvant comporter des processus de collecte de données individuelles qui seront présentés plus loin dans cette section : analyse de la législation et des politiques, cartographie des curricula, analyse du « paysage » et examen des résultats de la programmation existante.

Les informations nécessaires à l'étude de référence peuvent être recueillies en utilisant diverses techniques. On pourra souvent accéder à des rapports et à des statistiques existants. Une évaluation officielle des besoins ou divers études et rapports peuvent être commandés afin de récupérer les catégories d'information suivantes :

- ▶ obligations du pays découlant de traités (relatifs aux droits de l'homme) et informations concernant leur mise en oeuvre (entre autres, les recommandations concernant l'Examen périodique universel, les conclusions finales des organes conventionnels et les rapports des rapporteurs spéciaux des Nations Unies) ;
- ▶ mandats confiés par les réunions ministérielles/régionales et les mécanismes d'intégration sous-régionaux ;
- ▶ cadres légaux et politiques de l'éducation existants ;
- ▶ pratiques éducatives (au sein du pays et à l'extérieur) orientant la réforme des programmes d'ECD/EDH ;
- ▶ résultats d'évaluation, comme ceux de l'ICCS.

Un cadre holistique pour l'analyse de situation de l'état de l'éducation aux droits de l'homme a été élaboré par les Nations Unies dans le cadre du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme, et une liste de contrôle pour l'auto-évaluation a été préparée par les gouvernements. L'analyse de situation comprend les domaines d'investigation suivants : une description des résultats obtenus et du déficit de capacités des parties prenantes expliquant l'échec de la réalisation des objectifs d'EDH, et une évaluation des défis et des possibilités en matière de renforcement de l'EDH.

Politiques : politiques éducatives, législation et lois sur l'éducation, plans sectoriels de l'éducation, plans d'action nationaux, objectifs politiques sous-nationaux (y compris ceux qui visent l'environnement scolaire global), curriculum national et normes éducatives.

Application des politiques : mécanismes nationaux garantissant l'application, institutions gouvernementales chargées de la mise en oeuvre, ressources allouées (financières, humaines, temporelles).

Environnement éducatif : réglementations et directives émises par l'autorité éducative compétente pour promouvoir l'intégration des principes des droits de l'homme (tels que l'égalité et la non-discrimination, l'équité, la transparence et la responsabilité, la participation et l'inclusion) dans les politiques, les codes de conduite, les procédures disciplinaires, les structures de gouvernance, les pratiques de gestion, les programmes

extracurriculaires et les efforts de sensibilisation communautaire des écoles primaires et secondaires.

Processus et outils d'enseignement et d'apprentissage : approches curriculaires (intégration en tant que matière distincte, au sein d'une matière porteuse ou intégration transdisciplinaire) ; principaux contenus et objectifs d'apprentissage, temps imparti et niveaux concernés ; manuels, guides et matériels d'apprentissage ; méthodes d'apprentissage ; personnels enseignant l'EDH et formation reçue ; évaluation et recherche sur les processus d'enseignement et d'apprentissage et leçons tirées.

Formation initiale et continue du personnel éducatif : politique globale de formation du personnel éducatif ; inclusion de l'EDH dans la formation initiale et continue des enseignants (en indiquant si c'est à titre facultatif ou obligatoire) ; qualifications des formateurs d'enseignants ; mise à disposition des recherches en matière de « bonnes pratiques »¹³.

Danemark : étude de référence de l'éducation aux droits de l'homme

L'Institut danois des droits de l'homme a réalisé une étude de l'éducation aux droits de l'homme dans les établissements de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire et les programmes de formation des enseignants au Danemark. Elle reposait sur une enquête par questionnaire, préparée en collaboration avec le Syndicat des enseignants danois, et sur 16 entretiens en groupe de discussion réunissant des enseignants et des formateurs d'enseignants représentant des écoles et des instituts de formation de l'ensemble du pays. L'étude portait, également, sur la législation danoise dans ce domaine, les objectifs communs, ainsi que les obligations du pays dans le cadre de l'UE et des traités des droits de l'homme et les recommandations adressées au Danemark en matière d'éducation aux droits de l'homme.

L'étude montre qu'au Danemark, l'apprentissage des droits de l'enfant dans les établissements de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire reste arbitraire. Elle formule une série de recommandations et de suggestions pour favoriser sa mise en oeuvre.

Source : Danish Institute for Human Rights (2013), Mapping of Human Rights Education in Danish Schools, p. 2.

2. Examen de la législation existante et des politiques éducatives générales en matière d'ECD/EDH. Comme on l'a dit dans l'introduction, les organismes intergouvernementaux ont élaboré une série de documents légaux et politiques pour appuyer la mise en oeuvre de l'ECD/EDH au sein des systèmes éducatifs formels et non formels, documents soutenus par les politiques gouvernementales. Le rappel de ces engagements politiques peut aider à préparer le terrain pour l'élaboration et la révision des programmes d'ECD/EDH.

Dans le domaine de l'éducation aux droits de l'homme, la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme a été adoptée en 2011 par l'Assemblée générale de l'ONU. La Déclaration universelle des droits de l'homme

13. Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme et UNESCO (2012), Éducation aux droits de l'homme dans les systèmes d'enseignement primaire et secondaire : guide d'auto-évaluation à l'intention des gouvernements, Nations Unies, New York et Genève, pp. 8-10.

(DUDH) et des traités légalement contraignants comme le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, la Convention relative aux droits de l'enfant, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille, la Convention relative aux droits des personnes handicapées, et la Convention internationale pour la protection de toutes personnes contre les disparitions forcées, font toutes mention de l'importance de l'éducation et de la formation pour promouvoir la connaissance des droits de l'homme et l'engagement à leur égard et soutenir les objectifs des cadres internationaux. De même, les instruments régionaux des droits de l'homme comportent des clauses évoquant la nécessité d'éduquer le public au contenu des instruments des droits de l'homme et de soutenir l'éducation à la citoyenneté démocratique, aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales.

Lors de la phase initiale du processus de réforme des programmes d'ECD/EDH, les autorités éducatives ont répertorié les lois, réglementations et politiques nationales en lien direct ou indirect avec les buts et les pratiques de l'ECD/EDH. L'examen de ces documents et efforts de réforme permet de situer le processus de réforme des programmes d'ECD/EDH dans le cadre des normes politiques existantes, même si, dans les périodes de réforme globale du système éducatif, les normes générales peuvent être elles-mêmes en voie de modification.

En Colombie, l'analyse des cadres juridiques et politiques de l'éducation à la citoyenneté et à la paix a confirmé que ces objectifs figuraient dans la Loi générale d'éducation, qui prévoit aussi l'intégration de l'éducation éthique et aux valeurs humaines dans les matières obligatoires. Cette analyse a également montré qu'il convenait d'améliorer la clarté de ces directives, en coopération avec les autorités éducatives, les enseignants et d'autres parties prenantes aux niveaux local et scolaire.

Colombie : analyse des cadres juridiques et politiques

La Loi générale d'éducation prévoit que les élèves reçoivent une éducation à « la justice, la paix, la démocratie, la solidarité (...) » (article 14, d) et une formation « sociale, éthique, morale et [aux] autres valeurs du développement humain » (article 20, f). La Loi mentionne « l'éducation éthique et aux valeurs humaines » parmi les matières principales de l'éducation de base (article 23, 4), dont elle précise le caractère obligatoire, mais n'indique pas quel sens doit être donné à ces matières, ni comment il convient d'éduquer aux valeurs éthiques et morales.

Il incombe donc au Ministère de l'éducation d'apporter des éclaircissements et de fournir des directives aux écoles et aux enseignants pour permettre l'application de la loi. Celle-ci donne cependant toute liberté à la communauté éducative au niveau local et scolaire de « participer à la conception, à l'exécution et à l'évaluation de leur propre Proyecto Educativo Institucional (PEI) [Projet éducatif institutionnel] et à la bonne marche de l'établissement éducatif concerné » (article 6).

Source : Jaramillo R. et Mesa J. A. (2009), « Citizenship education as a response to Colombia's social and political context », *Journal of Moral Education* 38(4): 467-487, pp. 470-472.

3. Cartographie des programmes. Que les objectifs de l'ECD/EDH aient été ou non intégrés par le passé dans la planification du curriculum, il est possible de déterminer par une étude des curricula existants s'ils reflètent ses buts et concepts. Vérifier s'il existe des résultats d'apprentissage, des compétences et des domaines d'études en rapport avec l'ECD/EDH permettra de valider la présence de l'ECD/EDH, tout en la rendant éligible à une amélioration.

La cartographie des programmes scolaires passe généralement par l'examen du curriculum officiel (ou écrit), que l'on trouvera généralement exposé dans des documents tels que les cadres curriculaires, les plans d'études ou syllabi des différentes disciplines, les manuels et autres matériels d'apprentissage des élèves, les manuels de l'enseignant, les cahiers d'exercices des élèves et les guides d'évaluation. Les valeurs et approches de l'ECD/EDH peuvent être intégrées dans les matières existantes ou dans d'autres approches comme l'éducation au service du développement durable. Les examinateurs ont recherché des témoignages de l'enseignement de l'ECD/EDH dans les compétences et les résultats d'apprentissage, dans des thèmes tels que la « participation civique », dans les temps impartis et les évaluations exigées, ou encore en vérifiant si les élèves étudient l'ECD/EDH dans le cadre de matières obligatoires ou optionnelles. L'outil 1, « Suggestions et directives internationales pour le développement du curriculum », figurant à l'appendice B, présente une liste de contrôle des critères pouvant être utilisés pour examiner les programmes à travers le prisme des valeurs des droits de l'homme.

L'enquête européenne réalisée en 2010-2011 selon les niveaux de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) indique qu'une majorité de pays font appel, dans l'éducation à la citoyenneté, à une ou plusieurs des approches suivantes : elle est tantôt traitée comme une matière séparée, tantôt intégrée à un ou plusieurs domaines d'études ou matières, ou encore intégrée comme thématique éducative transversale¹⁴. L'enquête montre que son intégration en tant qu'enseignement séparé s'observe plus souvent au niveau secondaire qu'au niveau primaire. La durée du temps d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté variait d'un à douze ans selon les pays. Dans les systèmes décentralisés, les écoles choisissaient elles-mêmes leur approche de l'éducation à la citoyenneté¹⁵.

L'appendice B contient un outil indiquant les procédures de collecte de données pouvant être appliquées selon le type de curriculum examiné : l'« Outil 2 : Types de curriculum et modalités d'analyse ». Alors qu'on réalise habituellement la cartographie du curriculum en passant au crible les programmes officiels, les éducateurs et d'autres parties prenantes clés ont été associés à ce processus, ce qui a facilité l'évaluation de la mise en oeuvre du curriculum existant. En Arménie, par exemple, des groupes de discussion, en petit nombre, ont été organisés avec des enseignants d'éducation aux droits de l'homme et d'instruction civique afin de recueillir leur opinion sur la qualité générale des plans disciplinaires, des manuels de l'élève, des manuels de l'enseignant, des méthodes pédagogiques, de la formation des enseignants, ainsi que sur les obstacles à l'éducation aux droits de l'homme dans les écoles.

14. UNESCO et Institut de statistique de l'UNESCO (2012), *Classification internationale type de l'éducation CITE 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

15. EACEA P9 Eurydice (2012), « L'éducation à la citoyenneté en Europe », Bruxelles, p. 22.

4. Examen de la mise en oeuvre et des résultats de l'ECD/EDH. Un examen des programmes d'enseignement mis en oeuvre peut également être organisé de façon à cerner les défis et les possibilités que les éducateurs ont jusqu'à présent rencontrés dans leur enseignement de l'ECD/EDH. On pourra mener des recherches pour savoir s'ils appliquent réellement l'ECD/EDH et de quelle manière. Ces études ne se contenteront pas de vérifier si des cours sont dispensés ou non, mais s'intéresseront aux méthodologies appliquées en classe, et aux pratiques d'ECD/EDH en vigueur au sein de l'environnement scolaire.

Cet examen de la mise en oeuvre peut également porter sur le soutien curriculaire : accessibilité du curriculum, disponibilité de la formation initiale et continue des enseignants, familiarité de ces derniers avec les ressources pédagogiques et disponibilité de ces ressources, outils d'évaluation de l'apprenant. L'examen peut aussi porter sur l'acceptabilité du curriculum, c'est-à-dire la mesure dans laquelle il reflète et respecte la diversité culturelle de la salle de classe. Un autre aspect est l'adaptabilité, autrement dit, la capacité du curriculum à évoluer pour intégrer des contenus tenant compte des défis et des problèmes auxquels est confrontée la société.

Des études antérieures ont souvent révélé un « écart de conformité », au niveau des établissements, entre la formulation des politiques d'ECD/EDH et leur mise en oeuvre. Plusieurs stratégies permettent d'éviter ce décalage : identifier les acteurs clés, aux différents niveaux, pouvant être impliqués dans le processus de mise en oeuvre ; définir des objectifs clairs pour l'ECD/EDH ; élaborer et promouvoir des plans d'actions ; concevoir un programme d'enseignement spécifique pour l'ECD/EDH au niveau des écoles¹⁶. La présente ressource a été développée en ayant ces stratégies à l'esprit.

En organisant un processus de réforme ou de révision des programmes d'ECD/EDH, les autorités éducatives et d'autres parties prenantes peuvent consulter les études disponibles sur les conditions scolaires et les intérêts et capacités des éducateurs aptes à influencer le processus de mise en oeuvre.

Dans de nombreux contextes nationaux, des études ou des évaluations pertinentes auront été réalisées par des experts, que l'on pourra inviter à participer d'une manière ou d'une autre au nouvel effort de réforme. Certaines études font part du désir des enseignants de participer aux programmes d'ECD/EDH existants et de l'enthousiasme manifesté par leurs élèves à l'égard de cet enseignement, mais aussi de l'espace insuffisant qui lui est accordé dans l'emploi du temps, de la pénurie de matériels d'enseignement et d'apprentissage, et de la méconnaissance des concepts clés chez les éducateurs ainsi que de leur manque de formation aux méthodes interactives.

D'autres études pertinentes porteront sur les conditions scolaires générales, comme les classes surchargées ou l'emploi du temps des élèves. Comme dans toute réforme éducative, la première étape dans l'organisation d'une réforme réussie des programmes scolaires consiste à comprendre les contraintes et les besoins réels des enseignants au niveau de l'école.

16. Kerr D. et Losito B., en collaboration avec Sanchez R. et al. (2010), *Un soutien stratégique pour les décideurs - Instrument politique pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, s'appuyant sur l'expérience du projet phare ECD/EDH du Conseil de l'Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 26-28.

Il est essentiel, pour réussir la réforme de l'ECD/EDH, de s'attaquer à la racine du problème posé par le décalage entre la planification et la mise en oeuvre. Interroger les décideurs, les praticiens, les jeunes, les membres communautaires et les principales parties prenantes, parler et débattre avec eux, permettra de savoir ce qu'ils comprennent des cadres existants et comment les politiques sont mises en oeuvre. L'exemple ci-dessous décrit une enquête réalisée auprès des enseignants par le Ministère islandais de l'éducation afin de recueillir leurs témoignages concernant l'enseignement des droits de l'homme.

Islande : enquête en milieu scolaire sur la mise en oeuvre de l'ECD/EDH

Une petite enquête a été menée à l'automne de 2008 dans les établissements de l'enseignement obligatoire (élémentaire et premier cycle du secondaire, dix années d'études) et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire islandais. Le but était de réunir des informations sur l'éducation aux droits de l'homme. Dans ces établissements, l'EDH ne fait pas l'objet d'un enseignement séparé, mais elle peut être abordée dans le cadre d'autres matières comme l'enseignement des compétences nécessaires à la vie courante ou les sciences sociales. Les trois questions suivantes ont donc été adressées à tous les établissements concernés :

1. Y a-t-il une éducation aux droits de l'homme dans votre école ?
2. Si oui :
 - a. Quelles sont les matières mettant l'accent sur l'éducation aux droits de l'homme ?
 - b. Comment l'éducation aux droits de l'homme est-elle mise en oeuvre ?

49 établissements d'enseignement obligatoire (environ 27 % du total) et 12 établissements du deuxième cycle du secondaire (environ 31 % du total) ont répondu à ce questionnaire. Dans 11 de ces 12 établissements secondaires, il existait une certaine forme d'éducation aux droits de l'homme. Dans le seul établissement ayant adressé une réponse négative, des cours d'éducation aux droits de l'homme étaient prévus à compter de l'automne de 2008. Cette éducation est le plus souvent intégrée aux sciences sociales ou à l'histoire. Mention était faite également d'une unité de philosophie. Le débat est la forme pédagogique la plus utilisée, mais il existe aussi des travaux par projet et des cours théoriques. Lorsque les réponses mentionnaient des matériels d'enseignement (4 établissements sur 12), il s'agissait de références à la Déclaration des droits de l'homme et à la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies. Des matériels pédagogiques de la Croix rouge, de la Fondation Anne Frank et du Centre national des matériels pédagogiques étaient utilisés, et le code pénal islandais était mentionné parmi les ressources pédagogiques.

Dans trois établissements, les valeurs démocratiques étaient un des points de référence des activités scolaires et elles étaient généralement intégrées à l'ensemble des travaux scolaires. Le travail par projet et le travail en groupe étaient les méthodes les plus couramment employées. Les autres méthodes incluaient l'enseignement direct, les cours magistraux et l'utilisation de vidéos et de l'Internet.

Source : Snævarr S. (2010), Evaluation and Assessment of EDC/HRE in the Nordic Countries and in Spain: Compendium of ways to evaluate and assess, « The Icelandic Chapter », Ministères danois, espagnol, finlandais, islandais et norvégien de l'Éducation : the Nordic Network.

Les études comparatives en matière d'éducation à la citoyenneté contiennent des données qui ont été utilisées pour justifier une initiative en matière de programmes d'ECD/EDH et identifier des priorités de programmation. On connaît bien l'Étude sur l'éducation civique et l'ICCS de l'IEA, réalisées au niveau à la fois régional et international. Dans la mesure où les compétences civiques et citoyennes figurent désormais au menu des études comparatives menées en référence aux compétences de l'OCDE et de l'UE, la présente recherche peut également améliorer la compréhension des concepteurs des efforts de réforme des programmes d'ECD/EDH¹⁷.

5. Panorama des pratiques prometteuses. Les expériences et les efforts de programmation de l'ECD/EDH continuent de s'accumuler. Les pratiques novatrices et efficaces naissent souvent des efforts d'enseignants ou de directeurs d'écoles convaincus ou de partenariats délibérés avec les organisations de la société civile. Ces pratiques prometteuses peuvent se trouver sur le territoire national ou à l'étranger et être repérées lors de consultations avec des experts, des groupes de parties prenantes et des réseaux de soutien à l'ECD/EDH. Parmi les exemples figurent les approches scolaires globales, l'approche d'apprentissage par le service, les projets communautaires ou les matériels de formation des enseignants et les guides du curriculum.

L'identification des pratiques prometteuses doit s'accompagner d'une évaluation prudente de leur intérêt et de leur pertinence dans le nouveau contexte. L'efficacité d'une pratique ne découle pas uniquement de sa conception, mais de son adéquation avec un contexte donné : il faut en effet tenir compte des valeurs et des points de vue des exécutants, des conditions scolaires, et d'autres spécificités culturelles et sociales de l'environnement local. L'utilisation des médias sociaux en classe ou lors de visites de terrain, par exemple, sera tributaire de l'accès aux technologies et à d'autres soutiens.

Passer à l'action : des résultats à la fixation des priorités

Les examens et analyses donnent lieu à des rapports qui signalent les réalisations et les lacunes et indiquent des stratégies possibles de renforcement de l'ECD/EDH.

1. Analyse des lois et politiques. Il arrive que cette analyse révèle qu'il n'y a guère de bases légales pour l'ECD/EDH. En Arménie, si l'on en croit une étude de référence du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) sur l'éducation aux droits de l'homme, il n'existe pas, au niveau national, de lois ou de normes légales concernant l'EDH, à l'exception d'un « bloc juridique » au niveau de l'enseignement secondaire¹⁸. Devant cette situation, les parties prenantes concernées ont reconnu qu'elles devaient engager des efforts pour trouver des liens entre le curriculum scolaire existant et les buts et approches de l'ECD/EDH.

17. Cobo E. R., Núñez-Arenas R. S. et Crespo F. J. G. (2010), *Evaluation and Assessment of ECD/EDH in the Nordic Countries and in Spain: Compendium of ways to evaluate and assess*, « The Spanish Chapter », Ministères danois, espagnol, finlandais, islandais et norvégien de l'Éducation : the Nordic Network.

18. United Nations Development Programme Armenia (2005), *Baseline Study on Human Rights Education in Armenia*, Erevan, p. 15.

Un examen de la législation et des politiques existantes peut aider à construire des bases plus solides pour l'ECD/EDH. Un de ces examens, réalisé en Croatie par un expert, a montré qu'il existait dans ce pays une longue pratique de l'ECD/EDH, remontant au milieu des années 1990. Elle avait débuté par des références aux droits de l'homme dans la Constitution croate, et s'était poursuivie par une série de lois prévoyant l'intégration dans l'éducation des principes de « liberté, égalité, justice sociale et respect des droits de l'homme et de l'État de droit ». Dès les années 2000, les principaux documents stratégiques croates, y compris les programmes nationaux concernant les enfants, les Roms, l'égalité entre les sexes, les jeunes et la société civile, contenaient un élément d'ECD/EDH¹⁹.

2. Cartographie des programmes. Les processus d'examen des programmes peuvent produire de nombreuses recommandations concernant la réforme. Celles-ci peuvent comprendre :

- ▶ la formulation, si nécessaire, des objectifs, des compétences et des résultats d'apprentissage de l'ECD/EDH ;
- ▶ une amélioration de la clarté et de la cohérence des buts, compétences et résultats d'apprentissage des programmes d'ECD/EDH ;
- ▶ un meilleur alignement des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sur les objectifs de l'ECD/EDH ;
- ▶ une meilleure harmonisation et intégration de l'ECD/EDH dans les différents domaines et disciplines d'apprentissage ;
- ▶ la suppression des programmes dont les objectifs sont contraires à ceux de l'ECD/EDH ;
- ▶ l'alignement de l'évaluation sur les programmes et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage²⁰.

Idéalement, à l'issue de l'exercice d'examen des programmes, des mesures sont prises pour réviser/mettre à niveau le curriculum, pour qu'il corresponde mieux à la vision de l'éducation et aussi pour faciliter l'alignement de l'évaluation et de la formation des enseignants sur les programmes révisés/mis à niveau. Cette phase passe par une refonte des programmes – intégration à la fois de contenu et de méthodologies d'enseignement – et par la préparation de nouveaux documents et matériels curriculaires sur lesquels se basera la formation des formateurs d'enseignants, des enseignants, des chefs d'établissements, des parents, etc., pour préparer les écoles et les communautés à l'introduction des nouveaux programmes. Ces mesures comprendront aussi le suivi et l'évaluation des nouvelles solutions curriculaires²¹.

Ces étapes seront décrites plus en détail aux sections consacrées à la définition de la vision et à la planification.

19. Ministère de la science, de l'éducation et des sports de la République de Croatie (2012), « Brochure sur l'ECD/EDH en Croatie », p. 1.

20. Georgescu D. (2013), « Zimbabwe Curriculum Review: Concept Paper », UNESCO, Beyrouth, p. 16.

21. Ibid., pp. 10-11.

3. Études de la mise en oeuvre et de l'évaluation de l'ECD/EDH. Il peut s'avérer difficile de dénicher des informations systématiques sur la mise en oeuvre de l'ECD/EDH, surtout lorsque l'approche curriculaire est celle de l'intégration transversale de ses thématiques dans l'ensemble des matières ou en tant qu'élément d'autres matières. Cela dit, des études ciblées, ajoutées aux informations fournies par des parties prenantes clés et des éducateurs, peuvent donner une bonne idée de l'état de la mise en oeuvre de l'ECD/EDH, et notamment des défis et de la possibilité d'améliorer les résultats. Ces informations peuvent alimenter le processus d'élaboration des programmes en cours et permettre d'améliorer le soutien apporté au cadre existant en matière de formation et sur le plan technique et matériel.

L'examen et l'analyse des conditions de scolarisation permettent de repérer les pratiques qui fragilisent l'exercice et les valeurs de l'ECD/EDH dans l'environnement scolaire. Lorsque c'est le cas, on ne peut se contenter d'élaborer des programmes pour l'enseignement en salle de classe. Pour remédier à ce type d'environnements, il faut adopter des approches scolaires globales de l'ECD/EDH, ce qui exige d'être attentif à l'atmosphère de l'école, d'encourager les activités extrascolaires des élèves et de renforcer la participation et la gouvernance et les liens de l'école avec la communauté. Le document publié par le Conseil de l'Europe sous le titre « Pour une gouvernance démocratique de l'école » (2007) donne des conseils utiles sur la manière de procéder, pas à pas, dans ce domaine (voir l'outil 7 à l'appendice B). En République de Corée, l'examen méticuleux des conditions d'enseignement a incité le Ministère de l'éducation à adopter plusieurs politiques nouvelles, englobant, à la fois, les objectifs de la scolarisation, les programmes d'éducation aux droits de l'homme et les politiques en matière de discipline scolaire.

4. Panorama des pratiques prometteuses. Le choix des pratiques prometteuses, en vue de les intégrer à l'effort de réforme des curricula, doit s'effectuer avec prudence et discernement. Les expériences d'innovation antérieures ont montré qu'il était important d'acquérir une solide compréhension des besoins des enseignants et des conditions de scolarisation. Cette évaluation aidera à prendre les bonnes décisions concernant les innovations à apporter, le niveau concerné, et le type de soutiens nécessaires en termes de matériel, de formation et d'évaluation.

L'identification et l'examen des pratiques prometteuses peuvent être source d'idées ou approches nouvelles concernant le curriculum prescrit, sans qu'on ait toutefois besoin de les adopter dans leur intégralité. Dans les systèmes décentralisés, on peut s'inspirer des idées novatrices, mais il revient aux enseignants et aux écoles de décider s'ils souhaitent les appliquer et selon quelles modalités.

République de Corée : des politiques pour des « environnements d'apprentissage amis de l'enfant »

En République de Corée, les recherches axées sur les « environnements d'apprentissage amis de l'enfant » sous l'angle des thématiques de la paix et des droits de l'homme ont révélé que l'éducation suscitait un grand enthousiasme, mais que celui-ci était freiné par l'environnement d'apprentissage, qui souffrait d'une surcharge des classes et d'une direction d'école marquée par l'autoritarisme.

Face à ces problèmes, le gouvernement coréen a pris les mesures suivantes :

- ▶ Le Bureau provincial d'éducation de Gyeonggi a annoncé en 2011 la signature de la Charte de Gyeonggi sur l'éducation à la paix, qui vise à créer un environnement ami de l'enfant, pour la paix et le respect des droits de l'homme, dans les écoles de la région.
- ▶ Les châtiments corporels à l'école sont interdits en vertu de l'article 31 (8) de la Loi sur l'éducation élémentaire et secondaire, qui stipule que « conformément à la réglementation scolaire, un enseignant peut discipliner ou éduquer un élève par une instruction morale ou une réprimande, mais ne peut employer un instrument ou une partie de son corps pour infliger la douleur physique à un élève ».
- ▶ Dans le cadre d'un programme conjoint, le Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie et la Commission nationale coréenne des droits de l'homme ont organisé trois sessions de formation à l'intention des conseillers scolaires. D'une durée de deux jours, elles ont accueilli un total de 104 participants. Ce programme visait à combiner les méthodologies de l'éducation aux droits de l'homme et les activités de conseil scolaire existantes afin de faciliter la résolution des conflits à l'école.

Source : UNESCO (2014), Réponse de la République de Corée à la Cinquième consultation sur la mise en oeuvre de la Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales (1974).

Défis

Une difficulté à laquelle on se heurte fréquemment lors de l'examen des pratiques d'ECD/EDH est le manque d'informations systématiques et détaillées concernant leur mise en oeuvre. Si l'ECD/EDH a fait jusqu'à présent l'objet d'une intégration transversale, il est possible qu'il n'existe aucune documentation concernant la mise en oeuvre ou que les apprenants n'aient pas été évalués. Si l'ECD/EDH était intégrée dans une matière principale unique, il est possible que l'évaluation n'ait porté que sur la connaissance du contenu. Il peut y avoir beaucoup d'explications à ce manque d'informations, mais le résultat est qu'il y aura moins de données chiffrées à exploiter pour le processus de planification. On pourra tenter de combler ces lacunes en recueillant des données qualitatives au moyen de groupes de discussion et de conversations avec les personnes couramment chargées de la mise en oeuvre des programmes.

La difficulté de collecter des données concernant la mise en oeuvre est étroitement liée aux défis de la mise en oeuvre elle-même. Dans bien des cas, les pratiques d'ECD/EDH ne correspondent pas au curriculum prévu et à l'importance qu'on était censé lui accorder. Les enseignants (et les parents) peuvent considérer l'ECD/EDH comme une matière marginale et secondaire. La direction de l'école peut ne pas apporter un soutien suffisant à l'intégration d'un enseignement innovant ou au traitement de questions sociétales complexes. Le caractère hiérarchique et réglementaire du secteur éducatif, y compris des établissements, peut faire obstacle aux pratiques démocratiques et aux possibilités de participation des élèves.

Il est clair qu'il n'existe pas de solution unique à ces défis, mais ils n'en peuvent pas moins être abordés franchement dans un processus de révision et d'élaboration des programmes. En associant les parties prenantes à cet effort, en informant le public sur la réforme en cours, en apportant un soutien adapté au système curriculaire, et en donnant à l'ECD/EDH la place qu'elle mérite dans les programmes officiels – y compris dans les matières obligatoires –, on peut améliorer la mise en oeuvre. La présente ressource vise à y contribuer.

Résumé des principaux points

- ▶ Un examen et une analyse des politiques et pratiques d'ECD/EDH existantes sera nécessaire pour identifier les réalisations, les lacunes et les défis, ce qui servira à fixer les priorités et à modifier les stratégies.
- ▶ Ces exercices peuvent être menés dans le cadre d'une étude de référence approfondie ou d'analyses discrètes, telles que la cartographie des programmes, l'examen des données de mise en oeuvre ou l'analyse du « paysage » des nouvelles pratiques.
- ▶ En associant les parties prenantes à l'effort de réforme, en informant le public de cet effort, en apportant un soutien adapté au système curriculaire, et en donnant à l'ECD/EDH la place qu'elle mérite dans les programmes officiels – y compris dans les matières obligatoires –, on peut améliorer la mise en oeuvre.
- ▶ Comme dans toute réforme éducative, la compréhension des besoins réels des enseignants et des contraintes auxquelles ils font face au niveau des écoles doit être la première étape dans l'organisation d'une réforme réussie des programmes.



Source : Organisation des États américains

B. DÉFINITION DE LA VISION : VERS QUOI L'ECD/EDH DOIT-ELLE TENDRE ?

Les questions clés à poser

- ▶ Comment lier l'ECD/EDH aux objectifs généraux de l'éducation ?
- ▶ Quels résultats et compétences de l'élève en matière d'ECD/EDH faut-il viser en planifiant les programmes ?
- ▶ Quelles stratégies et approches utiliser pour intégrer l'ECD/EDH dans les programmes ?

Les méthodes pour y répondre

1. Lier les compétences de l'ECD/EDH aux objectifs généraux de l'éducation. Les compétences de l'ECD/EDH ont été liées aux objectifs et aux résultats définis pour l'ensemble du système éducatif ou pour l'achèvement de certains niveaux, comme l'enseignement primaire ou secondaire. On parle souvent de « compétences clés » pour représenter ces résultats « axé sur les produits ». Lorsqu'un système éducatif a déjà défini des compétences clés et transversales, ces dernières peuvent être examinées sous le prisme de l'ECD/EDH.

Les compétences clés sont répertoriées différemment selon les systèmes éducatifs. Elles peuvent comprendre, par exemple, les compétences de raisonnement (comme la résolution des problèmes ou la pensée critique) ; les compétences intrapersonnelles (telles que l'image de soi) ; les compétences interpersonnelles (comme la capacité à fonctionner démocratiquement au sein d'un groupe) et les compétences positionnelles

(telles que la capacité à appréhender la complexité)²². Les objectifs nationaux de l'éducation sont parfois définis de manière suffisamment large (par exemple, « membre actif de la société ») pour que l'on puisse y rattacher l'ECD/EDH directement. Il est également possible de relier les compétences de l'ECD/EDH au droit à l'éducation et aux normes et principes généraux des droits de l'homme.

Dans les systèmes éducatifs où aucune compétence civique n'est citée parmi les compétences clés, une stratégie a consisté à dire que les approches d'ECD/EDH sont celles qui aident le système scolaire à atteindre ses plus larges objectifs en matière de compétences. Ainsi, les approches de l'ECD/EDH englobent généralement l'analyse et le raisonnement critiques, la résolution des problèmes et la participation active, qui peuvent être reliés à d'autres compétences clés comme l'« esprit d'initiative ». Cette stratégie à court terme peut permettre à l'ECD/EDH d'être reconnue comme oeuvrant à la réalisation des objectifs généraux du système scolaire et d'être positionnée en vue d'un futur développement.

Les organisations intergouvernementales et régionales ont élaboré des cadres des compétences clés qui peuvent être consultés, et servir de base pour explicitement lier les compétences de l'ECD/EDH aux objectifs généraux de l'éducation. Le Parlement européen (2006), dont les travaux ont influencé l'élaboration des programmes d'enseignement en Europe, a identifié huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, dont l'une, qui renvoie aux compétences « interpersonnelles, interculturelles » et aux « compétences sociales et civiques » correspond parfaitement aux objectifs de l'ECD/EDH.

L'UNESCO a dégagé des principes généraux pour l'enseignement, dont les suivants, destinés à guider l'éducation interculturelle, peuvent servir de norme en matière d'objectifs scolaires :

Principe I : L'éducation interculturelle respecte l'identité culturelle de l'apprenant en dispensant pour tous un enseignement de qualité culturellement approprié et adapté.

Principe II : L'éducation interculturelle dispense à chaque apprenant les savoirs, attitudes et savoir-faire culturels nécessaires pour qu'il puisse participer activement et pleinement à la vie de la société.

Principe III : L'éducation interculturelle dispense à tous les apprenants les savoirs, attitudes et savoir-faire qui leur permettront de contribuer au respect, à la compréhension et à la solidarité entre personnes, groupes (ethniques, sociaux, culturels ou religieux) et nations²³.

Ces trois principes sont accompagnés de suggestions sur les moyens de les appliquer dans les programmes d'études et les matériels d'enseignement et d'apprentissage ; dans les méthodes pédagogiques ; par l'emploi de méthodes d'évaluation culturellement appropriées ; par le choix de la langue d'instruction ; par une formation adéquate

22. Rychen D. S. et Tiana A. (2004), *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*, Genève : UNESCO-BIE, Études d'éducation comparée, p. 51.

23. UNESCO (2013), *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*, Paris, p. 28.

des enseignants ; par la promotion d'environnements d'apprentissage respectueux de la diversité culturelle ; et par les interactions entre l'école et la communauté.

Dans certains cas, les compétences au niveau national sont déjà associées à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme. Au Népal, par exemple, l'effort de réforme des programmes dans l'optique de l'éducation à la paix a été rattaché aux objectifs nationaux comprenant : la promotion des valeurs humaines : le vivre-ensemble ; l'accueil des défavorisés ; l'égalité entre les sexes ; le respect de la diversité²⁴. Lorsque les compétences associées à l'ECD/EDH ont déjà été officiellement définies par les politiques de l'éducation, il reste encore à vérifier qu'elles sont suffisamment représentées dans les domaines ou les matières d'apprentissage : une analyse cartographique aurait procédé à cette vérification.

L'examen des objectifs éducatifs et des compétences clés existantes dans l'optique de l'ECD/EDH peut faire naître une volonté de les réviser. En Croatie, un nouveau cadre curriculaire national a fourni en 2010 l'occasion de définir des valeurs éducatives fondamentales.

Croatie : cadre curriculaire national et ECD/EDH

L'examen des objectifs éducatifs et des compétences clés existantes à travers le prisme de l'ECD/EDH peut susciter un élan favorable à leur révision. En Croatie, l'introduction d'un cadre curriculaire national, en 2010, a fourni l'occasion de définir des valeurs éducatives fondamentales, dont certaines ont été formulées dans l'esprit de l'ECD/EDH. Ce cadre définit des valeurs éducatives fondamentales – savoir, solidarité, identité et responsabilité – et des principes éducatifs fondamentaux – égalité des possibilités éducatives pour tous, respect des droits de l'homme et des droits de l'enfant, respect des différences culturelles, inclusion et prise de décision démocratique, dimension européenne, éthique professionnelle –, ainsi que des objectifs généraux et des objectifs propres à chaque domaine éducatif.

En 2012, le Ministère de la science, de l'éducation et des sports a décidé de lancer un programme pilote d'éducation civique dans les établissements primaires et secondaires croates pendant les années scolaires de 2012 à 2014. Fort des résultats de cette expérimentation, le ministère a élaboré un texte intitulé « Adoption du programme d'études et Contenu interdisciplinaire de l'éducation civique dans les écoles primaires et secondaires » (publié dans le Journal officiel, n° 104/14 du 28 août 2014), qui rend ce programme obligatoire dans les écoles.

Des débats publics ont été organisés par le ministère avant et après la période d'expérimentation, et pendant l'élaboration du programme interdisciplinaire.

Source : Ministère croate de la science, de l'éducation et des sports (2012), Brochure sur l'ECD/EDH en Croatie, pp. 1-2 et Lončarić Jelacčić N., Agence de l'éducation et de la formation des enseignants (2014), *Background and process of the development of citizenship education in the Croatian Education System*, p. 1.

24. Paudel A. (2010), « Peace Education in Nepal », PowerPoint préparé par A. Paudel, Directeur du Centre de développement du curriculum, Ministère népalais de l'éducation, et présenté à la réunion intitulée « PE-Nepal Sharing » à Nagarkot, pp. 4-5.

2. Développer des compétences propres à l'ECD/EDH. Dans les environnements éducatifs où il y a déjà eu des initiatives en lien avec l'ECD/EDH, il peut se trouver des compétences s'y rapportant, qui pourront être examinées et améliorées. Dans le cas contraire, il faudra définir des compétences propres à l'ECD/EDH pour servir de socle aux stratégies curriculaires (insertion dans une matière « porteuse » ou approche scolaire globale, par exemple).

L'élaboration de compétences clés d'ECD/EDH doit s'appuyer sur une compréhension des valeurs et principes communs, comme ceux qui concernent la démocratie, les droits de l'homme, la paix et le développement durable. Plusieurs critères peuvent s'appliquer au cours de ce processus :

- ▶ Les compétences clés doivent être valorisées et procurer des bénéfices mesurables.
- ▶ Les compétences clés doivent procurer des bénéfices dans un large éventail de contextes, autrement dit, elles doivent s'appliquer transversalement dans différents contextes sociaux, politiques et économiques.
- ▶ Les compétences clés doivent être importantes pour tout un chacun, c'est-à-dire que chacun devrait aspirer à les acquérir et à les garder²⁵.

Au cours du processus de révision et de renouvellement des compétences de l'ECD/EDH, on peut être amené à fusionner certaines compétences, à en créer de nouvelles ou à mieux les aligner sur les thèmes transversaux et les matières « porteuses ».

Les facteurs locaux, tels que la compréhension des besoins spécifiques en matière de participation démocratique et de droits de l'homme, ont invariablement influencé l'élaboration des compétences propres à l'ECD/EDH. La formulation préexistante et les modes de groupement des résultats d'apprentissage ont de fortes chances de servir de modèle au processus de révision. Il y aura aussi les influences extérieures, telles que les exemples provenant d'autres contextes nationaux, ou les opinions d'experts régionaux ou internationaux invités à participer au processus de réforme.

Les processus de consultation des équipes techniques, des éducateurs, des jeunes et de leurs familles et du grand public pèseront eux aussi d'un certain poids sur la conceptualisation et la phraséologie des compétences. L'essentiel est que la vision de l'ECD/EDH puisse être communiquée facilement aux parties prenantes et soit largement acceptée par celles-ci, et qu'elle trouve ensuite des appuis solides dans la planification et la mise en oeuvre des curricula au sein des écoles.

Le même processus que celui qui s'est appliqué à l'examen des compétences d'ECD/EDH vaudra pour les nouvelles normes curriculaires. On peut organiser une réunion des parties prenantes, à qui on présentera le projet de compétences, avec la possibilité de le commenter et d'en débattre. On pourra à cette occasion leur poser le type de questions suivantes :

- ▶ le concept de « compétence » est-il clair et approprié ou pourrait-on lui substituer d'autres concepts ou approches ?
- ▶ la liste de compétences est-elle conforme à la vision de l'ECD/EDH et complète ?

25. OCDE (2005), « La définition et la sélection des compétences clés », Genève, pp. 9-10.

- ▶ est-il nécessaire d'ajouter des explications ou des illustrations concernant les compétences ?
- ▶ ces compétences sont-elles bien distinctes et non chevauchantes ?
- ▶ ces compétences sont-elles individuellement significatives ?
- ▶ les enseignants auront-ils besoin d'un soutien pour comprendre le concept de compétences de l'ECD/EDH et comment il s'applique à leur enseignement ?
- ▶ quels sont les défis potentiels dans l'application des compétences au sein des cadres curriculaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage ?
- ▶ quelles possibilités et difficultés posent l'évaluation de ces compétences ?
- ▶ connaît-on d'autres expériences ou pratiques dans d'autres pays ayant appliqué avec succès une approche fondée sur les compétences ?

3. Définir des stratégies et approches générales du programme d'ECD/EDH pour l'école.

Les stratégies scolaires d'ECD/EDH sont variées, couvrant à la fois le contenu et les approches curriculaires ainsi que les pratiques au sein de l'environnement scolaire considéré dans sa globalité. La surcharge des programmes est un phénomène extrêmement fréquent dans les systèmes éducatifs, et l'un des principaux obstacles à l'introduction de nouvelles disciplines et approches. L'élaboration et le renouvellement du programme d'ECD/EDH comporte donc souvent une application thématique du contenu et des approches de l'ECD/EDH dans le cadre d'autres matières, en incorporant des méthodologies destinées à mettre les élèves en prise directe avec les questions contemporaines touchant leurs communautés.

Dans la mesure où, pour atteindre les objectifs de l'ECD/EDH, il est nécessaire de faire participer les élèves et de cultiver des valeurs et des pratiques en dehors de la salle de classe, il est naturel, dans une initiative d'ECD/EDH, de dépasser le cadre des processus d'enseignement et d'apprentissage formels. Les élèves ont ainsi participé à des activités extrascolaires et noué des contacts avec des agences gouvernementales locales dans le cadre de processus éducatifs à la fois formels et non formels d'ECD/EDH. Des organisations à base communautaire et des ONG ont participé à l'enseignement en classe, offert des espaces permettant aux élèves de se former davantage ou d'apprendre par l'expérience, et elles ont soutenu les activités extrascolaires des élèves. En examinant plus attentivement le défi de l'ECD/EDH et de sa mise en oeuvre à l'école, on trouve des exemples d'engagement scolaire global envers les objectifs de l'ECD/EDH à travers une programmation qui, par exemple, s'attaque à des pratiques telles que le harcèlement ou encourage la gouvernance participative. Bien que la présente ressource soit focalisée sur le curriculum formel, il est tout à fait possible que l'énoncé officiel des programmes d'ECD/EDH encourage d'autres stratégies dans les écoles.

Globalement, les approches identifiables de l'ECD/EDH – englobant à la fois les programmes par matière et de plus larges approches scolaires – sont les suivantes :

- ▶ des matières séparées, autonomes, comme l'éducation civique ou l'éducation à la citoyenneté (pouvant être obligatoires ou optionnelles) ;
- ▶ l'intégration des thèmes de l'ECD/EDH dans des matières principales (dites « porteuses ») comme l'histoire, les compétences nécessaires dans la vie courante, la philosophie ou la littérature ;

- ▶ une intégration transversale des valeurs et méthodologies de l'ECD/EDH (par exemple, les méthodes interactives et centrées sur l'élève) dans l'ensemble des matières ;
- ▶ les activités scolaires globales (telles que les « journées à thèmes » et les clubs) ;
- ▶ une gouvernance et une culture scolaires globales (mettant l'accent, par exemple, sur la participation ou sur la lutte contre le harcèlement et différentes formes de discrimination) ;
- ▶ le développement des liens avec la communauté.

On trouve de nombreux exemples de ces approches dans les systèmes scolaires mondiaux. En Croatie, l'approche interdisciplinaire de l'éducation à la citoyenneté mobilise les enseignants de matière, les enseignants de classe et des activités extrascolaires comme l'apprentissage fondé sur les projets et le bénévolat au service de la communauté²⁶. Aux Philippines, une stratégie multiforme a été adoptée, combinant système curriculaire, activités extracurriculaires et liens avec la communauté locale.

Philippines : intégration formelle et informelle de l'éducation à la paix

Les Philippines ont inscrit dans les programmes scolaires les principes et valeurs fondamentaux de la paix et des droits de l'homme. L'éducation à la paix est présente dans l'ensemble des écoles philippines. La paix et les droits de l'homme sont intégrés à plusieurs domaines d'apprentissage, comme les sciences sociales ou l'éducation aux valeurs. « Les voies de la paix sont enseignées dans les établissements publics et intégrées à la formation des enseignants – dans le cadre de l'initiative gouvernementale pour instaurer et entretenir un climat en faveur de la paix grâce à l'éducation ».

Afin de renforcer l'apprentissage et la connaissance de la paix et des droits de l'homme, le gouvernement a lancé plusieurs activités telles que la commémoration de la Semaine nationale de sensibilisation aux droits de l'homme, le Mois national de sensibilisation à la paix et la Campagne nationale « Des récits pour la paix ».

Source : UNESCO (2014), The Philippine's response to the Fifth Consultation on the implementation of the 1974 Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education related to human rights and fundamental freedoms.

Le reste de la présente ressource sera consacrée à l'introduction de l'ECD/EDH dans les écoles par le biais du curriculum formel, c'est-à-dire des processus d'enseignement et d'apprentissage mis en oeuvre dans le cadre de l'enseignement disciplinaire. Nous laisserons donc de côté pour l'instant l'approche transversale, adoptée à l'échelle de l'établissement tout entier, pour nous concentrer sur l'aspect des politiques curriculaires d'ECD/EDH consistant à élaborer précisément les buts, les stratégies et la place de cet enseignement dans le programme. Comme indiqué précédemment, différentes options peuvent être envisagées :

- ▶ des matières séparées, autonomes, comme l'éducation civique ou l'éducation à la citoyenneté (pouvant être obligatoires ou optionnelles) ;

26. Lončarić Jelačić N. (2014), « Background and Process of the Development of Citizenship Education In Croatian Education System », p. 3.

- ▶ l'intégration des thèmes de l'ECD/EDH dans des matières principales (dites « porteuses ») comme l'histoire, les compétences nécessaires dans la vie courante, la philosophie ou la littérature ;
- ▶ une intégration transversale des valeurs et méthodologies de l'ECD/EDH (par exemple, les méthodes interactives et centrées sur l'élève) dans l'ensemble des matières ;

Que le programme d'ECD/EDH soit préexistant ou qu'il soit entièrement nouveau, les concepteurs de curriculum voudront réfléchir aux moyens de le renforcer. Parmi les options possibles, on peut libérer davantage de temps et d'espace pour les thèmes de l'ECD/EDH – en particulier dans les matières obligatoires – en veillant à ce que ces thématiques soient liées entre elles et qu'elles oeuvrent ensemble à apporter un traitement holistique (non fragmenté) de thèmes clés, et recourir à des méthodes d'enseignement et d'apprentissage plus actives, plus participatives et plus centrées sur l'élève²⁷.

À chacune des principales étapes, les autorités éducatives présenteront leurs résultats en vue de recueillir les avis des parties prenantes clés. Ces échanges peuvent s'opérer de manière ciblée – par exemple, avec les équipes techniques ou consultatives – ou avoir une large visée. On l'a fait en organisant des ateliers personnalisés et en donnant aux interlocuteurs la possibilité de fournir des commentaires écrits et de répondre à des enquêtes.

En Australie, le Ministère de l'éducation a sollicité les avis sur une proposition de cadre curriculaire d'éducation civique et d'apprentissage de la citoyenneté, en recueillant des observations écrites et en utilisant un formulaire de commentaires en ligne.

Australie : sollicitation d'avis concernant la révision du programme d'éducation civique et apprentissage de la citoyenneté

Le Ministère de l'éducation a souhaité recueillir un large éventail de commentaires concernant :

- ▶ le caractère approprié du contexte et des principes définatoires ;
- ▶ l'orientation proposée pour la conception de la justification et des buts ;
- ▶ le projet d'organisation et de structure du programme d'éducation civique et d'apprentissage de la citoyenneté ;
- ▶ le caractère approprié de l'architecture générale des connaissances, dispositions et compétences constituant le contenu curriculaire ;
- ▶ la clarté et le caractère approprié des descriptions relatives à l'application des capacités générales et des priorités transcursulaires dans le programme d'éducation civique et d'apprentissage de la citoyenneté.

Source : Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2012), « Curriculum Development Process, version 6 », Sydney, p. 21.

27. Kerr D. et Losito B., en collaboration avec Sanchez R. *et al.* (2010), *Un soutien stratégique pour les décideurs - Instrument politique pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, s'appuyant sur l'expérience du projet phare ECD/EDH du Conseil de l'Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 30-31.

En Colombie, un lien est instauré entre le processus inclusif de définition de la vision et la possibilité pour le public de s'exprimer sur les projets de texte, et les processus participatifs que le programme d'ECD/EDH entend encourager dans les écoles.

Colombie : processus participatifs et programme de compétences en matière de citoyenneté

(extrait)

Les concepteurs du programme de compétences en matière de citoyenneté sont convaincus que tous les acteurs de la chaîne éducative doivent comprendre qu'il est impératif de solliciter la participation active de l'ensemble de la communauté scolaire aux processus de prise de décision, qu'il convient de d'aborder ouvertement la question des relations, et que la transparence des relations de pouvoir est essentielle au développement de compétences durables en matière de citoyenneté. Si les enseignants et les administrateurs ne parviennent pas à formuler clairement les valeurs sur lesquelles ils souhaitent s'appuyer, et que seule une élite participe aux décisions concernant la communauté scolaire, l'acquisition des compétences en matière de citoyenneté restera réservée à une poignée d'heureux élus autorisés à intervenir et non à tout un chacun, alors que c'est précisément ce à quoi tend la démocratie !

Ce même principe de démocratie devrait aussi s'appliquer au niveau administratif, à la fois dans les relations avec les Secrétariats et avec les organisations internationales. Ceci signifie que le Ministère de l'éducation doit écouter, examiner soigneusement les questions soulevées lors de la conception et de la mise en oeuvre des politiques éducatives, puis trouver un consensus. Beaucoup objecteront que c'est impossible parce que cette dernière approche démocratique menace la structure hiérarchique de l'école et l'autorité traditionnelle des enseignants si profondément enracinée dans la culture colombienne. Changer cette culture exige des efforts supplémentaires. Il ne suffit pas de prétendre que la Constitution est fondée sur des idéaux démocratiques ou qu'elle stipule expressément que ces principes doivent être enseignés dans les écoles.

Source : Jaramillo R. et Mesa J. A. (2009), « Citizenship education as a response to Colombia's social and political context », *Journal of Moral Education* 38(4) : 467-487, p. 21.

Produits : politiques et cadres curriculaires

L'étape de définition de la vision se conclut par la production de documents stratégiques devant préparer le terrain pour des travaux de planification plus détaillés. On en a déjà donné quelques exemples plus haut dans la présente section, et on en trouvera d'autres ci-dessous.

1. Documents de politique générale de l'éducation mentionnant l'ECD/EDH.
L'exemple ci-dessous, venu d'Andorre, montre comment une compétence associée à l'ECD/EDH est inscrite dans les résultats des élèves de l'enseignement secondaire.

Andorre : des compétences clés pour les diplômés des établissements secondaires

À la fin de l'enseignement secondaire, les élèves de la Principauté d'Andorre auront acquis sept compétences essentielles à la vie dans la société andorrane du 21^e siècle et à l'accès à l'enseignement supérieur. Ces compétences, qu'ils continueront d'enrichir au cours de leur vie adulte, leur seront indispensables pour relever les défis de la société andorrane et européenne d'aujourd'hui, caractérisée surtout par la variété des langues et des cultures en contact.

Les sept compétences acquises à la fin de la scolarité obligatoire en Andorre sont :

1. *les compétences sociales et en matière de citoyenneté démocratique* [ital. ajoutées] ;
2. les compétences de communication plurilingue ;
3. les compétences mathématiques, scientifiques et technologiques ;
4. les compétences numériques ;
5. les compétences culturelles et artistiques ;
6. les compétences d'apprentissage ;
7. l'autonomie personnelle et les compétences entrepreneuriales.

La liste s'accompagne d'une description des connaissances, compétences et attitudes générales associées à chacune de ces compétences, ainsi que de brèves consignes pour l'enseignement et l'apprentissage de ces éléments.

Source : Ministère andorran de l'éducation (2014), « Profiling of school leavers at the end of their compulsory secondary schooling in Andorra ».

2. Politiques relatives aux compétences spécifiques de l'ECD/EDH. Les compétences et les résultats d'apprentissage peuvent être élaborés de façon groupée et se trouveront souvent dans les documents consacrés à la définition de la vision ou de l'optique générale, sur lesquels s'appuie le curriculum écrit. On trouvera dans la partie II de la présente ressource un exemple détaillé, emprunté à la Colombie, sur l'organisation des compétences pour la coexistence pacifique, la participation démocratique et la pluralité.

Dans le cadre de l'éducation aux droits de l'homme pour l'enseignement des sciences sociales élaboré par l'État du Minnesota, aux États-Unis, la catégorie des compétences sociales destinées à la tranche d'âge des 12-18 ans englobait les compétences interpersonnelles, les compétences culturelles et la résolution pacifique des conflits. Ces compétences devaient être démontrées collectivement sous forme d'aptitudes et de pratiques, telles que la compréhension du point de vue d'autrui, la reconnaissance d'hypothèses, la pensée critique, le partage de l'information, et le service et l'action communautaires²⁸.

28. Human Rights Resource Center, University of Minnesota (2014), « This is My Home », consultable sur <http://hrusa.org/thisismyhome/>, accédé le 17 juillet 2015.

3. Documents définissant les approches générales de l’ECD/EDH pour l’école. Les programmes écrits, axés sur les résultats et les compétences des élèves, conduiront à l’élaboration de matériels d’enseignement, de moyens de formation et d’outils d’évaluation des élèves. Les cadres curriculaires devront donc être suffisamment détaillés, pour indiquer dans quelles matières l’ECD/EDH sera intégrée et – pour chacun de ces domaines d’apprentissage – quels seront les thèmes ou concepts, les modes d’apprentissage et le temps imparti correspondants. Idéalement, l’ECD/EDH s’insérera parmi les matières obligatoires et sera également recommandée au sein des espaces curriculaires non obligatoires, comme les « heures libres », pendant lesquelles les enseignants ont la possibilité d’appliquer des approches expérimentales.

L’exemple ci-dessous montre comment un ministère ou un département de l’éducation peut élaborer un modèle où les résultats d’apprentissage, les thèmes associés et les matières porteuses sont « étayés » mutuellement dans l’apprentissage d’une compétence clé intitulée « Responsabilité citoyenne ».

Tableau 2 – Compétence clé : Responsabilité citoyenne (échantillon)²⁹

| Résultats de l’élève (progressifs tout au long du curriculum) | Thèmes et approches/ sous-compétences croisés | Principales matières porteuses |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Valorise la diversité et l’inclusion – Fait preuve de tolérance et respecte et promeut ses propres droits fondamentaux et ceux des autres – Fait preuve de citoyenneté participative – Agit en faveur de la durabilité des environnements anthropiques et naturels – Développe son sens critique | <ul style="list-style-type: none"> – Rôle des citoyens dans les sociétés démocratiques – Éducation sur, par et pour les droits de l’homme – Éducation à la paix et à la tolérance – Égalité entre les sexes – Éducation interculturelle – Éducation au service du développement durable – Éducation à la citoyenneté mondiale | <ul style="list-style-type: none"> – Environnement et société – Histoire, géographie, éducation civique/à la citoyenneté |

L’exemple du Monténégro ci-dessous donne une idée des efforts d’intégration transversale de l’ECD/EDH au cours des différents cycles d’élaboration et de renouvellement des programmes entrepris entre 2001 et 2008.

29. Tibbitts F. (2010), projet soumis au nom de l’UNESCO au Ministère de l’éducation du Kosovo*.
 *Toute référence au Kosovo dans ce texte, qu’il s’agisse du territoire, des institutions ou de la population, doit être interprétée conformément à la résolution 1244 du Conseil de sécurité des Nations Unies et sans préjudice du statut du Kosovo.

Monténégro : lier l'éducation civique à d'autres disciplines

Nous avons opté pour des programmes d'éducation civique englobant les contenus et les objectifs des programmes d'éducation civique, des programmes d'éducation aux droits de l'homme et des programmes d'éducation interculturelle. Une telle approche garantit le caractère interdisciplinaire de ces programmes dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire général, illustré par le fait qu'ils couvrent les contenus de quatre grands domaines ou dimensions de l'éducation : les dimensions sociale (compréhension des relations entre les individus et de leur fonctionnement au sein des groupes et institutions sociétaux) ; économique (compréhension des conditions de vie, du monde du travail et des modes de fonctionnement économique) ; culturelle (compréhension des valeurs et traditions partagées au sein des groupes et entre eux, y compris leur perspective historique) ; politique et juridique (droits et devoirs des individus et des citoyens conformément au système politique et à la législation).

Source : Équipe spéciale pour l'éducation civique du Bureau des services éducatifs, Ministère monténégrin de l'éducation, en coopération avec le Bureau de la Fondation pour une société ouverte au Monténégro, la Mission de l'OSCE au Monténégro, l'UNICEF et l'ONG Centre pour l'éducation civique (2007-2010), « Strategy for Civic Education in Primary and Secondary Schools in Montenegro 2007-2010 », Podgorica, pp. 14-15.

Bien que l'élaboration et la réforme des programmes comprennent nécessairement les composantes standard de l'enseignement et de l'apprentissage, une approche d'ECD/EDH peut rehausser le rôle joué par les apprenants dans ces processus. Au Costa Rica, un effort de révision et de réforme du programme a eu pour effet d'accroître les possibilités d'interaction à la fois entre élèves, et entre élèves et enseignants, ainsi que la possibilité pour les apprenants d'influer sur les sujets abordés et les modes de travail en classe³⁰. Les stratégies pédagogiques ou les rôles des éducateurs (à savoir, dispenser un enseignement facilitateur) oeuvrent de concert à la réalisation des résultats et des objectifs précis des apprenants (à savoir, réussir à comprendre)³¹.

3. Diversité des approches. Il n'y a pas de format standardisé en matière d'écriture des approches curriculaires de l'ECD/EDH et il existe de nombreuses façons de les présenter efficacement. Les autorités éducatives prennent leurs décisions en fonction du degré de centralisation de l'élaboration des programmes, des expériences préalables en matière d'élaboration des programmes et des tendances et des priorités nouvelles. Dans les écoles confrontées à des défis spécifiques, on peut envisager de recourir à des stratégies créatives et d'offrir aux éducateurs concernés une formation supplémentaire.

Pris ensemble, les exemples de la Finlande, de la France et de l'Irlande démontrent qu'il est possible d'intégrer les programmes d'ECD/EDH dans des systèmes qui diffèrent par leur niveau de centralisation et leurs approches de l'élaboration des programmes.

30. Programme des Nations Unies pour le développement – Costa Rica (2002), « National Curriculum Reform Process of Costa Rica. Education for Citizenship and Human Rights Education », extrait de l'étude *Evaluation of Human Rights Education Study*, pp. 10-11.

31. Wiggins G. P., McTighe J., Kiernan L. J. et Frost F. (1998), *Understanding by design*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria VA.

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 oeuvre le programme et de l'évaluer. 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 : 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 centralisée³².

En Irlande, l'ECD/EDH est dispensée à la fois selon une approche transversale et en tant que matière à part entière, à caractère obligatoire. Dans le Junior Cycle [le premier cycle de l'enseignement secondaire], 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. En France, l'ECD/EDH est principalement dispensée par le biais de l'éducation civique, qui est enseignée par les professeurs d'histoire et de géographie. Les priorités sont définies au niveau national et mises en oeuvre au niveau local, par l'adoption de compétences clés comme les « compétences civiques et sociales » ou le développement d'« une culture humaniste ». En Finlande, l'ECD/EDH est un volet important des sciences sociales, obligatoires, qui est également intégré dans l'ensemble des activités et matières scolaires par l'intermédiaire de thématiques transversales, comme la citoyenneté participative et l'entrepreneuriat, l'identité culturelle et l'internationalisme et le développement individuel³³.

Chacun de ces pays s'est également efforcé de favoriser l'apprentissage actif. En Irlande, l'apprentissage au moyen d'activités, de débats et d'actions est un trait majeur de l'éducation civique, sociale et politique. L'accent mis sur l'apprentissage actif apparaît clairement dans les documents de cours, la formation continue des enseignants, l'emploi du temps et l'évaluation. En France, le programme d'éducation civique comprend un apprentissage pratique sous forme d'études de cas et le Ministère de l'éducation encourage chaque année les écoles à prévoir l'intégration d'activités d'ECD/EDH dans leurs plans d'action annuels. En Finlande, la mise en oeuvre décentralisée du programme assure une flexibilité méthodologique dans la réalisation des objectifs de l'ECD/EDH et encourage les enseignants à faire preuve de créativité, à expérimenter et à partager leurs idées avec d'autres par l'intermédiaire d'une plateforme structurée en ligne créée par le Conseil national de l'éducation.

Défis

Lorsqu'il y a surabondance de programmes dans les systèmes scolaires, une stratégie qui en résulte souvent est l'intégration thématique du contenu et des approches de l'ECD/EDH dans d'autres matières. Même si cela peut être aussi un moyen de

32. Conseil de l'Europe (2014), « Audit des programmes d'enseignement à la citoyenneté et aux droits de l'homme de trois pays dans le premier cycle de l'enseignement secondaire », p. 11.

33. Ibid., p. 55.

promouvoir une plus large vision de cette éducation, et d'inciter un plus grand nombre d'éducateurs à la dispenser, il est important de noter qu'on s'expose à différents risques si c'est la seule approche d'intégration adoptée. Une des difficultés est celle de la mise en oeuvre. Une stratégie transversale risque d'être ignorée, à moins que les enseignants ne se sentent soutenus et motivés dans cette tâche. Un deuxième risque est qu'en n'étant pas évaluées en tant que telles, les compétences de l'ECD/EDH puissent être perçues comme « molles » et optionnelles.

Un autre défi est d'ordre technique. En effet, les pratiques d'ECD/EDH ne seront efficaces que si les éducateurs appliquent les méthodes d'apprentissage actif destinées à promouvoir les cultures et les pratiques démocratiques et axées sur les droits de l'homme envisagées. L'application réussie de ces méthodes est encore plus importante, pour l'acquisition des compétences de l'ECD/EDH, dans les situations où le contenu se trouve fragmenté entre différentes matières.

Ces défis surgissent généralement lors de la phase d'analyse et de recherche : les intervenants auront alors évoqué collectivement les problèmes liés à la conceptualisation de l'ECD/EDH, et aux conditions scolaires qui influent sur les décisions des enseignants concernant la mise en oeuvre de l'approche. Le processus de révision et d'élaboration des programmes aura à l'esprit ces défis et ces besoins, il intégrera et harmonisera les efforts d'ECD/EDH au niveau scolaire de façon qu'ils se muent pour les élèves en expériences se renforçant mutuellement. Les soutiens et matériels de formation facilitant l'enseignement de l'ECD/EDH aplaniront les obstacles à sa mise en oeuvre. Du côté positif, le soutien apporté par les chefs d'établissement et l'intérêt des enseignants pour le domaine faciliteront aussi la mise en oeuvre. Tous ces mécanismes peuvent être intégrés aux processus de révision et d'élaboration des programmes.

Résumé des principaux points

- ▶ L'ECD/EDH est liée aux objectifs et aux résultats fixés pour l'ensemble du système éducatif (parfois qualifiés de « compétences clés ») ou pour l'achèvement de certains niveaux spécifiques, comme l'enseignement primaire ou secondaire.
- ▶ Il sera peut-être nécessaire de définir ou de renouveler les compétences spécifiques de l'ECD/EDH pour qu'elles puissent servir de base aux stratégies curriculaires.
- ▶ La forme prise par les stratégies curriculaires dépend du degré de centralisation du système éducatif.
- ▶ Les stratégies d'ECD/EDH pour l'école sont variées, couvrant à la fois le contenu du curriculum écrit et les approches fondées sur l'apprentissage actif, et les approches scolaires globales.
- ▶ Les stratégies en matière de curriculum écrit comprennent les approches transversales et interdisciplinaires, l'intégration des thèmes et approches de l'ECD/EDH dans des matières « porteuses » et l'enseignement séparé.
- ▶ L'inscription de l'ECD/EDH dans le curriculum écrit suppose la prise en compte du nombre d'heures de cours exigées et du caractère obligatoire ou optionnel de la discipline.



Source : ©UNESCO/ Aurora Ailincai

C. ÉCRITURE DES PROGRAMMES ET PLANIFICATION DU SOUTIEN SYSTÉMIQUE : COMMENT RÉALISER L'ECD/EDH ?

Les questions clés à poser

- ▶ Quels sont les plans généraux en matière d'élaboration des programmes et des consultations les concernant ?
- ▶ Quels processus engager pour rédiger les programmes, pour les réviser et les faire approuver ?
- ▶ Comment organiser la mise en oeuvre des programmes et le soutien nécessaire ?
- ▶ Comment assurer le suivi et l'évaluation de leur mise en oeuvre ?

Les méthodes pour y répondre, comprenant actions et produits

1. Planification de l'élaboration des programmes et des consultations connexes.

La mise au point des programmes, ainsi que du soutien nécessaire, est un processus qui s'étale sur plusieurs années. Les principales étapes en sont :

- ▶ la conception et l'écriture des programmes, comprenant des processus de relecture et d'approbation ;
- ▶ l'élaboration du soutien systémique nécessaire, incluant les outils pédagogiques et la formation des enseignants ;
- ▶ la mise en oeuvre.

Les institutions éducatives ont adopté des méthodes d'organisation des travaux d'élaboration, comportant des plans de travail. Ceux-ci indiquent généralement les principales étapes et les processus à suivre, ainsi que l'éventail des acteurs devant

participer à l'effort d'élaboration, comme les groupes techniques ou les rédacteurs. Les plans de travail prévoient aussi des technologies de soutien à ces processus. Ces plans détaillés sont accompagnés d'estimations des besoins en ressources temporelles, humaines et financières, prévoyant la marge nécessaire pour parer aux retards et aux coûts imprévus.

Comme d'autres documents de planification, ceux qui concernent l'élaboration des programmes d'ECD/EDH peuvent inclure non seulement des jalons précis en matière de réalisation, mais aussi des processus permettant à la direction des opérations de prendre du recul afin de faire le point sur le déroulement des efforts d'ECD/EDH. Il n'est pas rare de revoir certains éléments du plan de travail à la lumière des nouveaux développements.

La présente publication ne vise évidemment pas à redonner des informations sur les processus généraux d'élaboration des programmes, qui seront sans doute déjà aisément accessibles aux autorités de l'éducation : son but est de mettre en lumière les processus et les contenus propres à l'ECD/EDH. La présente section n'examinera donc pas en détail les processus standards, mais présentera des concepts et des exemples pouvant s'avérer spécifiquement utiles aux efforts concernant l'ECD/EDH.

Dans les exemples de plans de travail en provenance du Monténégro (présentés ci-dessous), ceux-ci prévoyaient un suivi non seulement des indicateurs, mais aussi des tâches, des personnes responsables et des échéances. Le premier exemple est celui d'un plan de travail pour l'intégration transdisciplinaire de l'ECD. Le deuxième porte sur l'élaboration de cours optionnels d'ECD/EDH.

Tableau 3 - Monténégro : plan de travail pour l'intégration transdisciplinaire de l'ECD³⁴

| Objectifs | Activités | Responsables | Indicateurs | Échéances |
|---|---|--|---|-------------|
| 1. Resserrer les liens entre les principes de l'éducation à la citoyenneté démocratique et le contenu et l'enseignement d'autres matières | 1. Analyser les programmes disciplinaires afin d'identifier le contenu approprié (objectifs) pour y intégrer les principes et le contenu de l'ECD | Bureau des sciences de l'éducation (BSE) Association des enseignants d'éducation civique (EC) | Le contenu des programmes dans d'autres matières est corrélé avec les principes et le contenu de l'ECD identifiés | Fin de 2009 |
| | 2. Élaborer un guide de corrélation avec l'ECD | BSE, Association des enseignants d'EC | Distribution du guide de corrélation | Fin de 2009 |

34. Équipe spéciale pour l'éducation civique du Bureau des services éducatifs, Ministère monténégrin de l'éducation, en coopération avec le Bureau de la Fondation pour une société ouverte au Monténégro, la Mission de l'OSCE au Monténégro, l'UNICEF et l'ONG Centre pour l'éducation civique (2007-2010), « Strategy for Civic Education in Primary and Secondary Schools in Montenegro 2007-2010 », Podgorica, pp. 29-30.

Tableau 4 - Monténégro : plan de travail pour l'élaboration de cours optionnels d'ECD

| Objectifs | Activités | Responsables | Indicateurs | Échéances |
|--|--|---|--|-------------------------------------|
| 1. Introduire le « débat » comme matière optionnelle en 2 ^e année du 2 ^e cycle secondaire | 1. Conception du programme 2. Approbation du programme 3. Élaboration des matériels d'enseignement 4. Formation des enseignants | Auteurs du programme BSE | Adoption du programme Nbre de matériels d'enseignement élaborés Nbre d'enseignants formés Nbre d'élèves choisissant cette matière | Mai 2008 |
| 2. Éducation aux médias comme matière optionnelle en 3 ^e ou 4 ^e année du 2 ^e cycle secondaire | 1. Conception du programme 2. Approbation du programme 3. Élaboration des matériels d'enseignement 4. Formation des enseignants | Auteurs du programme BSE | Adoption du programme Nbre de matériels d'enseignement élaborés Nbre d'enseignants formés Nbre d'élèves choisissant cette matière | Mai 2008 |
| 3. « La loi dans la vie quotidienne » comme matière optionnelle en 4 ^e année du 2 ^e cycle secondaire | 1. Conception du programme 2. Approbation du programme 3. Élaboration des matériels d'enseignement 4. Formation des enseignants | Auteurs du programme BSE | Adoption du programme Nbre de matériels d'enseignement élaborés Nbre d'enseignants formés Nbre d'élèves choisissant cette matière | Début de l'année scolaire 2009-2010 |
| 4. Introduction d'autres matières optionnelles ayant un contenu d'ECD non couvert par l'EC en tant que matière | 1. Établir une liste et des descriptifs disciplinaires, ainsi qu'un plan relatif à leur introduction | BSE Association d'enseignants d'EC Ministère de l'éducation et des sciences (MES) | Liste et descriptifs de matières optionnelles intégrant un contenu d'ECD, et plan relatif à leur introduction | Fin 2008 |
| | 1. Conception du programme 2. Approbation du programme 3. Élaboration des matériels d'enseignement 4. Formation des enseignants | BSE Association d'enseignants d'EC ONG | Adoption du programme Nbre de matériels d'enseignement élaborés Nbre d'enseignants formés Nbre d'élèves choisissant cette matière | Validité permanente |

Comme lors des étapes antérieures d'examen et de conceptualisation, le processus de rédaction offrira de nombreuses occasions de soumettre le programme au regard de parties prenantes extérieures, en plus de l'examen réalisé en interne par les autorités éducatives. De fait, l'effort d'élaboration du programme d'ECD/EDH peut être l'occasion d'insister davantage sur les processus de consultation, dans le respect des valeurs démocratiques et participatives.

Comme il l'a été souligné plus haut, dans des pays comme la Colombie, l'information du public sur les efforts d'ECD/EDH comprenaient une invitation à les commenter massivement. L'exemple costaricain, ci-dessous, décrit comment l'effort de réforme de l'éducation à la citoyenneté a conduit à adopter un nouveau modèle d'inclusion des parties prenantes.

Costa Rica : organisation de l'effort de réforme de l'éducation à la citoyenneté

Au Costa Rica, l'effort de réforme des programmes scolaires a abouti à la modélisation d'une nouvelle forme d'inclusion des parties prenantes à tous les niveaux du pilotage du projet et de la prise de décisions. Autrefois, ces efforts étaient placés sous la direction exclusive du Ministère de l'éducation publique (MEP). Cette fois, dans le cadre de la réforme de l'éducation à la citoyenneté, tant les groupes de travail que le comité directeur – responsable au plus haut niveau de la gestion du projet, sous la direction du ministère – étaient formés d'employés du MEP, mais aussi de consultants extérieurs, parmi lesquels des consultants individuels, mais aussi des organisations.

Le vice-président du comité directeur est en réalité un membre de la société civile et le coordonnateur général (responsable de la gestion directe des opérations et du suivi des progrès de la mise en oeuvre) un fonctionnaire du MEP. L'organisation de l'effort a donc été perçue comme l'illustration du principe de coopération entre le ministère et la société civile costaricaine, permettant « d'intégrer des points de vue divers et enrichissants » (entretien avec G. González Rodríguez, 2009).

Cette approche mixte, associant des équipes d'employés du MEP et des consultants extérieurs, a ensuite été appliquée à d'autres activités administratives, ainsi qu'à la préparation de la proposition de modèle curriculaire, exemple suivi par l'ensemble des programmes postérieurs.

Source : Programme des Nations Unies pour le développement – Costa Rica (2002), « National Curriculum Reform Process of Costa Rica. Education for Citizenship and Human Rights Education », extrait de « Evaluation of Human Rights Education Study », pp. 11-12.

En Australie, le Ministère de l'éducation s'est servi d'un formulaire de réponse en ligne et a également accepté des commentaires écrits afin de recueillir un grand nombre d'avis concernant le projet de programme d'éducation civique et d'apprentissage de la citoyenneté. Cette large consultation portait sur :

- ▶ la justification du programme ;
- ▶ ses buts ;
- ▶ la structure du contenu ;

- ▶ les descriptions du contenu ;
- ▶ l'élaboration du contenu ;
- ▶ les normes de réussite ;
- ▶ la diversité des apprenants ;
- ▶ les capacités générales ;
- ▶ les priorités transcurriculaires ;
- ▶ le glossaire³⁵.

La mise en oeuvre réussie des programmes d'ECD/EDH passe par la coopération des parties prenantes internes, comme les enseignants, les élèves et leurs familles. Mais le programme d'enseignement tire également profit des liens établis avec diverses parties prenantes externes, pouvant contribuer à sa diffusion et à sa mise en oeuvre. Les processus consultatifs sont l'occasion pour les responsables éducatifs de nouer de nouveaux liens et partenariats. Lors de l'effort d'élaboration du programme d'éducation civique en Éthiopie, le Ministère de l'éducation a sollicité la participation et l'approbation d'institutions clés comme le Parlement, la Commission des droits de l'homme et la Commission d'éthique et de lutte contre la corruption. La partie II de la présente ressource contient une étude de cas illustrant la participation de la Commission sud-africaine des droits de l'homme à la révision des programmes, au cours de la période immédiatement postérieure à la fin de l'apartheid.

Aux Philippines, les représentants de la société civile ont collaboré étroitement avec les autorités éducatives à la fourniture des matériels d'instruction et à la formation des enseignants. Au Népal, lors de la mise en oeuvre de l'effort d'éducation à la paix, le Ministère de l'éducation s'est associé à plusieurs programmes et acteurs de l'éducation non formelle, dans le domaine de l'éducation des adultes, de l'éducation de femmes, de la scolarité flexible, de la scolarité ouverte et de Ghrihini (un programme de scolarisation des femmes mariées)³⁶.

2. Rédaction, relecture et approbation du curriculum. Les autorités de l'éducation ont mis en place des procédures destinées à répartir le travail de rédaction et à en préciser les modalités. Elles consistent à instaurer des dispositifs de recrutement et de sélection des rédacteurs, à préciser le genre et le série de documents qui seront produits puis relus par des comités et des parties prenantes à la fois internes et externes. Dans certains pays, un pilotage des programmes dans un échantillon de classes ou d'écoles est organisé dans le cadre du processus de relecture-révision et d'amélioration du programme. On trouvera dans la partie II du présent document un exemple détaillé du processus mis en oeuvre en Australie.

Les contenus d'ECD/EDH élaborés sont le reflet, à la fois, des stratégies d'inclusion dans les écoles (intégration transversale ou matière séparée), ainsi que des normes locales de présentation des contenus. Les documents curriculaires présentent le

35. Australia Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2012), « Curriculum Development Process, version 6 », Sydney, p. 1.

36. Paudel A. (2010), « Peace Education in Nepal », Présentation powerpoint préparée par A. Paudel, Directeur du Centre de développement du curriculum, Ministère népalais de l'éducation, et présenté à la réunion intitulée « PE-Nepal Sharing » à Nagarkot, p. 28.

cadre logique de l'ECD/EDH, des objectifs éducatifs jusqu'aux compétences clés et aux résultats d'apprentissage. Le contenu de l'ECD/EDH et les méthodologies connexes sont ensuite intégrés aux plans de cours et aux programmes disciplinaires, accompagnés des instruments d'évaluation correspondants. Ci-dessous figure une description plus détaillée des éléments du curriculum élaborés en Australie.

Australie : composantes curriculaires

Le processus d'élaboration vise à développer un curriculum contenant, pour chaque domaine ou discipline d'apprentissage, les éléments suivants :

- ▶ justification et buts indiquant schématiquement la place et l'objet du domaine, sa contribution à la réalisation de la déclaration nationale, et le principal apprentissage devant être démontré par les élèves ;
- ▶ descriptions du contenu, précisant les connaissances, compétences et aptitudes fondamentales devant être enseignées et acquises par les élèves, en prenant en compte, le cas échéant, les capacités générales et les priorités transcursculaires ;
- ▶ élaboration du contenu (de la 1^e à la 10^e année) en donnant des exemples illustrant les descriptions du contenu ;
- ▶ normes de réussite, décrivant ce que l'enseignement dispensé doit avoir transmis aux élèves aux différentes étapes de leur scolarité ;
- ▶ exemples de travaux d'élèves annotés illustrant les normes de réussite.

Source : ACARA (2012), « Curriculum Development Process, version 6 », Sydney, p. 5.

Les concepteurs de programme se sont appuyés sur différentes ressources concernant l'ECD/EDH, comme celles qui figurent à l'appendice A, en vue d'élaborer les résultats d'apprentissage recherchés sur le plan des connaissances (y compris les compétences analytiques) et des compétences socio-émotionnelles (y compris les valeurs, les attitudes et les compétences sociales). Le BIDDH/OSCE a ainsi développé des compétences (résultats d'apprentissage) pour l'éducation aux droits de l'homme, consistant notamment pour l'apprenant à démontrer les valeurs et attitudes suivantes :

- ▶ tolérance et respect des autres, sans distinction de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance, d'âge ou de toute autre situation ; conscience de ses propres partis pris et préjugés et volonté de les surmonter ;
- ▶ confiance dans sa propre capacité à revendiquer ses droits et à exiger des responsables qu'ils en assurent comme il se doit la protection, le respect et l'exercice ;
- ▶ compassion et solidarité à l'égard des personnes qui sont victimes de violations des droits de l'homme et qui sont la cible de comportements dictés par l'injustice et la discrimination (notamment les groupes vulnérables)³⁷.

37. BIDDH/OSCE (2012), « Guidelines on Human Rights Education for Secondary School Systems », Varsovie, pp. 25-26.

Les autorités éducatives chargées de l'élaboration du programme auront également établi des modèles de présentation des buts, des compétences (le cas échéant), des résultats d'apprentissage, du contenu et des méthodes pédagogiques, ainsi que du temps alloué à l'ECD/EDH. On en trouvera deux exemples ci-dessous.

Le premier, emprunté au Népal, présente les résultats d'apprentissage visés par l'effort de réforme du programme d'éducation à la paix (englobant, dans une optique large, l'éducation à la citoyenneté, aux droits de l'homme et à la tolérance) pour chaque niveau de scolarité, ainsi que le contenu des droits de l'homme associé.

Le second exemple, venant de la ville de New York aux États-Unis, définit le champ et l'enchaînement d'un programme d'éducation aux droits de l'homme élaboré au niveau scolaire. Ces informations donnent aux éducateurs une idée des questions et thèmes clés à aborder dans une perspective transversale, ainsi que des compétences de l'apprenant.

Tableau 5 - Réforme curriculaire au Népal : résultats d'apprentissage de l'éducation aux droits de l'homme et contenu connexe en matière de droits de l'homme pour le 1e cycle de l'enseignement secondaire³⁸

| Résultats d'apprentissage | Contenu relatif aux droits de l'homme |
|---|--|
| Apprentissage de la citoyenneté | 1. Domaine : traditions, normes sociales et valeurs Axé sur : l'harmonie sociale et religieuse, l'unité dans la diversité (entre les groupes ethniques, linguistiques, etc., et en leur sein), la coopération, le respect du travail, etc. |
| Développement de la pensée positive | 2. Domaine : société, problèmes sociétaux et incivilités |
| Respect du travail sous toutes ses formes | Axé sur : la vie sociale, les relations sociales, les problèmes de société et leurs solutions, les incivilités et les moyens de les prévenir |
| Respect de la démocratie | 3. Domaine : devoirs et responsabilités du citoyen |
| Autonomie | Axé sur : le caractère des citoyens, les droits civils, les devoirs familiaux et sociaux, les droits des enfants, la constitution et la démocratie, la participation des citoyens aux activités sociales, la non discrimination, l'aide et le soutien aux personnes handicapées, l'autodiscipline, le respect de la diversité religieuse, etc. |
| Relations internationales | 4. Domaine : coopération internationale Axé sur : la paix et la coopération, le rôle du Népal dans la communauté internationale, notamment en faveur de la paix |
| | 5. Domaine : la constitution et la démocratie Axé sur : la constitution, la démocratie, les droits des enfants, les droits fondamentaux, l'État de droit, les aspects fondamentaux des droits des enfants, le rôle des citoyens dans la démocratie |

38. Paudel A. (2010), « Peace Education in Nepal », Présentation powerpoint préparée par A. Paudel, Directeur du Centre de développement du curriculum, Ministère népalais de l'éducation, et présentée à la réunion intitulée « PE-Nepal Sharing » à Nagarkot, pp. 8, 11-15.

Tableau 6 - La « School for Human Rights » de New York : exemple de champ et d'enchaînement curriculaires³⁹

| | 6^e-8^e année Thème : connaissances | 9^e-10^e année Thème : participation | 11^e-12^e année Thème : leadership et responsabilité collective |
|---|--|--|--|
| Axe/ Problématique de base | Qu'ai-je besoin de savoir sur moi-même et sur le monde qui m'entoure pour devenir un citoyen valorisant les droits de l'homme ? | Comment puis-je mettre à profit ces connaissances concernant ma personne et le monde qui m'entoure pour oeuvrer au respect de mes droits et de ceux des autres ? | Comment puis-je servir de modèle en matière de collaboration et de leadership pour éduquer les autres et les inciter à se former au respect des droits de l'homme ? |
| Exemples de questions abordées | <ul style="list-style-type: none"> - Identité individuelle et collective. - Inclusion et exclusion. - Invention de « l'autre ». | <ul style="list-style-type: none"> - Conformité. - Prise de décision. - Comportement spectateur/défenseur. - Obéissance aveugle à l'autorité. | <ul style="list-style-type: none"> - S'attaquer aux violations des droits de l'homme au niveau local et mondial. - Responsabilité collective. |
| Exemples de compétences acquises dans le cadre du curriculum | <ul style="list-style-type: none"> - Collecte et analyse de données. - Interprétation et discussion des informations et des données. - Développement de compétences en lecture critique ; écriture informative et créative. | <ul style="list-style-type: none"> - Analyser et synthétiser des données puisées à de multiples sources - Évaluer l'implication des données en termes de droits de l'homme - Interpréter les images visuelles afin de distinguer l'information de la propagande | <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les données pour créer de nouvelles significations et élaborer des plans d'action - Examiner les problèmes en analysant les opinions - Préparer des exposés basés sur les faits dans le but d'informer et d'éduquer |

39. School for Human Rights (2005), « Human Rights Scope and Sequence », document interne, New York.

| | 6^e-8^e année Thème : connaissances | 9^e-10^e année Thème : participation | 11^e-12^e année Thème : leadership et responsabilité collective |
|--|---|--|--|
| Exemple de contenu en études régionales | Sciences sociales et alphabétisme | | |
| | Recherches sur l'histoire du quartier à partir de documents de référence, de travaux ethnographiques, d'entretiens, d'études biographiques, de rédaction de rapports, de lecture de nouvelles | L'essor des institutions humaines, comparaison des codes de conduite dans l'histoire (Dix commandements, Code de Hammurabi, Constitution des États-unis, DUDH) | Industrie et travail forcé, en se servant de l'étude de cas de l'Incendie de l'usine Triangle Shirtwaist de 1911 ; examen du pouvoir réformateur des syndicats |
| | Mathématiques | | |
| | Création de graphiques sur les mouvements migratoires, la croissance des entreprises ; organisation de données d'enquête | Analyse statistique des données locales et mondiales de la main d'oeuvre, de l'immigration, des niveaux de fortune et de la santé | Examiner la validité de la courbe en cloche pour justifier les violations des droits de l'homme à partir des notions d'infériorité et de supériorité |
| Sciences | | | |
| Examiner les caractéristiques sanitaires, nutritionnelles et environnementales passées et actuelles de la communauté | Examiner les implications de l'ingénierie sociale utilisant la génétique, l'eugénisme et le génie génétique | Énergie nucléaire, bombes atomiques et leurs implications sociales, politiques et sur la santé mondiale | |

Dans les systèmes éducatifs comportant des éléments de décentralisation, le programme national de base est le cadre à partir duquel est formulé le programme local. Le programme national peut contenir les objectifs généraux et le contenu principal de l'ECD/EDH, mais des plans spécifiques – concernant le contenu, l'emploi du temps et les ressources, méthodes et matériels – seront élaborés au niveau de l'école ou de la classe. Dans les systèmes décentralisés, on s'attend à ce que les décisions curriculaires soient prises sur la base d'une compréhension du contexte local et des besoins des élèves.

3. Mise en oeuvre du programme et soutien systémique. Conjointement à l'élaboration du curriculum, les autorités éducatives ont développé des plans

parallèles afin de soutenir sa mise en oeuvre. Programme d’ECD/EDH et plans de soutien forment le système curriculaire présenté plus haut.

Les soutiens généralement mobilisés dans les plans de mise en oeuvre du curriculum sont les suivants :

- ▶ production et diffusion du curriculum ;
- ▶ stratégie de communication et de publicité s’y rapportant ;
- ▶ élaboration et distribution de matériels d’enseignement et d’apprentissage, comprenant des suggestions d’évaluation ;
- ▶ mise au point d’un programme de formation continue et de coopération avec les établissements d’enseignement supérieur en lien avec la formation initiale ;
- ▶ suivi permanent de la mise en oeuvre.

On trouvera ci-dessous un exemple de plan pluriannuel de soutien systémique emprunté à la Papouasie-Nouvelle-Guinée, détaillant les produits associés aux activités clés. Comme indiqué plus haut, les autorités éducatives appliqueront généralement leurs propres modèles et formats dans la structuration de ces plans.

Tableau 7 - Papouasie-Nouvelle-Guinée : extraits associés aux différentes étapes de l’élaboration du curriculum

| Composantes | Exemple d’extraits contribuant à la réalisation des résultats clés |
|---|--|
| 1. Élaboration du curriculum | – Deux manuels de soutien pour l’élaboration et la gestion du curriculum sont préparés et approuvés par le Ministère de l’éducation (ME). – Élaboration de la politique d’évaluation du curriculum. – Élaboration de directives pour le financement des initiatives d’élaboration du curriculum local. |
| 2. Production et distribution du curriculum | Réalisation d’une étude relative à la distribution et au stockage des matériels curriculaires. |
| 3. Formation continue | – Élaboration du plan de gestion de la formation continue et son approbation par le ME. – Organisation d’ateliers régionaux pour aider les provinces à élaborer des plans provinciaux de formation continue en lien avec la réforme des programmes. |
| 4. Suivi et communication | – Début de l’étude d’impact 1 destinée à évaluer l’impact de la réforme curriculaire sur les résultats des élèves. – Élaboration et distribution d’un éventail de matériels de sensibilisation, dont des lettres d’information et des émissions de radio. |
| 5. Gestion du projet | – Création d’un bureau temporaire du projet et affectation de l’ensemble des personnels. – Production de rapports mensuels et semestriels. |

Les principales tâches associées à la mise en oeuvre des programmes scolaires sont bien connues des autorités de l'éducation. Néanmoins, certaines caractéristiques propres aux programmes d'ECD/EDH incitent à redoubler d'attention à l'égard de la phase de mise en oeuvre, et ont déjà été abordées au cours du processus d'élaboration. Ces principes sont :

- ▶ l'accent mis sur les processus inclusifs et participatifs, tant dans la planification curriculaire que dans les méthodologies pédagogiques elles-mêmes ;
- ▶ l'établissement de modèles de transparence et de responsabilisation, à travers les processus de communication ;
- ▶ un soutien à l'intégration transversale du contenu et des valeurs de l'ECD/EDH dans l'enseignement et l'apprentissage, appelant une coordination des enseignants à l'école et un soutien de la part des directeurs d'écoles ;
- ▶ un soutien aux approches scolaires globales, dépassant le cadre de l'enseignement en classe ;
- ▶ la promotion des partenariats avec les organisations de la société civile et les organismes du service public, notamment dans les environnements locaux, en vue d'aider à la mise en oeuvre du programme d'ECD/EDH en lien avec la communauté.
- ▶ Ces principes sont intégrés au bref traitement du soutien au système curriculaire qui va suivre.

Communication. Après la finalisation du curriculum, celui-ci sera produit et diffusé par les canaux de distribution habituels. Ceci peut s'accompagner d'une opération de publicité autour de la publication du programme d'ECD/EDH auprès des principaux groupes de parties prenantes. Des outils généraux de sensibilisation peuvent cependant être élaborés et distribués de façon continue afin d'entretenir un intérêt pour le soutien de l'ECD/EDH dans les écoles. La sensibilisation et le renforcement des capacités concernant l'ECD/EDH peuvent être organisés pour des acteurs non scolaires comme les jeunes et leurs familles, les ONG et d'autres organisations de la société civile, les autorités locales et les représentants de la communauté. Au niveau des établissements, ceci peut comprendre des partenariats externes avec les organisations communautaires et les ONG.

Matériels pédagogiques. En fonction des cadres curriculaires et des plans d'études qui auront été élaborés, il faudra réviser les matériels d'enseignement et d'apprentissage ou en préparer de nouveaux. Les orientations fournies par le curriculum comprendront normalement des compétences et des résultats d'apprentissage pour les concepts clés, les domaines de contenu et les stratégies pédagogiques.

Ces matériels ou outils séparés peuvent offrir des suggestions aux éducateurs sur les moyens d'évaluer les apprenants de manière sensée, conforme aux valeurs de l'ECD/EDH et favorable à l'épanouissement des élèves. Les connaissances de ces derniers peuvent être évaluées au moyen de tests classiques. Les élèves pourront faire état de leurs connaissances et de leurs capacités de recherche et d'analyse au moyen d'essais et de travaux par projet. La participation aux travaux en groupe et aux processus en classe peut également être intégrée aux critères d'évaluation. L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs sont des techniques qui ont été utilisées par les éducateurs en liaison avec le programme d'ECD/EDH.

Selon le système éducatif, les projets de matériels pédagogiques et d'outils d'évaluation peuvent être expérimentés auprès d'un échantillon d'enseignants. Ces derniers représenteront collectivement la diversité des contextes d'enseignement, afin de permettre aux auteurs de comprendre si la ressource peut être utilisée efficacement dans des écoles représentant des populations d'apprenants et des conditions matérielles variées. Lors de cette expérimentation, on s'emploiera généralement à recueillir des informations en retour sur plusieurs questions afin, par exemple, de vérifier si les cours ont eu l'efficacité prévue ; si les résultats d'apprentissage visés ont été atteints ; si les consignes étaient rédigées dans un langage clair et compréhensible ; si les leçons ont été dispensées dans leur intégralité (et dans le cas contraire, pourquoi) ; et comment, le cas échéant, les activités ont été adaptées aux apprenants.

Dans les systèmes décentralisés, la responsabilité de l'élaboration des manuels des élèves et des guides de l'enseignant peut être confiée aux autorités régionales, provinciales ou locales, qui peuvent adapter le contenu aux circonstances locales, tout en gardant à l'esprit le cadre curriculaire général. Les autorités éducatives souhaiteront peut-être aussi aider les éducateurs à se servir de ressources d'ECD/EDH supplémentaires, telles que celles qui ont été produites par les parrains du présent outil. Il y a de fortes chances qu'il existe des ressources locales, disponibles auprès du secteur public et de la société civile, pouvant apporter un soutien additionnel aux enseignants pour la mise en oeuvre de l'ECD/EDH. Les autorités éducatives disposeront déjà de politiques leur indiquant comment encourager les éducateurs à se renseigner sur ces soutiens et à les solliciter.

Formation et soutien des enseignants et des autres personnels éducatifs. Les enseignants sont le maillon humain reliant les politiques, les programmes d'enseignement et les apprenants. Si le programme d'ECD/EDH introduit un nouveau contenu ou des méthodologies nouvelles, les autorités éducatives organiseront des ateliers de formation, conformément aux méthodes de travail habituelles (par exemple, une coopération avec des centres de formation régionaux) et à la disponibilité des ressources. Ces ateliers font appel à des experts locaux, mais sont parfois aussi organisés en coopération avec des partenaires non nationaux. L'ECD/EDH ayant trait aux valeurs et aux méthodes de travail en général, ces activités de formation ne visent pas uniquement à transférer des compétences techniques. Ils ont également contribué à inculquer aux éducateurs un sentiment d'importance de cette approche et les ont aidé à réfléchir à leurs propres valeurs et à évaluer leurs partis pris éventuels.

Pour atteindre les objectifs en matière de compétences fixés par le curriculum, les programmes de formation à l'ECD/EDH ont comme élément clé les méthodes d'apprentissage démocratique et d'apprentissage actif. Dans la mesure où ces méthodes, ainsi que les valeurs de l'ECD/EDH, peuvent être perçues comme une partie intégrante de l'enseignement en général, les autorités éducatives se doivent aussi de promouvoir la formation concernant le curriculum de l'ECD/EDH dans les programmes de formation initiale. Les éducateurs en début de carrière se montrent plus flexibles vis-à-vis des nouvelles techniques d'enseignement. Investir dans l'intégration de l'ECD/EDH dans les instituts de formation des enseignants n'est pas seulement efficace – en permettant aux éducateurs d'apprendre des techniques et des approches qu'ils pourront appliquer en classe tout au long de leur carrière

–, mais cela contribue aussi à réduire les besoins de formation continue, laquelle souffre invariablement du manque de moyens.

Le plan de travail peut ensuite contenir les mesures prises par les autorités éducatives pour influencer ces acteurs. En République de Corée, par exemple, en vue de promouvoir l'éducation aux droits de l'homme dans les universités et de créer un pôle de recherche dans ce domaine, la Commission nationale coréenne des droits de l'homme a signé un protocole d'accord visant à promouvoir les droits de l'homme avec dix universités du pays. La Commission des droits de l'homme a aussi réalisé une enquête auprès de 433 établissements d'enseignement supérieur afin d'évaluer la situation de l'éducation aux droits de l'homme dans l'enseignement supérieur et d'identifier les lacunes à combler pour progresser dans ce domaine⁴⁰.

Les autorités éducatives ont aussi organisé un soutien continu aux éducateurs, pour qu'ils se sentent constamment soutenus et encouragés à mettre le curriculum en oeuvre. Compte tenu de la possibilité d'un décalage substantiel entre le curriculum d'ECD/EDH prévu et celui qui est réellement mis en oeuvre, il est sans doute avisé de prévoir ce soutien. Les autorités éducatives peuvent aider à mettre en place des cercles professionnels en ligne, un centre d'échange d'informations, des outils d'auto-diagnostic et un soutien technique et stratégique permanent.

Les stratégies curriculaires d'intégration transversale de l'ECD/EDH dans l'ensemble des matières enseignées ou les approches scolaires globales exigent un soutien de la part de nombreux membres de la communauté scolaire. Dans les stratégies d'intégration transversale, l'intégrité du curriculum ne peut être assurée que par une collaboration et une planification conjointe entre les enseignants des différentes disciplines au sein de l'école. Pour cela, le soutien des chefs d'établissement sera essentiel et ces derniers doivent donc être compris dans les activités de formation et de sensibilisation.

Dans la mesure où les approches de l'ECD/EDH peuvent déborder l'application du programme prescrit dans la seule salle de classe, l'intégration globale de l'ECD/EDH à l'échelle de l'école toute entière peut donner lieu à des activités de perfectionnement. Ces sessions de formation peuvent faire appel à diverses parties prenantes de la communauté scolaire et s'appuyer sur des projets et des activités spécifiques destinés à promouvoir ces valeurs au sein de l'environnement scolaire. Les sessions porteront sur les approches scolaires globales ou sur certaines stratégies telles que des formes plus participatives de gouvernance, les méthodes de résolution des conflits et des procédures disciplinaires moins punitives, ou les méthodes de collaboration dans la résolution de certains problèmes scolaires qui vont à l'encontre de l'ECD/EDH, comme le harcèlement.

4. Suivi de la mise en oeuvre. La présente ressource énonce, en les illustrant d'exemples concrets, les grandes étapes de la planification et de la conception des programmes d'ECD/EDH. La question centrale à l'origine de cet ouvrage est la suivante : comment

40. UNESCO (2014), Réponse de la République de Corée à la Cinquième consultation sur la mise en oeuvre de la Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales (1974).

appliquer le programme officiel dans les écoles de façon à préparer les enfants et les jeunes à participer à la vie démocratique et à exercer leurs droits et leurs devoirs ?

Pour juger de la bonne application du programme (curriculum mis en oeuvre), il faut se doter d'un système de suivi. Au niveau des établissements, ce suivi peut s'effectuer en se basant sur les registres de présence des élèves ou sur la documentation des enseignants concernant la participation des élèves aux activités en classe. Une approche systématique du ministère de l'éducation peut comprendre l'élaboration d'indicateurs, recueillis annuellement par les autorités éducatives et accompagnés d'évaluations périodiques. En Irlande, l'inspection du Ministère de l'éducation et des compétences produit des rapports sur le système éducatif à partir d'études au niveau des établissements pris globalement et des matières, effectuées sur l'année. En outre, des rapports nationaux sur les résultats de l'école en lien avec l'éducation civique, sociale et politique sont publiés périodiquement⁴¹.

Les autorités éducatives ont également mis en place des systèmes d'évaluation des résultats des élèves (curriculum réalisé). Au niveau scolaire, les enseignants attribuent des notes aux élèves. Certains pays ont institué des systèmes d'évaluation nationaux afin de juger des performances des élèves par rapport aux objectifs du programme d'ECD/EDH. En Irlande, un examen d'État (comprenant une composition écrite et un « projet d'action » concret) sanctionne le programme d'éducation civique, sociale et politique à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. En France, pays au système éducatif centralisé, les examens écrits du diplôme de fin du premier cycle du secondaire comprennent un test sommatif d'éducation civique. Les outils « Thèmes de réflexion pour l'intégration de l'ECD/EDH dans l'éducation formelle » (outil 3) et « Indicateurs pour l'évaluation des pratiques de l'ECD/EDH en classe » (outil 4) figurant à l'appendice B contiennent des éléments pouvant être inclus dans une étude d'évaluation de la mise en oeuvre et des pratiques d'ECD/EDH.

En Finlande, pays décentralisé, le Conseil national finlandais de l'éducation définit les critères applicables en 9^e année, y compris pour l'ECD/EDH, qui fait partie intégrante des sciences sociales. Mais dans la mesure où les enseignants sont libres d'élaborer les programmes locaux et l'évaluation correspondante, et où il n'existe pas d'inspection des écoles, les autorités éducatives nationales sont informées des progrès des élèves grâce à une évaluation nationale des résultats de l'apprentissage sur échantillon⁴².

Cette dernière approche n'est pas sans similitude avec la façon dont les études internationales comparées de l'éducation civique ont été utilisées par certains pays comme indication des résultats des élèves en ECD/EDH. Dans d'autres environnements nationaux, des études ont été commandées par les autorités éducatives ou réalisées par des chercheurs. Des études d'évaluation ont apporté des renseignements sur la compréhension qu'ont les enseignants de leurs pratiques, et observé les pratiques, les expériences des élèves en classe et les résultats de l'apprentissage. Les discussions

41. Conseil de l'Europe (2014), « Audit des programmes d'enseignement à la citoyenneté et aux droits de l'homme de trois pays dans le premier cycle de l'enseignement secondaire », Strasbourg, p. 63-64.

42. Ibid., pp. 47-48.

et le dialogue constants avec les personnes chargées de la mise en oeuvre des programmes contribueront également à informer sur la réalité des processus scolaires.

Un suivi régulier de la mise en oeuvre avec des évaluations périodiques de son efficacité aidera les responsables éducatifs et les défenseurs de l'ECD/EDH à opérer des révisions et à offrir un soutien supplémentaire pour la mise en oeuvre. Les personnels éducatifs peuvent avoir besoin d'une formation supplémentaire, ou il peut être nécessaire de mieux ancrer les concepts de l'ECD/EDH dans les réalités locales.

En matière de cycle curriculaire, on peut dire que le travail n'est jamais fini ! Mais reconnaissons que le jeu en vaut la chandelle et que travailler dans le cadre de l'ECD/EDH est intrinsèquement gratifiant. Chacun des acteurs du processus éducatif – élève, parent, enseignant, directeur d'école, concepteur de programme – joue un rôle crucial dans la traduction du curriculum écrit en expériences d'apprentissage quotidiennes des individus.

Défis

Un premier grand défi a trait à la formation des enseignants. L'intérêt pris par l'éducateur et sa capacité à mettre le curriculum en oeuvre sont des facteurs essentiels de réussite. Pour l'appliquer efficacement, les éducateurs ont besoin d'une préparation très précise. L'ECD/EDH ne ressemble à aucune autre matière, dans la mesure où elle implique une connaissance de la société, mais aussi une compréhension de soi-même ; des compétences analytiques, mais aussi une sagesse en matière d'appréciation de ce qui est juste et équitable ; des compétences participatives, mais aussi des compétences interculturelles et des sentiments spécifiques, comme une sollicitude pour les autres ou un désir de faire progresser une cause. Même si les autorités éducatives nationales ont organisé la formation continue des éducateurs et autres personnels, les instituts de formation des enseignants demeurent des prestataires décisifs.

Les autorités éducatives ont encouragé les établissements d'enseignement supérieur à intégrer l'apprentissage en matière d'ECD/EDH dans leurs programmes de formation, et des progrès ont été accomplis dans ce domaine au cours des dernières décennies. On continue néanmoins d'avoir besoin de programmes et de cours plus formels en matière d'ECD/EDH, ainsi que de l'intégration de méthodes et de valeurs démocratiques du genre de celles véhiculées par l'ECD/EDH dans tous les aspects de la formation des enseignants. L'élaboration des programmes d'ECD/EDH donne à ces établissements la responsabilité de préparer les enseignants à les mettre en oeuvre. Si, en outre, les écoles exigeaient que les éducateurs bénéficient de cette préparation, cela exercerait une pression supplémentaire sur les instituts de formation des enseignants pour qu'ils accentuent l'intégration de cette approche.

Un deuxième défi a trait au suivi et à l'évaluation du curriculum. Certaines situations compliquent l'organisation d'un processus de suivi et d'évaluation systématique du curriculum mis en oeuvre. L'intégration transversale de l'ECD/EDH la rend difficile à évaluer. Lorsque l'ECD/EDH est proposée dans le cadre d'une matière non obligatoire, cela peut justifier que les autorités éducatives lui accordent une attention moindre. En ce cas, l'auto-évaluation au niveau de l'école, complétée par des examens périodiques

des autorités éducatives à plus haut niveau, peut offrir une alternative valable. Cette dernière approche permet de compenser les limites de l'auto-évaluation et de l'auto-vérification, car l'expérience a montré que celles-ci ne sont pas toujours effectuées et qu'elles ne peuvent renseigner sur l'ensemble d'un système scolaire.

On se heurte aussi à des difficultés pour mesurer le curriculum réalisé. Les évaluations standardisées des apprenants sont incapables de rendre compte de l'éventail de résultats et de dispositions que produit l'ECD/EDH. Il y a aussi une tension : inclure les éléments de connaissance contenus dans l'ECD/EDH dans des évaluations lourdes de conséquences pour l'élève aide à valider ces connaissances, mais ignore d'autres types de résultats de ce domaine d'apprentissage. D'ici que les techniques de mesure des évaluations standardisées puissent rendre compte de la plus large gamme de dispositions propres à l'ECD/EDH, la connaissance des résultats d'apprentissage dans le système scolaire continuera vraisemblablement de découler d'une combinaison de tests nationaux, d'études comparées et d'études commandées ou universitaires.

Résumé des principaux points

Élaborer le curriculum, engager les consultations, organiser le soutien nécessaire, tout cela constitue un processus étalé sur plusieurs années. Les principales étapes en sont : la conception et la rédaction des programmes, qui comprennent des processus de relecture et d'approbation, et l'élaboration du soutien systémique connexe.

- Les autorités éducatives ont mis en place des procédures destinées à répartir le travail de rédaction et à en préciser les modalités. Dans certains pays, un pilotage des programmes dans un échantillon de classes ou d'écoles est organisé dans le cadre du processus de relecture-révision et d'amélioration du programme.
- Les soutiens généralement mobilisés dans les plans de mise en oeuvre du curriculum sont les suivants : production et diffusion du curriculum ; stratégie de communications et de publicité s'y rapportant ; élaboration et distribution des matériels d'enseignement et d'apprentissage, comprenant des suggestions d'évaluation ; mise au point d'un programme de formation continue et de coopération avec les établissements d'enseignement supérieur en lien avec la formation initiale ; suivi permanent de la mise en oeuvre.
- La mise en oeuvre du curriculum tire profit des liens établis avec d'autres parties prenantes externes, pouvant contribuer à sa diffusion et à sa mise en oeuvre. Les processus consultatifs sont l'occasion pour les responsables éducatifs de nouer de nouveaux liens et partenariats.
- Un suivi régulier de la mise en oeuvre avec des évaluations périodiques de son efficacité aidera les responsables éducatifs et les défenseurs de l'ECD/EDH à opérer des révisions et à offrir un soutien supplémentaire pour la mise en oeuvre, et à améliorer l'efficacité du curriculum au fil du temps.

Partie II

Élaboration et révision des programmes d'ECD/ EDH : études de cas

INTRODUCTION

Prises ensemble, les études de cas ci-dessous couvrent toutes les régions du monde et offrent des exemples détaillés des différents aspects du processus de planification des programmes d'ECD/EDH : la phase d'élaboration (Australie), la définition des compétences clés (Colombie), la décentralisation des systèmes (Finlande) et les partenariats entre autorités éducatives et acteurs extérieurs (Afrique du Sud).

AUSTRALIE : LES ÉTAPES DE L'ÉLABORATION DU PROGRAMME D'ÉDUCATION CIVIQUE ET D'APPRENTISSAGE DE LA CITOYENNETÉ⁴³

Le programme d'enseignement australien vise à répondre aux besoins des élèves en leur offrant un programme intéressant, pertinent et actuel, conformément aux objectifs éducatifs énoncés dans la Déclaration de Melbourne sur les objectifs éducatifs des jeunes Australiens (Déclaration de Melbourne). L'éducation civique et l'apprentissage de la citoyenneté font l'objet d'un enseignement séparé, dispensé de la 3^e à la 10^e année de scolarité à raison de 20 heures par niveau. Cet enseignement a pour but de doter les élèves de compétences et de valeurs qui feront d'eux des citoyens actifs et informés. La Déclaration de Melbourne dégage trois domaines à couvrir, au bénéfice à la fois des personnes et de l'Australie tout entière, et englobant le développement de connaissances, d'une compréhension et de compétences concernant l'histoire et la culture des Aborigènes et des Insulaires du Détroit de Torrès, l'Asie et les liens de l'Australie avec l'Asie, et la durabilité⁴⁴.

43. Principales sources d'information de cette étude de cas : ACARA (2012), D12/13141 « Draft Shape of the Australian Curriculum: Civics and Citizenship » – compte-rendu de consultation, et ACARA (2012), projet « Years 3-10 Australian Curriculum: Civics and Citizenship » – compte-rendu de consultation.

44. Site internet de l'ACARA, « Cross-Curriculum Priorities », consultable sur www.acara.edu.au/curriculum/cross_curriculum_priorities.html, accédé le 19 juillet 2015.

Le programme d'éducation civique et d'apprentissage de la citoyenneté est conçu pour susciter l'attachement des élèves aux valeurs nationales de démocratie, d'équité et de justice. Il les encourage à valoriser la diversité de l'Australie, et, surtout, « ce que cela signifie d'être un citoyen ». Les élèves étudient les systèmes politique et juridique, et sont invités à s'interroger sur la nature de la citoyenneté, de la diversité et de l'identité dans la société contemporaine. Le programme examine les moyens pour les élèves de participer à la vie civique australienne et d'y contribuer de manière positive à la fois en tant que citoyens locaux et citoyens du monde.

Le processus d'élaboration du programme d'enseignement australien a été conçu pour susciter une large participation à sa forme et à son contenu, ainsi que des débats et des commentaires en retour.

Il comprend quatre étapes interdépendantes :

- ▶ conception générale ;
- ▶ rédaction ;
- ▶ préparation de la mise en oeuvre ;
- ▶ suivi, évaluation et révision.

1. La phase de conception (9 mois) ébauche les grandes lignes de l'enseignement dans un domaine d'apprentissage donné, de la 1^e année (« Foundation ») à la 12^e année (F-12) de scolarité, d'abord sous la forme d'une note d'orientation initiale, puis d'un document intitulé « Shape of the Australian Curriculum : <learning Area> » (« Contours du programme d'enseignement australien : <domaine d'apprentissage> »). Ce document, préparé avec les conseils d'experts, donne des orientations générales quant au but, à la structure et à l'organisation du domaine d'apprentissage. De pair avec le document intitulé « Curriculum Design » (« Conception du programme d'enseignement »), il vise à guider les rédacteurs du programme. Il sert aussi de référence pour juger de la qualité des documents curriculaires finaux concernant le domaine d'apprentissage considéré. La phase de conception comprend d'importantes périodes de consultation : consultation publique ouverte et consultation ciblée des principales parties prenantes – enseignants et établissements, autorités éducatives des États et territoires, parents et élèves, associations professionnelles, syndicats d'enseignants, universités, entreprises et groupes communautaires.

Le rapport intitulé « Projet de contours du programme d'enseignement australien : éducation civique et apprentissage de la citoyenneté » a été soumis au grand public pour consultation du lundi 4 juin au vendredi 10 août 2012.

Le projet de document dessinant les contours du programme d'enseignement proposait des orientations pour l'élaboration du programme national d'éducation civique et d'apprentissage de la citoyenneté pour la 3^e à la 10^e année. Une large palette de parties prenantes – parents, enseignants, associations professionnelles, groupes communautaires, universitaires et autorités des États et territoires – ont donné leur avis sur cette première ébauche. Après analyse des avis reçus, le texte en a été révisé et publié sous le titre « Contours du Programme d'enseignement australien : éducation civique et apprentissage de la citoyenneté ». Ce nouveau document a ensuite servi de point de départ pour l'étape suivante de l'élaboration

du curriculum, à savoir la phase de rédaction du programme d'éducation civique et d'apprentissage de la citoyenneté⁴⁵.

2. La phase de rédaction (20 mois) produit un programme d'enseignement australien pour un domaine d'apprentissage donné, à savoir les informations relatives au contenu et aux normes de réussite devant être mis en oeuvre par les autorités éducatives, les écoles et les enseignants dans l'ensemble des États et territoires. Elle fait appel à des équipes de rédacteurs, soutenus par des groupes consultatifs d'experts, et comprend d'importantes périodes de consultation : consultation publique ouverte et consultation ciblée de parties prenantes clés comme les enseignants et les écoles (qui ont été activement sollicités), les autorités éducatives des États et territoires, les parents et les élèves, les associations professionnelles, les syndicats d'enseignants, les universités et les entreprises, et les groupes communautaires. La phase de rédaction englobe le processus de validation des normes de réussite et aboutit à la publication du programme d'enseignement australien pour le domaine d'apprentissage concerné.

Les étapes ci-dessous décrivent les phases clés de la rédaction du programme d'éducation civique et d'apprentissage de la citoyenneté pour la 3^e à la 10^e année de scolarité.

Constitution de l'équipe de rédaction (groupe consultatif et rédacteurs du programme)

Un groupe consultatif pour l'éducation civique et l'apprentissage de la citoyenneté (phase de rédaction) est chargé de fournir des avis informés et équilibrés sur l'élaboration du programme. Ses membres, recrutés dans tout le pays, comprennent des experts du curriculum, des experts des différentes étapes de la scolarité et d'autres spécialistes pourvus d'une solide expérience pratique et de recherche dans ce domaine. La sélection des rédacteurs et des membres du groupe consultatif (phase de rédaction) consiste à évaluer les candidatures soumises par des enseignants, des associations professionnelles, des autorités éducatives, des universitaires et des professionnels de l'industrie de l'ensemble des États et territoires.

Soumission à consultation du projet de programme

L'ACARA a soumis à consultation le premier état du « Programme d'enseignement australien : éducation civique et apprentissage de la citoyenneté » entre le 6 mai et le 19 juillet 2013. Plus de 350 réponses lui sont parvenues dans le cadre de l'enquête en ligne, ainsi que 81 réponses écrites. Les avis ainsi recueillis ont alimenté la révision du projet de programme en vue de la validation des normes de réussite.

45. Site web de l'ACARA, « Civics and Citizenship », consultable sur www.acara.edu.au/, accédé le 19 juillet 2015.

Projet de « Programme d'enseignement australien pour la 3^e à la 10^e année : éducation civique et apprentissage de la citoyenneté »

Le projet de « Programme d'enseignement australien pour la 3^e à la 10^e année : éducation civique et apprentissage de la citoyenneté » a été soumis au public pour consultation du 6 mai au 19 juillet 2013. Cette période de consultation a permis de recueillir des avis sur le programme et l'ACARA a encouragé l'ensemble des parties prenantes intéressées par l'éducation civique et l'apprentissage de la citoyenneté à y participer.

Validation des normes de réussite

La validation des normes de réussite du projet de « Programme d'enseignement australien pour la 3^e à la 10^e année : éducation civique et apprentissage de la citoyenneté » a débuté le 14 août 2013. L'objectif était de produire des normes de réussite permettant de suivre réellement la progression des élèves à chaque niveau de scolarité. À cette fin, l'ACARA a organisé plusieurs ateliers à l'intention des enseignants et des experts du curriculum de tout le pays afin de recueillir leurs critiques et commentaires sur le niveau, la progression et la clarté des normes de réussite proposées. Le programme d'enseignement révisé, préparé aux fins de la validation des normes de réussite, peut être consulté sur le site web de l'ACARA. Cette ébauche temporaire n'était pas un document de consultation officiel. Des améliorations ont été apportées après avoir recueilli les avis des différents participants au processus de validation.

3. La préparation de la phase de mise en oeuvre (12 mois) prévoit la diffusion du programme d'enseignement auprès des autorités scolaires et des écoles dans un environnement en ligne, en accordant aux autorités scolaires, aux écoles et aux enseignants des délais suffisants pour préparer la mise en oeuvre du programme. Ce sont les autorités scolaires et curriculaires des États et territoires qui sont chargées de la mise en oeuvre du programme et d'assurer le soutien nécessaire. L'ACARA leur apporte sa collaboration en organisant des séances d'information, en fournissant des matériels d'information introductifs et en facilitant la planification au niveau national.

4. Le processus de suivi, d'évaluation et de révision du Programme d'enseignement australien mis en oeuvre de la 1^e à la 10^e année sera un processus permanent, prévoyant la présentation de rapports annuels à la direction de l'ACARA pour l'informer de toute question éventuelle. Celles-ci donneront lieu à analyse et à des recommandations sur les éventuelles mesures à prendre, y compris en matière d'investigations supplémentaires. Le suivi sera coordonné par l'ACARA et, si une collecte de données pertinentes s'avère nécessaire, inclura des partenariats avec les autorités curriculaires et scolaires des États et territoires. Les données recueillies porteront, par exemple, sur les domaines dans lesquels il convient de soutenir les enseignants dans l'application pédagogique du programme. Des mécanismes de suivi spécifiques, destinés à fournir des données locales pertinentes sur le programme d'enseignement australien, seront négociés avec les autorités curriculaires et scolaires des États et territoires. L'ACARA fournira un cadre de suivi, incluant des questions en matière de recherche et une collecte de données afférentes, que les autorités

éducatives des États et territoires utiliseront dans le cadre de leurs stratégies de suivi, afin de recueillir leurs propres données sur le programme australien et de les transmettre à l'ACARA. Le processus d'évaluation pourra entraîner l'introduction de changements mineurs dans le programme d'enseignement, ou sa révision.

Le « Programme d'enseignement australien : éducation civique et apprentissage de la citoyenneté » contribuera aux objectifs généraux de l'éducation tels que fixés dans le document intitulé « Contours du Programme d'enseignement australien, version 3.0 ». Son principal objet est d'aider les élèves à développer des connaissances et des compétences en matière de citoyenneté qui feront d'eux des citoyens actifs aux niveaux local, de l'État, national, régional et mondial aujourd'hui et à l'avenir.

Le « Programme d'enseignement australien : éducation civique et apprentissage de la citoyenneté » :

- a) développera les connaissances et compétences favorisant l'acquisition des attitudes, valeurs et dispositions dont les élèves ont besoin pour participer pleinement à la vie civique en tant que citoyens actifs au sein de leurs communautés, de la nation, de la région et du monde ;
- b) développera les connaissances et la compréhension de la démocratie libérale et représentative, du système juridique et de la vie civique de l'Australie, y compris des références à l'héritage démocratique du pays ;
- c) développera une appréciation critique des droits et des devoirs du citoyen et de la vie civique au niveau national et mondial, y compris la capacité d'agir en citoyens informés et responsables et d'examiner de manière critique les valeurs et les principes qui sont à la base de la démocratie libérale australienne ;
- d) développera leur compréhension et leur appréciation critique de l'Australie en tant que société multiculturelle et multiconfessionnelle, ainsi que leur engagement envers les droits de l'homme et la compréhension interculturelles, avec une attention particulière pour la situation des populations autochtones et des Insulaires du Détroit de Torrès.

La cadre curriculaire lie aussi le domaine d'apprentissage de l'éducation civique et de l'apprentissage de la citoyenneté aux capacités générales, qui sont : la pensée critique et créative, la compétence personnelle et sociale, le comportement éthique, la compréhension interculturelle, l'alphabétisme, la numératie et la compétence en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC).

COLOMBIE : ORGANISATION DES COMPÉTENCES POUR LA COEXISTENCE PACIFIQUE, LA PARTICIPATION À LA VIE DÉMOCRATIQUE ET LA PLURALITÉ⁴⁶

Avant la mise au point de normes de citoyenneté, de nombreuses initiatives régionales et institutionnelles avaient déjà été lancées en Colombie et dans le cadre

46. Principales sources d'information de cette étude de cas : Jaramillo R. et Mesa J. A. (2009), « Citizenship education as a response to Colombia's social and political context », *Journal of Moral Education* 38(4): 467-487 ; Ministerio de Educación Nacional (2003), Colombie, [traduction de Jaramillo R. et Mesa J. A.].

de programmes mis en oeuvre dans d'autres régions du monde (comme Facing History and Ourselves, l'École de la Paix, les « Dilemma Discussions », les initiatives en faveur d'une « culture de la légalité », les jeux de la paix, etc.), en prenant pour thème l'éducation à la paix, les droits de l'homme, la résolution des conflits, le leadership des jeunes, et en s'appuyant sur divers modèles éducatifs soulignant différents aspects ou dimensions de l'éducation à la citoyenneté qui étaient adaptés au Projet éducatif institutionnel (PEI) de chaque établissement scolaire. La portée de la proposition ministérielle était suffisamment large pour embrasser ce type d'initiatives. Mais compte tenu de la diversité et du caractère ouvert du programme, il était important d'élaborer un système d'évaluation du programme et de suivi des progrès des élèves.

La nécessité de donner de la visibilité aux programmes efficaces et aux bonnes pratiques des enseignants a incité à organiser des forums de la citoyenneté nationale, où les enseignants des différentes régions du pays puissent partager leur expérience de l'enseignement avec des chercheurs et des responsables du programme. Cet échange ou diálogo de saberes [dialogue des savoirs] fut salué par tous les participants comme une expérience particulièrement utile et enrichissante.

Après analyse des facteurs contribuant à la formation du « bon citoyen », il a été conclu que les compétences devaient être réparties en trois « groupes » – coexistence pacifique, participation et responsabilité démocratiques, pluralité, identité et valorisation des différences – qui sont au coeur des défis de la Colombie. Chacun renvoie à une dimension essentielle de l'exercice de la citoyenneté et contribue à la promotion, au respect et à la défense des droits de l'homme inscrits dans la Constitution.

La « coexistence pacifique » renvoie à la capacité de nouer de bonnes relations sociales, fondées sur la justice, l'empathie, la tolérance, la solidarité et le respect d'autrui.

« La participation et la responsabilité démocratiques » signifient le plein exercice de la citoyenneté, c'est-à-dire la capacité et la volonté d'engager des processus collectifs et participatifs de prise de décision et d'y prendre part ; ce groupe est axé sur les prises de décision dans différents contextes, partant du principe qu'elles doivent se faire dans le respect des droits fondamentaux des individus autant que des normes, des lois et de la constitution, qui organisent la vie de la communauté.

Le groupe de compétences intitulé « Pluralité, identité et valorisation des différences » s'appuie sur la reconnaissance de l'égalité de dignité de tous les êtres humains, et la valorisation, notamment, de caractéristiques comme le genre, l'ethnicité, la religion, la culture ou la classe sociale.

On trouvera ci-dessous trois matrices illustrant les différentes facettes des compétences civiques visées en 6^e et 7^e année en Colombie.

Tableau 8 - Compétences civiques pour la 6^e et la 7^e année : vue d'ensemble

| Groupes Types de compétences | Coexistence pacifique | Participation et responsabilité démocratiques | Pluralité, identité et valorisation des différences |
|---|--|---|---|
| Cognitives Émotionnelles Communicatives | Droits de l'homme Recherche du bien commun Souci d'autrui | | |
| Connaissances | | | |
| Intégratives | | | |

Tableau 9 - Compétences civiques pour la 6^e et la 7^e année : résultats d'apprentissage

| Groupes Types de compétences | Coexistence pacifique | Participation et responsabilité démocratiques | Pluralité, identité et valorisation des différences |
|---------------------------------|--|--|---|
| Cognitives | Prise de perspective, compréhension systémique | Délibération | Multiperspectivité |
| Émotionnelles | Empathie et maîtrise des émotions | Disposition au dialogue avec les autres | Disposition à se mettre à la place des autres |
| Communicatives | Capacité à écouter sans distorsion | Capacité à travailler avec différents groupes et opinions politiques | Acceptation des différences ethniques, de genre, sociales, politiques, etc. |
| Connaissances | Connaissance des droits de l'homme | Connaissance de l'État, de la Constitution, de la loi, de la démocratie, etc. | Connaissance des droits de l'homme |
| Intégratives | Confiance, tricherie, piratage | Attitudes citoyennes, climat démocratique dans la famille, à l'école, dans le quartier | Opposition au harcèlement |

Tableau 10 - Compétences civiques pour la 6^e et la 7^e année : descripteurs

| <p>Groupes</p> <p>Types de compétences</p> | <p>Coexistence pacifique</p> <p>Norme : je favorise l'instauration de relations pacifiques au sein de mon école et de ma communauté.</p> | <p>Participation et responsabilité démocratiques</p> <p>Norme : je refuse les situations dans lesquelles les droits de l'homme sont bafoués et je fais appel au sein de mon école à des formes et à des mécanismes de participation démocratique.</p> | <p>Pluralité, identité et valorisation des différences</p> <p>Norme : je reconnais et je refuse différentes formes de discrimination au sein de mon école et de ma communauté, et j'analyse leurs causes d'œil critique.</p> |
|--|--|--|---|
| <p>Cognitives</p> | <p>Je sais reconnaître les besoins et les points de vue de personnes ou de groupes placés dans des situations de conflit dans lesquelles je ne suis pas impliqué.</p> | <p>Je sais reconnaître les décisions collectives mettant en conflit les intérêts de différentes personnes et je propose des solutions alternatives les prenant en compte. Ceci implique aussi des compétences communicatives.</p> | <p>Je suis capable d'analyser de façon critique mes pensées et actions dans les situations de discrimination, et de décider si je les accepte ou si je m'y oppose.</p> |
| <p>Émotionnelles</p> | <p>Je comprends que la tromperie nuit à la confiance entre les personnes, et je reconnais l'importance de rétablir la confiance perdue.</p> <p>(Exemple de compétence intégrative, clairement combinée à des compétences émotionnelles.)</p> | <p>J'exprime mon indignation (mon rejet, ma tristesse, ma colère) en cas de violation des libertés de mes pairs ou d'autres personnes que je connais, et je demande de l'aide aux autorités compétentes.</p> | <p>J'identifie mes émotions à l'égard d'individus ou de groupes ayant des intérêts ou des préférences différents des miens, et je réfléchis à leur influence sur la façon dont je me comporte avec eux.</p> |

| | | | |
|-----------------------|--|---|---|
| Communicatives | Je réfléchis sur l'usage du pouvoir et de l'autorité dans le contexte qui est le mien et j'exprime pacifiquement mon désaccord lorsque j'estime qu'il y a injustice. (Ceci fait aussi appel aux compétences cognitives.) | J'écoute et j'exprime dans mes propres termes les arguments de mes aînés lors de la discussion de groupe, même lorsque je ne suis pas d'accord avec eux. | Je comprends qu'il existe diverses façons d'exprimer nos identités et je les respecte. |
| Connaissances | Je comprends que toutes les familles ont droit à un emploi, à la santé, à un logement, à la propriété, à l'éducation et aux loisirs. | J'ai une bonne connaissance de la Déclaration universelle des droits de l'homme et de ses liens avec les droits fondamentaux inscrits dans la Constitution. | Je reconnais que les droits sont fondés sur l'égalité entre les hommes quel que soit leur façon de vivre, de se conduire ou de s'exprimer. |
| Intégratives | Je sers de médiateur dans les conflits entre pairs, et lorsqu'ils m'y autorisent, j'encourage le dialogue et la compréhension mutuelle. | J'exige que les autorités, mes pairs et moi-même, respections les règles et les accords. | Je comprends que lorsque des personnes sont victimes de discrimination, cela affecte leur estime de soi et leurs relations avec les autres. |

Bien qu'elles soient distinguées ici, dans la pratique, la plupart de ces compétences, nécessairement, se cumulent. Les compétences intégratives, notamment, se combinent avec l'action. Pour se conformer aux normes, les élèves doivent développer l'ensemble de ces compétences.

Les « compétences cognitives » renvoient aux processus mentaux par lesquels les individus organisent leurs actions et leurs représentations. En matière de citoyenneté, les compétences cognitives consistent, par exemple, à être capable de prendre du recul par rapport à sa propre position et de comprendre celle des autres, de coordonner différents points de vue et de développer une pensée systémique. Elles englobent aussi la capacité d'analyser de manière critique et d'anticiper une intention ou une situation, et de prévoir les conséquences d'une action – de comprendre, par exemple, que si quelqu'un m'a frappé, c'était peut-être sans intention de le faire.

Les « compétences émotionnelles » consistent à identifier ses propres sentiments et émotions et à être capable de ressentir ceux des autres : par exemple, à contrôler sa colère ou à ressentir de l'empathie vis-à-vis de quelqu'un qui souffre.

FINLANDE : L'ECD/EDH DANS LES CONDITIONS DU CHOIX LOCAL⁴⁷

Le programme d'enseignement finlandais est décentralisé : l'État, les municipalités et les écoles participent ensemble à sa formulation. Le tronc commun national constitue le socle sur lequel sont échafaudés les programmes locaux. Les objectifs et les critères de résultats satisfaisants sont énoncés sous forme de compétences, non de maîtrise de connaissances spécifiques. Les écoles définissent elles-mêmes comment les objectifs des programmes doivent être atteints. Les enseignants jouissent d'une relative autonomie pédagogique et choisissent eux-mêmes les méthodes d'enseignement, les manuels scolaires et tous les matériels utilisés. Ils sont encouragés à prendre en compte les besoins divers de leurs élèves et à donner la priorité à l'acquisition de solides compétences de base.

L'éducation à la citoyenneté, à la démocratie et aux droits de l'homme est intégrée au tronc commun national. Les tâches et les objectifs des thématiques transversales sont précisées dans les sections du programme d'enseignement national commun consacrées aux matières. Le tronc commun national (2004) énonce, sous forme de compétences, les objectifs et critères généraux de résultats satisfaisants (obtenus à la fin de la 6^e année), ainsi que les critères d'évaluation finale en 8^e année. Les prestataires de l'éducation (c'est-à-dire les municipalités) et les écoles décident ensemble de la conceptualisation du programme et de son adaptation aux circonstances locales, en laissant une marge significative d'autonomie et de créativité aux enseignants. Si le processus décentralisé peut générer des variantes dans l'interprétation du programme, le système peut compter sur des valeurs démocratiques profondément enracinées, assurant à l'ECD/EDH toute sa place dans le programme et aux élèves, la possibilité de s'exprimer sur les sujets qui les concernent.

L'ECD/EDH fait partie intégrante du tronc commun, à tous les niveaux, mais elle est aussi présente dans les thématiques transversales, qui sont déterminées, précisées et actualisées dans le cadre des programmes locaux. Au niveau de l'enseignement secondaire, premier et deuxième cycles, l'ECD/EDH est intégrée à 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. Ainsi, 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 favorisent 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. 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, l'offre d'éducation aux droits de l'homme se caractérise par sa grande diversité.

47. Source : Conseil de l'Europe (2014), « Audit des programmes d'enseignement à la citoyenneté et aux droits de l'homme de trois pays dans le premier cycle de l'enseignement secondaire », pp. 12-13, 20-28, 54, 62-63, 73, 93.

L'ECD/EDH est dispensée dans l'enseignement général par le biais des 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 intégrées à toutes les matières, et de façon adaptée à chacune, et doivent se refléter dans les méthodes de l'école et sa culture organisationnelle. L'objectif est d'ancrer la participation active dans l'ensemble de l'apprentissage et dans les autres activités menées dans l'environnement scolaire.

Le tronc commun national finlandais est élaboré à partir d'une conception de l'apprentissage en tant que 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.

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 dans les possibilités qui sont données aux élèves d'être entendus et d'exercer une influence. Depuis le 1^{er} janvier 2014, les conseils scolaires sont obligatoires dans toutes les écoles de l'éducation de base (primaire et premier cycle du secondaire). Avant cette date, 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 également obligatoires dans le deuxième cycle du secondaire. Les forums municipaux de jeunesse sont encouragés par la loi. Une enquête de 2011 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 que leur voix soit entendue et prise en compte comme il se doit.

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.

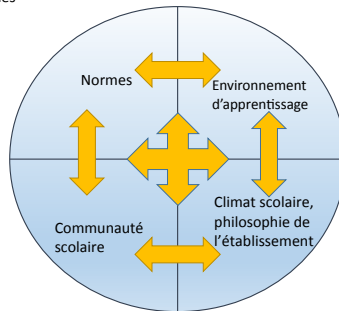
Figure 2 - La culture opérationnelle des écoles finlandaises

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

- Gestion de l'école
- Équipes pédagogiques
- Conseil d'administration
- Conseil des élèves
- Parents
- Parties prenantes, etc.



Conception de l'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
- Conception du savoir

Pratiques socio-psychologiques

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

En Finlande, il n'y a pas d'évaluation centrale des capacités, à l'exception de l'examen de fin d'enseignement secondaire, qui sanctionne la 9^e année d'études. Les enseignants procèdent aux évaluations dans leurs matières respectives conformément aux objectifs énoncés dans le curriculum. Le Conseil national d'éducation finlandais définit les critères applicables en 9^e année pour l'évaluation finale qui couvre aussi l'ECD/EDH, partie intégrante des sciences sociales, en termes d'acquisition de connaissances théoriques, de capacités et de compréhension, et de travail scolaire 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. Les enseignants finlandais sont encouragés à prendre en compte les divers besoins de leurs élèves. 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. 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.

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 continue. Tous les enseignants ont l'obligation de suivre chaque année un à cinq jours de formation continue, subventionnée par le gouvernement et organisée par des universités et des ONG. Le Ministère de l'éducation fixe les priorités de la formation continue et attribue les ressources nécessaires, en coopération avec le Conseil national de l'éducation finlandaise.

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. L'élaboration des programmes d'enseignement repose sur la coopération entre de

multiplés partenaires et experts au niveau national et local. Parmi les partenaires figurent des représentants des ministères compétents et des institutions nationales concernées (éducation, affaires sociales et santé), des parents, des enseignants, des chefs d'établissement, des instituts de formation des enseignants, des groupes minoritaires et ethniques (enseignants de langue maternelle suédoise, Samis, Roms), des autorités locales et régionales, des syndicats et des associations industrielles.

Le Ministère finlandais de l'éducation 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 sur la jeunesse (2006), en vertu de laquelle le gouvernement doit adopter un programme pour le développement des politiques de la jeunesse tous les quatre ans. L'objectif est de mettre en place une stratégie intersectorielle pour la jeunesse. Le programme promeut, entre autres, la participation et l'inclusion sociale et la lutte contre les discriminations. En Finlande, il n'y a pas d'évaluation centrale des capacités, à l'exception de l'examen de fin d'enseignement secondaire, qui sanctionne la 9^e année d'études. Les enseignants procèdent aux évaluations dans leurs matières respectives conformément aux objectifs énoncés dans le curriculum. Le Conseil national d'éducation finlandais définit les critères applicables en 9^e année pour l'évaluation finale qui couvre aussi l'ECD/EDH, partie intégrante des sciences sociales, en termes d'acquisition de connaissances théoriques, de capacités et de compréhension, et de travail scolaire 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. Les enseignants finlandais sont encouragés à prendre en compte les divers besoins de leurs élèves. 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. 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.

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 continue. Tous les enseignants ont l'obligation de suivre chaque année un à cinq jours de formation continue, subventionnée par le gouvernement et organisée par des universités et des ONG. Le Ministère de l'éducation fixe les priorités de la formation continue et attribue les ressources nécessaires, en coopération avec le Conseil national de l'éducation finlandaise.

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. L'élaboration des programmes d'enseignement repose sur la coopération entre de multiples partenaires et experts au niveau national et local. Parmi les partenaires figurent des représentants des ministères compétents et des institutions nationales concernées (éducation, affaires sociales et santé), des parents, des enseignants,

des chefs d'établissement, des instituts de formation des enseignants, des groupes minoritaires et ethniques (enseignants de langue maternelle suédoise, Samis, Roms), des autorités locales et régionales, des syndicats et des associations industrielles.

Le Ministère finlandais de l'éducation 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 sur la jeunesse (2006), en vertu de laquelle le gouvernement doit adopter un programme pour le développement des politiques de la jeunesse tous les quatre ans. L'objectif en est de mettre en place une stratégie intersectorielle pour la jeunesse. Le programme promeut, entre autres, la participation et l'inclusion sociale et la lutte contre les discriminations.

AFRIQUE DU SUD : ACTEURS EXTÉRIEURS ET RÉFORME TRANSCURRICULAIRE – APPLICATION D'UNE PERSPECTIVE DES DROITS DE L'HOMME⁴⁸

La transformation du système éducatif a été une partie intégrante de l'engagement envers les droits de l'homme dans une société ébranlée par les effets de l'apartheid et des hauts niveaux de chômage, de pauvreté, de violence, de discrimination et d'abus, ajoutés à l'absence de justice socioéconomique et environnementale. Le nouveau cadre éducatif élaboré dans les années 1990 affirme la centralité des principes des droits de l'homme et l'intention de faire du secteur éducatif à la fois l'instrument du respect des droits à l'éducation et un vecteur de promotion et de défense des droits de l'homme. C'est la Constitution de l'Afrique du Sud, dont les valeurs morales s'enracinent dans les normes internationales des droits de l'homme, qui a guidé la réforme curriculaire liée à l'EDH. Le processus de réforme sud-africain n'est pas sorti du néant, mais doit beaucoup aux acteurs et aux efforts de réforme déjà mobilisés en faveur de l'EDH au cours des dernières années de l'apartheid.

Le socle de l'architecture des politiques éducatives après 1994 est le Livre blanc sur l'éducation et la formation de 1995⁴⁹ qui appelle « à la transformation du programme d'enseignement scolaire et à la création de structures démocratiques en vue de son élaboration ». Comme l'indique le paragraphe 59 du Livre blanc :

Il convient de souligner que cet exercice poursuit deux objectifs d'une extrême importance, à savoir : faire en sorte que la charte des droits fondamentaux devienne un élément vital de l'existence de chaque élève, éducateur, gestionnaire et personnel d'appui du système éducatif ; et faire en sorte qu'aucun département ou établissement ne puisse entraver ou nier les droits d'un individu du fait d'une méconnaissance de ses responsabilités.

Le Livre blanc prévoyait un plan d'action pour l'éducation aux droits de l'homme (paragraphe 57-61) et définissait les paramètres d'une unité dédiée à l'équité entre

48. Source : Keet A. et Tibbitts F. (2015), « Curriculum Reform in Transitional Justice Environments: the South African Human Rights Commission, human rights education and the schooling sector ». New York : International Center for Transitional Justice et UNICEF.

49. Department of Education (1995), « White paper on education and training, notice 196 of 1995 », Pretoria. Consultable sur www.education.gov.za/, accédé le 19 juillet 2015.

les sexes (paragraphes 62-68). La législation et les politiques adoptées dans la foulée ont visé à concrétiser ces engagements, partant de la conviction que la défense des droits de l'homme exigeait une appréhension globale du processus éducatif : politiques, accès, programmes d'enseignement, gestion, budgets, approvisionnement et mise en oeuvre de l'enseignement et l'apprentissage. Le Livre blanc préconisait la transformation du système éducatif, afin d'apporter des possibilités d'apprentissage élargies et égales pour tous, fondées sur les principes de réparation et d'équité. Il mettait aussi l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme, qui devaient contribuer au développement d'une citoyenneté critique, capable de soutenir la démocratie constitutionnelle et d'oeuvrer à la réalisation de ses propres droits.

Après les élections de 1995, le Ministère de l'éducation a publié des curricula expurgés des stéréotypes raciaux et ethniques les plus grossiers et les plus flagrants de l'apartheid⁵⁰. Ce nettoyage des programmes, réaction initiale nécessaire observée dans bien des environnements juridiques dans les périodes de transition, peut être considéré comme le premier pas de l'Afrique du Sud vers un programme d'enseignement respectueux des droits de l'homme.

L'EDH était au coeur du mandat confié à la Commission sud-africaine des droits de l'homme (South African Human Rights Commission - SAHRC), qui était prête à l'encourager dans les écoles et entama à cette fin une collaboration avec le Ministère de l'éducation. Bien que la SAHRC s'appuyât sur certaines des recommandations de la Commission Vérité et réconciliation, les deux institutions travaillaient en autonomie.

La SAHRC commença à peaufiner son rôle dans le domaine de l'EDH peu après sa création. Dès la fin de 1995, avec une équipe squelettique, elle se mit à conseiller le Ministère de l'éducation sur sa participation aux processus associés à la Décennie des Nations Unies pour l'éducation aux droits de l'homme (1995-2004) et aux Directives pour l'établissement des plans nationaux d'éducation en matière de droits de l'homme (1997). Des liens explicites ont été tissés avec les activités chapeautées par les Nations Unies dans le cadre de la Décennie de l'ONU. L'autorité de la SAHRC et l'intérêt qu'elle portait à l'EDH découlaient de la Constitution et de la Déclaration des droits de l'Afrique du Sud, mais la SAHRC reconnaissait que ces documents s'appuyaient à la fois sur la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples (SAHRC 1997).

La Commission s'est également efforcée de coordonner l'ensemble des initiatives nationales en matière d'EDH. En collaboration avec des acteurs de la société civile comme Lawyers for Human Rights, l'Electoral Institute of Southern Africa, l'Institute for a Democratic Alternative for South Africa et le Centre for Socio-Legal Studies, qui hébergeait Street Law, un programme de formation juridique à usage pratique, la SAHRC créa des réseaux de production d'EDH oeuvrant collectivement à son intégration dans les programmes scolaires. Ces acteurs, en collaboration avec des structures constitutionnelles comme l'Independent Electoral Commission,

50. Jansen J. (1999), « "A Very Noisy OBE": The implementation of OBE in Grade 1 Classrooms », in Jansen J. et Christie P. (éditeurs), *Changing Curriculum: Studies on Outcomes-Based Education in South Africa*, Juta & Co. Ltd, Le Cap, pp. 203-217.

formèrent un lobby de l'EDH intitulé « Forum pour l'éducation à la démocratie et aux droits de l'homme » (FDHRE). Celui-ci réunissait des représentants d'organes statutaires, d'organisations non gouvernementales, d'organisations de la société civile, d'organisations à base communautaire, d'organisations à base confessionnelle, de ministères, d'institutions universitaires, de départements gouvernementaux (au niveau national, provincial et local), de prestataires de formation et autres structures du secteur de l'éducation. Bon nombre des organisations de la société civile participantes étaient issues des luttes historiques en faveur de l'« éducation populaire » de l'avant-1994⁵¹.

Le FDHRE avait pour mission d'œuvrer à l'institutionnalisation de l'éducation à la démocratie et aux droits de l'homme en Afrique du Sud à tous les niveaux du système éducatif formel ainsi que par les voies non formelles. En 1996, une conférence consultative du FDHRE fut organisée conjointement par le SAHRC et Street Law. Ce forum donna lieu à l'élaboration de directives, de cadres et de modèles de programmes d'apprentissage pour l'intégration des droits de l'homme dans le curriculum national. Parallèlement, le Ministère de l'éducation avait lancé un vaste effort de restructuration des programmes orienté vers une éducation fondée sur les résultats : cet effort devait produire un cadre intitulé Curriculum 2005 (C2005)⁵². La réforme se heurta aux controverses, étant guidée par des valeurs – modernisation, rationalisation, amélioration de l'efficacité – perçues comme néolibérales. L'objectif premier de la coalition du FDHRE étant d'assurer l'institutionnalisation de l'EDH dans les programmes, il lui fallut traduire les principes des droits de l'homme en normes de résultats et d'évaluation.

À partir de 2000, la SAHRC fut chargée d'examiner l'ensemble des propositions de réforme curriculaire dans les différents domaines d'apprentissage, et de tenter d'influencer ces réformes, au moyen essentiellement de groupes de travail axés sur l'EDH, fonctionnant parallèlement à ceux mis en place par le Ministère de l'éducation pour examiner et réviser le curriculum afin de l'axer sur les résultats.

En 2000, un Groupe de travail sur les droits de l'homme et l'inclusivité (GTDHI) fut créé, avec pour mission de se concentrer sur les programmes de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire (1^e - 9^e année). Au cours des trois années suivantes, de 2000 à 2003, beaucoup de temps et d'énergie furent investis dans l'élaboration des programmes, notamment dans le domaine des droits de l'homme. En février 2001, le GTDHI (qui planchait sur les programmes de la 1^e à la 9^e année) mit la dernière main à un manuel contenant des listes de contrôle et des stratégies visant à « instiller » les droits de l'homme dans les domaines d'apprentissage suivants : langue, alphabétisation et communication ; sciences humaines et sociales ; technologie ; mathématiques ; sciences naturelles ; arts et

51. Keet A. et Carrim N. (2006), « Human rights education and curricular reform in South Africa », *Journal of Social Science Education* (1), consultable sur www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1003, accédé le 19 juillet 2015.

52. Department of Education (1997), « Curriculum 2005: Lifelong Learning for the Twenty-first Century », Pretoria.

culture ; sciences économiques et de gestion ; éducation à la vie pratique. Dès juin 2002, des directives similaires étaient publiées pour l'enseignement secondaire⁵³.

Un extrait du programme de sciences sociales de 9e année est présenté ci-dessous. Comme on peut le voir, les directives sont assorties d'une liste de contrôle portant à la fois sur le contenu du curriculum et sur les résultats d'apprentissage (ces derniers étant conformes aux exigences du C2005).

Liste de contrôle « Droits de l'homme et inclusivité » pour les sciences sociales (9e année) (extrait)

Les éléments suivants sont-ils pris en compte dans le Cadre curriculaire national (révisé) pour les sciences sociales ?

- 1) une description équilibrée des faits historiques ;
- 2) les progrès des droits de l'homme en Afrique du Sud et dans le monde ;
- 3) l'histoire de l'humanité envisagée comme un combat pour les droits de l'homme ;
- (...)
- 13) les groupes minoritaires, les populations autochtones et autres groupes vulnérables (enfants et travail des enfants) ;
- 14) les réfugiés et les non nationaux ;
- 15) histoire, femmes et genre ;
- 16) les mythes, les stéréotypes et les discriminations.

Le Cadre et les modèles de performance et d'évaluation prévoient-ils que les élèves :

- ▶ développent les compétences sociales, civiques, constructives et de pensée critique nécessaires pour participer efficacement à la vie civique ?
- ▶ acquièrent les connaissances et la compréhension nécessaires au respect des droits et devoirs de tous les citoyens, réfugiés et non nationaux ?
- ▶ comprennent l'histoire comme un combat pour la justice, la paix et les droits de l'homme ?
- ▶ apprennent à comprendre et à respecter les différentes cultures et traditions du monde ?
- ▶ fassent preuve de responsabilité personnelle ?

À partir de ces travaux relatifs aux normes curriculaires, les groupes de travail attachés aux deux niveaux de scolarité ont ensuite élaboré des « résultats de fin d'études » pour les étapes diplômantes clés du système scolaire : la 9^e et la 12^e années. Ces

53. Les domaines abordés dans l'enseignement secondaire sont : études en communication et apprentissage des langues ; arts et culture ; services ; sciences physiques, mathématiques et de la vie ; technologies de l'information et sciences informatiques ; fabrication, ingénierie et technologie ; commerce et gestion ; sciences humaines et sociales ; agriculture et conservation du milieu naturel.

résultats étaient organisés selon les thèmes suivants : « droits et devoirs de l'homme », « principes, valeurs et attitudes » et « citoyenneté participative, éducation civique et gouvernance ».

Sur le plan normatif, les efforts de réforme de la SAHRC et des groupes de travail étaient influencés par la Déclaration de Vienne de 1993 et l'appel lancé en faveur de l'adoption d'un plan d'action national pour EDH par le Bureau du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, dans le cadre de la Décennie pour l'éducation aux droits de l'homme (1995-2004). Dans leurs aspects techniques, les efforts d'intégration de l'EDH s'inspiraient des directives des Nations Unies concernant l'élaboration des plans d'actions nationaux pour l'EDH et des ressources élaborées dans le cadre des efforts de réforme des programmes dans l'Europe post-communiste.

Les valeurs associées aux droits de l'homme et les thèmes connexes ont été injectés dans les programmes scolaires dans des proportions minimales et maximales. Selon la SAHRC, l'injection minimale consiste en « une référence tangentielle et indirecte aux droits de l'homme, mettant l'accent essentiellement sur des applications de connaissances et l'accès à celles-ci ». L'injection maximale, quant à elle, « prévoit une couverture holistique des compétences, des valeurs, du développement et des attitudes », ainsi que la couverture du contenu des droits de l'homme nécessaire⁵⁴.

L'EDH est ainsi graduellement distribuée entre les deux extrêmes d'injection minimale et maximale dans les huit domaines d'apprentissage : langue, alphabétisation et communication ; sciences humaines et sociales ; technologie ; mathématiques ; sciences naturelles ; arts et culture ; sciences économiques et de gestion ; éducation à la vie pratique. Selon les conclusions des membres du GTDHI, les mathématiques se situaient au niveau d'injection le plus minimal, tandis que l'éducation à la vie pratique représentait l'injection maximale, les autres domaines d'apprentissage se répartissant entre les deux. Dans le cadre du suivi des résultats des sciences sociales en 9e année, le texte officiel du programme déclarait à l'époque qu'il « vise à contribuer à la formation de citoyens informés, critiques et responsables, capables de participer de manière constructive à une société culturellement diverse et changeante. Il prépare aussi les apprenants à contribuer au développement d'une société juste et démocratique » (Department of Education 2002 : 19-26)⁵⁵. La SAHRC considérait ainsi les résultats des groupes de travail à la fois comme une réussite et un compromis.

54. Keet A. et Carrim N. (2006), « Human rights education and curricular reform in South Africa », *Journal of Social Science Education* (1), p. 103, disponible sur www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1003, accédé le 19 juillet 2015.

55. Department of Education (2002), « The Revised National Curriculum Statement. » Consultable sur www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=WJoXaOgvys4%3D&tabid=266&mid=720.

Appendices

APPENDICE A – RESSOURCES UTILES POUR L'ÉLABORATION ET LA RÉVISION DES PROGRAMMES D'ECD/EDH

Conseil de l'Europe/Union européenne : Programme de projets pilotes « Droits de l'homme et démocratie en action »

L'« Audit des programmes d'enseignement à la citoyenneté et aux droits de l'homme de trois pays dans le premier cycle de l'enseignement secondaire » (2014) avait pour objectif d'évaluer l'intégration des principes fondamentaux de la Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe dans les programmes du premier cycle du secondaire en Finlande, en France et en Irlande. Au moment de la réalisation de l'audit, ces trois pays avaient entrepris de réformer leurs programmes d'enseignement, et cet exercice, ainsi que ses résultats, peuvent peser sur les politiques élaborées et leur mise en oeuvre. L'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.

Disponible sur <http://pjp-eu.coe.int/fr/web/charter-edc-hre-pilot-projects/outcomes-publications>, accédé le 20 juillet 2015

« Living with controversy – Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights: training pack for teachers » (2015). L'apprentissage du dialogue avec des personnes qui ont d'autres valeurs que soi est à la base du processus démocratique et l'une des conditions de la protection et du renforcement de la démocratie et de la promotion d'une culture des droits de l'homme. Cette mallette a été préparée pour aider les enseignants à se former à l'enseignement de sujets controversés à l'école.

Mallette ECD/EDH

Un soutien stratégique pour les décideurs - Instrument d'action pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (outil 1, 2011). Cet ouvrage propose un soutien stratégique aux personnes appelées à prendre des décisions importantes et encourage une plus grande efficacité dans l'élaboration des politiques d'ECD/EDH, tant au sein des États membres du Conseil de l'Europe qu'entre les pays et dans les organisations internationales. Il explique en quoi consiste l'ECD/EDH et ce qu'elle signifie pour l'élaboration des politiques, notamment dans les différentes étapes de l'éducation et de la formation, de l'enseignement général à la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur à l'éducation pour adultes. Il décrit les phases du cycle des politiques de l'ECD/EDH, et notamment leur conception, leur mise en oeuvre, puis leur évaluation et enfin leur pérennisation.

Disponible sur <http://book.coe.int>

Pour une gouvernance démocratique de l'école (outil 2, 2008) met l'accent sur la nécessité d'aborder l'école globalement dans l'optique de la démocratie et des droits de l'homme. L'outil décrit un large éventail d'activités, comme la mise en place et la promotion des procédures de décision participatives, les méthodes d'enseignement interactives ou le développement d'une culture de l'appropriation et de l'inclusion. Il propose des conseils et des orientations, destinés, avant tout, aux chefs d'établissement et aux enseignants, mais qui seront également utiles à tous ceux qui s'intéressent à ces questions.

Disponible sur <https://book.coe.int>

La contribution de tous les enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : cadre de développement de compétences (outil 3, 2009) présente les compétences de base que doivent avoir les enseignants pour la mise en oeuvre de l'ECD/EDH dans la classe, au sein de l'école et avec la collectivité au sens large. Cette publication s'adresse aux enseignants à tous les stades de l'éducation (spécialistes de l'ECD/EDH et enseignants de toutes les disciplines), mais aussi aux formateurs d'enseignants travaillant dans des établissements d'enseignement supérieur ou dans tout autre cadre, qu'ils soient en formation initiale ou continue.

Disponible sur <https://book.coe.int>

Outil pour l'assurance de la qualité de l'Éducation à la citoyenneté démocratique à l'école (outil 4, 2005), publié conjointement par l'UNESCO, le Conseil de l'Europe et le Centre d'étude des politiques éducatives, analyse les liens entre une éducation de qualité et l'éducation à la citoyenneté, examine les moyens de promouvoir la démocratie et les droits de l'homme en plaçant l'auto-évaluation au coeur du développement scolaire et fournit des orientations méthodologiques. Cet outil s'adresse avant tout aux décideurs, aux concepteurs de programmes, aux inspecteurs scolaires et aux chefs d'établissement.

Disponible sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001408/140827f.pdf>, accédé le 20 juillet 2015

Learning and living democracy: introducing quality assurance of education for democratic citizenship in schools – Comparative study of 10 countries (2009) présente un tour d'horizon international des conditions de mise en oeuvre de l'Outil pour l'assurance de la qualité de l'Éducation à la citoyenneté démocratique à l'école, publié conjointement par l'UNESCO, le Conseil de l'Europe et le Centre d'étude des politiques éducatives, dont il analyse aussi la pertinence. À travers l'étude de dix rapports nationaux, l'ouvrage examine les exigences posées en matière d'assurance qualité par l'éducation à la citoyenneté démocratique et compare les systèmes d'évaluation des différents pays. Il offre aussi une étude de faisabilité des conditions nécessaires à la mise en oeuvre de l'outil, et s'efforce de proposer des orientations aux décideurs, d'apporter des études de cas sur la mise en oeuvre aux chercheurs et de servir de document de référence aux praticiens de l'éducation.

Disponible sur <https://book.coe.int>

Diversité interculturelle

Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education (2014). Comment l'étude des religions et des conceptions non religieuses du monde peut-elle contribuer à l'éducation interculturelle dans les écoles européennes ? Dans le sillage de la Recommandation CM/Rec(2008)12 du Comité des ministres du Conseil de l'Europe 12 sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle, Signposts apporte aux responsables politiques, aux établissements scolaires et aux formateurs d'enseignants des réponses aux questions soulevées dans la recommandation. L'ouvrage donne des pistes, par exemple, pour clarifier la terminologie utilisée dans ce type d'éducation ; développer les compétences en matière d'enseignement et d'apprentissage et recourir à des approches didactiques différentes ; créer dans les classes un « espace sûr » de dialogue dirigé entre les élèves ; aider les élèves à analyser la façon dont les médias présentent les religions ; débattre des conceptions religieuses et non religieuses du monde ; aborder la question des droits de l'homme sous l'angle de la religion et de la foi ; et relier les écoles entre elles (y compris différents types d'établissements) ainsi qu'aux communautés et organisations.

Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle - Diversité et inclusion : enjeux pour la formation des enseignants (2010). Ce quatrième et dernier ouvrage de la série de publications du projet du Conseil de l'Europe intitulé « Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle » (2006-2009) décrit des études de cas présentées lors de la conférence finale du projet, organisée à Oslo (Norvège) du 26 au 28 octobre 2009. Ces exemples concrets illustrent les conditions de mise en oeuvre et d'adaptation aux contextes nationaux du Cadre de compétences pour les enseignants traitant de la diversité, qui constitue l'un des produits finaux du projet. « Connaissances et compréhension », « Communication et relations » et « Gestion et enseignement » sont les trois grands groupes de compétences qui encouragent les futurs enseignants à la réflexion, leur permettant d'identifier leurs positions personnelles dans des environnements divers, afin de développer un sens plus clair de leur identités ethniques et culturelles et d'examiner leurs attitudes à l'égard des différents groupes d'élèves.

La compétence interculturelle pour tous - Apprendre à vivre dans un monde pluriel (série Pestalozzi n° 2) (2012). Des actions éducatives urgentes doivent être lancées pour apprendre aux citoyens à vivre ensemble. Le développement d'une compétence interculturelle est une nécessité pour chacun de nous ; c'est une condition essentielle au bon fonctionnement de nos sociétés démocratiques plurielles. Cette publication s'intéresse plus précisément au développement de la compétence interculturelle considéré comme l'une des missions centrale du système éducatif. Il est clair qu'aucun changement sociétal durable n'est possible sans une action adaptée qui place la compétence interculturelle au coeur de toute démarche éducative et, surtout, sans une pratique quotidienne visant à développer les comportements, les aptitudes et les connaissances nécessaires à la compréhension mutuelle. Sans cela, aucun changement durable n'est possible.

Le « *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* » (2010) a pour objectif d'aider à une meilleure mise

en oeuvre des valeurs et principes de l'éducation plurilingue et interculturelle dans l'ensemble des enseignements de langue, qu'elles soient langues étrangères, régionales ou minoritaires, langues classiques ou langue(s) de scolarisation.

La « Plateforme de ressources pour l'éducation plurilingue et interculturelle a pour objet de proposer des instruments de référence pour analyser et construire des programmes relatifs aux langues de scolarisation. La Plateforme propose un dispositif ouvert et dynamique de définitions, de points de repère, de descriptions et de descripteurs, d'études ou de bonnes pratiques que les États membres sont invités à consulter et à utiliser comme éléments pouvant soutenir leur politique de promotion d'un accès équitable à une éducation de qualité, chacun en fonction de ses besoins, de ses ressources et de ses cultures éducatives.

Disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_fr.pdf, accédé le 20 juillet 2015

École, collectivité, université : des partenariats pour une démocratie durable. L'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe et aux États-Unies (outil 5) présente et examine un modèle de partenariat pour l'ECD/EDH. Pour répondre efficacement à la complexité des problèmes, il faut développer une compréhension globale de l'environnement social, ce qui exige la participation active de nombreux partenaires, appartenant souvent à un large éventail d'organisations et de groupes. Ce guide expose les principes de base des partenariats sociaux et en présente les éléments clés. Il analyse le fonctionnement de ces partenariats dans la pratique ; il explique comment ils se construisent et comment assurer leur bon fonctionnement, analysant enfin les défis concrets auxquels ils sont confrontés.

Disponible sur <https://book.coe.int>

Organisation des États américains – Programme interaméricain sur l'éducation aux valeurs et pratiques démocratiques

Bulletins en ligne

- ▶ « Gender and citizen education: how to promote greater gender equity amongst women and men participating in public decision processes? », préparé en collaboration avec Vital Voices et la Commission interaméricaine des femmes (2011).
- ▶ « Human rights education », préparé en collaboration avec l'Institut interaméricain des droits de l'homme et l'Unité pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe (2012).
- ▶ « Sport and citizenship education: how can democratic values and practices be taught through sport? » (2013).
- ▶ « Students' participation at schools » (2013).

Notes sur les politiques

- ▶ « Violence prevention through early childhood interventions » (2011).

- ▶ « The importance of human rights education for living together in democracy » (2012).
- ▶ « Evaluation of policies and programmes in Education for Democratic Citizenship » (2012).
- ▶ « The role of civil society organizations in promoting education for democratic citizenship, in collaboration with the Center for Civic Education » (2013).
- ▶ « Education and critical thinking for the construction of citizenship: an investment toward strengthening democracy in the Americas » (2013).

Dossiers

« Portfolio of promising experiences, of policies, programs and initiatives on the role of the arts and communication media in education for a democratic citizenship ».

Blogs

- ▶ Espagnol : www.portafolioartesymedios.blogspot.com, accédé le 20 juillet 2015
- ▶ Anglais : www.portfolioartsandmedia.blogspot.co.uk, accédé le 20 juillet 2015

Voir : www.educadem.oas.org

UNESCO

Éducation à la citoyenneté mondiale

Éducation à la citoyenneté mondiale : préparer les apprenants aux défis du XXI^e siècle

Préparée à l'intention des responsables des politiques chargés de l'éducation, des praticiens, des organisations de la société civile et des leaders de la jeunesse, à partir des conclusions de deux conférences internationales consacrées à l'ECM, cette publication a pour objectif : d'améliorer la compréhension de l'ECM en tant qu'approche éducative et de ses implications sur les contenus éducatifs et les méthodes d'enseignement ; d'identifier des approches novatrices et des bonnes pratiques en matière d'ECM ; et de partager les enseignements tirés et les moyens de promouvoir davantage encore l'ECM.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230062f.pdf>, accédé le 20 juillet 2015

« Éducation à la citoyenneté mondiale : une nouvelle vision »

S'inspirant des débats d'une Consultation technique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, organisée par l'UNESCO et la République de Corée en septembre 2013, ce document a pour but de présenter les perspectives communes issues de cette consultation sur les questions suivantes :

1. La citoyenneté mondiale et l'éducation à la citoyenneté mondiale : dans quel but ?
2. Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté mondiale ?
3. Quelles sont les mesures à prendre au niveau mondial afin d'encourager et de promouvoir l'éducation à la citoyenneté mondiale ?

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115F.pdf>

« Education for «global citizenship»: a framework for discussion, education research and foresight, Working Papers, No. 7 »

www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/PaperN7EducforGlobalCitizenship.pdf

Éducation à la citoyenneté mondiale : thèmes et objectifs d'apprentissage

Fruit d'un processus approfondi de consultation avec des spécialistes de l'éducation de différentes régions du monde, ce document propose des moyens de transposer le concept d'éducation à la citoyenneté mondiale dans des thèmes et des objectifs d'apprentissage selon l'âge et le niveau éducatif de l'apprenant. Cette publication a été conçue à l'intention des éducateurs, des concepteurs de programmes éducatifs, des formateurs et des décideurs, mais elle sera également utile à d'autres acteurs de l'éducation travaillant dans les contextes formels, non formels et informels.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233240f.pdf>

Compréhension et respect mutuels

Enseigner le respect pour tous - Guide de mise en oeuvre

Ce guide de mise en oeuvre du projet Enseigner le respect pour tous comprend un ensemble de principes directeurs pour la formulation des politiques ; des questions destinées à la réflexion personnelle ; des idées et des exemples d'activités d'apprentissage visant à intégrer le respect pour tous dans tous les aspects de l'éducation primaire et secondaire, afin de combattre la discrimination dans et par l'éducation. Il s'adresse principalement aux décideurs, administrateurs/directeurs d'école et enseignants de l'éducation formelle et non formelle. Ce guide comprend également du matériel pédagogique destiné aux enfants et aux jeunes. Il a pour but de permettre à toutes les parties prenantes de développer les compétences et les connaissances en vue de renforcer le respect, la tolérance et l'esprit critique chez les apprenants.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230048f.pdf>

« Learning to Live Together: Education Policies and Realities in the Asia-Pacific »

Ce rapport examine comment le concept d'« apprentissage du vivre ensemble » est intégré dans les systèmes éducatifs de dix pays sélectionnés : Afghanistan, Australie, Indonésie, Malaisie, Myanmar, Népal, Philippines, République de Corée, Sri Lanka et Thaïlande. À l'aide d'exemples concrets et d'analyses comparatives, il suggère de nouvelles orientations pour l'éducation, mettant en lumière la mise en oeuvre de l'apprentissage du vivre ensemble et les moyens de le concrétiser dans la salle de classe.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002272/227208e.pdf>

Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle

Destinés aux responsables politiques et visant à contribuer à la compréhension des questions relatives à l'éducation interculturelle, ces principes directeurs font

une synthèse des principaux instruments normatifs et des résultats de nombreuses conférences, en vue de présenter les concepts et les principes susceptibles d'être utilisés pour guider les activités et les grandes orientations futures dans ce domaine.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878f.pdf>

Apprendre à vivre ensemble: un programme interculturel et interreligieux pour l'enseignement de l'éthique

Cette boîte à outils a été élaborée par la Fondation Arigatou, l'UNESCO et l'UNICEF pour permettre aux éducateurs d'enseigner aux enfants à respecter et comprendre les convictions religieuses ou éthiques des autres. Elle a pour but d'aider les jeunes et les enfants à se former la prise de décision éthique et à développer un sentiment d'appartenance et des valeurs communes. L'objectif est, en définitive, de changer les mentalités pour construire la paix en enseignant la tolérance et la compréhension mutuelle.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161060f.pdf>

Approche fondée sur les droits de l'homme

Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme

Cadre élaboré conjointement par l'UNESCO et l'UNICEF, il livre l'état actuel de la réflexion et de la pratique en matière d'approches fondées sur les droits de l'homme dans le secteur éducatif. Il aborde les thèmes et problèmes principaux relevant des approches fondées sur les droits et propose un cadre pour la conception de politiques et de programmes du niveau de l'école jusqu'aux niveaux national et international.

Genre

Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ?

Ce guide, qui s'adresse aux acteurs et actrices de la chaîne de production des manuels scolaires, a été préparé pour aider les États membres à analyser la construction des inégalités entre les sexes dans les manuels scolaires. Il fournit aux parties prenantes de l'environnement du manuel scolaire des outils pour réviser les manuels ou pour utiliser ceux qui existent avec un regard critique.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897f.pdf>

BIDDH/OSCE

Guidelines on human rights education for secondary school systems

Ces principes directeurs ont pour but de promouvoir un apprentissage systématique et effectif des droits de l'homme pour tous les jeunes. Le document présente les approches à adopter dans la planification ou la mise en oeuvre de l'éducation aux droits de l'homme dans les établissements secondaires dans six domaines structuraux clés : l'approche fondée sur les droits de l'homme de l'éducation aux droits de l'homme ; les compétences de base ; les programmes scolaires ; les processus d'enseignement et d'apprentissage ; l'évaluation ; le développement professionnel

et le soutien des personnels éducatifs. Il offre aussi une liste de matériels utiles pour aider à la planification, à la mise en oeuvre et à l'évaluation de l'éducation aux droits de l'homme dans les écoles.

www.osce.org/odihr/93969, accédé le 20 juillet 2015

Teaching materials to combat anti-Semitism, for secondary schools

Le BIDDH et la Maison Anne Frank à Amsterdam, en coopération avec des experts nationaux de 14 États participants à l'OSCE, ont élaboré des matériels d'enseignement contre l'antisémitisme abordant différentes facettes de ce phénomène.

<http://tandis.odihr.pl/?p=ki-as,tm>, accédé le 20 juillet 2015

Addressing anti-Semitism: why and how? A guide for educators

Ces principes directeurs apportent des suggestions aux enseignants et aux éducateurs qui éprouveraient la nécessité d'aborder la question de l'antisémitisme contemporain. Conscient de la variabilité du contexte d'un pays à l'autre, et même d'une salle de classe à l'autre, ce document offre aux éducateurs une description générale des manifestations contemporaines de l'antisémitisme, ainsi que des principes et stratégies pédagogiques de base leur permettant d'aborder ce sujet complexe et douloureux.

www.osce.org/odihr/29890, accédé le 20 juillet 2015

Education on the Holocaust and on anti-Semitism: an overview and analysis of educational approaches

Cet ouvrage offre un aperçu de l'enseignement sur l'Holocauste tel qu'il est actuellement dispensé dans les États participants à l'OSCE. Il offre des exemples de bonnes pratiques et indique dans quels domaines l'enseignement de l'Holocauste doit être renforcé et amélioré. Il présente aussi une analyse des défis posés par les formes contemporaines de l'antisémitisme et suggère différents moyens d'aborder ce sujet dans l'éducation.

www.osce.org/odihr/18818, accédé le 20 juillet 2015

Préparation aux journées de commémoration de l'Holocauste : directives pour les enseignants

Ces directives relatives à la préparation des journées de commémoration de l'Holocauste ont été élaborées à l'intention du corps professoral de l'enseignement secondaire des États participants à l'OSCE. Il s'agit principalement de suggestions d'activités liées aux Journées annuelles de commémoration de l'Holocauste.

www.osce.org/odihr/17827, accédé le 20 juillet 2015

Holocaust memorial days in the OSCE region: An overview of Holocaust memorial days in OSCE participating states

<http://tandis.odihr.pl/hmd/>, accédé le 20 juillet 2015

Publications conjointes

Conseil de l'Europe, OHCHR, BIDDH/OSCE et UNESCO

Éducation aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord : recueil de bonnes pratiques

Ce document est le fruit d'une initiative conjointe du BIDDH/OSCE, du Conseil de l'Europe, de l'OHCHR et de l'UNESCO. Conçu pour les établissements primaires et secondaires, les instituts de formation des enseignants et d'autres cadres d'apprentissage, ce recueil rassemble 101 exemples de bonnes pratiques concernant : 1) les lois, recommandations et normes ; 2) l'environnement d'apprentissage ; 3) les instruments pédagogiques pour la classe ; 4) le perfectionnement professionnel des éducateurs ; 5) les méthodologies d'évaluation.

http://www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE_fr.pdf, accédé le 20 juillet 2015

Principes directeurs à l'attention des éducateurs pour combattre l'intolérance et la discrimination à l'encontre des musulmans : aborder l'islamophobie à travers l'éducation

Initiative conjointe du BIDDH/OSCE, du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO.

Ces lignes directrices visent à aider les éducateurs à lutter contre l'intolérance et les discriminations envers les musulmans. Elles s'adressent à un large public : responsables de l'éducation dans la classe politique et l'administration, formateurs d'enseignants, enseignants, chefs d'établissement et principaux, personnels des syndicats d'enseignants et des associations professionnelles, membres d'ONG. Elles s'appliquent à l'enseignement primaire et secondaire, mais sont aussi utilisables dans un cadre éducatif non formel.

www.osce.org/odihr/84495, accédé le 20 juillet 2015

APPENDICE B – OUTILS

Outil 1 : Suggestions et directives internationales pour le développement du curriculum⁵⁶

Pour atteindre les objectifs du projet *Enseigner le respect pour tous*, le curriculum devrait inclure tous les éléments des droits de l'homme, de la liberté et de l'égalité :

- ▶ en développant de façon très poussée les connaissances et la compréhension, les valeurs, les attitudes et les compétences ;
- ▶ en mettant explicitement en relation les textes juridiques nationaux et internationaux avec certaines questions philosophiques, historiques et politiques ;

56. UNESCO (2014), *Enseigner le respect pour tous, guide de mise en oeuvre*, Paris, pp. 57-58. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230048f.pdf>

- ▶ en maintenant l'équilibre entre les éléments pratiques et théoriques qui s'expliquent mutuellement ;
- ▶ en intégrant les méthodes, programmes et activités d'apprentissage mis en oeuvre dans un curriculum plus large ;
- ▶ en encourageant les apprenants à réfléchir à leurs attitudes à l'égard de la diversité et à leurs valeurs propres.

Plusieurs conventions et traités internationaux précisent ce qu'un curriculum doit/ ne doit pas inclure au regard des « Quatre éléments essentiels » (disponibilité, accessibilité, acceptabilité, adaptabilité) :

- ▶ La Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (CIEFDR) exige que tous les individus aient accès à l'éducation, leur « race » ne pouvant être invoquée pour faire obstacle à ce droit.
- ▶ La Convention relative aux droits de l'enfant (CIDE) exige que l'éducation, y compris l'enseignement primaire gratuit, soit accessible à tous.
- ▶ La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEFDF) exige la création d'un contexte éducatif où aucune différence ne sera faite entre les programmes d'enseignement et où seront éliminées les idées stéréotypées sur les femmes et les hommes.
- ▶ La Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) demande l'intégration des personnes handicapées dans le système éducatif général.
- ▶ La CDPH exige, aux fins des objectifs d'acceptabilité et d'adaptabilité de l'éducation, l'utilisation de l'alphabet Braille et de la langue des signes et recommande, en particulier, l'emploi d'enseignants formés à cet effet.
- ▶ L'article 20 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP) interdit toute propagande en faveur de la guerre et tout appel à la haine nationale, raciale et religieuse qui constitue une incitation à la discrimination, à l'hostilité ou à la violence.
- ▶ L'article 14 de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des personnes autochtones (DUNDP) stipule que les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage.
- ▶ L'article 5 de la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (CLDE) exige la possibilité pour les minorités de maintenir leur propre éducation.
- ▶ La Déclaration des Nations Unies sur les droits des personnes appartenant aux minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques stipule que la préservation de la langue est essentielle au maintien de l'identité culturelle d'une minorité.
- ▶ Plusieurs textes de l'UNESCO – la CLDE, la Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relatives aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales de 1974, et la Déclaration sur la race et les préjugés raciaux de 1978 – formulent des recommandations supplémentaires sur l'éducation pour la paix.

- ▶ L'éducation devrait viser à promouvoir le développement intellectuel et affectif afin d'insuffler un sens de responsabilité sociale et de la solidarité.
- ▶ L'éducation devrait inciter au respect du principe d'égalité dans le comportement quotidien.
- ▶ L'éducation devrait aider au développement de qualités, capacités et aptitudes qui permettent à l'individu d'acquérir une compréhension critique des problèmes.
- ▶ L'éducation devrait, par-delà l'enseignement en classe, fournir une formation civique active permettant à chaque individu de connaître le mode de fonctionnement et le travail des institutions publiques, locales, nationales et, le cas échéant, internationales.
- ▶ Il est recommandé que le contenu de l'éducation soit interdisciplinaire, axé sur la résolution des problèmes, et adapté à la complexité des sujets traités.

Outil 2 : Types de curriculum et modalités d'analyse⁵⁷

| Type de curriculum examiné | Modalités | Outils |
|---|---|--|
| Curriculum écrit/ prévu/ officiel | Étude documentaire (analyse textuelle des documents curriculaires et des matériels d'apprentissage ; consultation des parties prenantes, et en particulier des experts) | <ul style="list-style-type: none"> – Cadres d'analyse. – Modèles de codification (aux fins de l'analyse textuelle : des descripteurs numériques, définis conformément à certains critères d'analyse, sont associés aux unités de contenu). – Questionnaires (qui pourront varier selon qu'ils s'adressent aux experts ou à d'autres parties prenantes, comme les parents ou les entreprises). – Conseils pour les groupes de discussion. – Guides d'entrevue. |
| Curriculum mis en œuvre/ interactif/ élaboré en classe | <ul style="list-style-type: none"> – Observation à l'école et en classe – Enquête sur les opinions des parties prenantes | <ul style="list-style-type: none"> – Protocoles d'observation. – Questionnaires (qui pourront varier selon qu'ils s'adressent aux experts ou à d'autres parties prenantes, comme les parents ou les entreprises). – Conseils pour les groupes de discussion. – Guides d'entrevue. |

57. Georgescu D. (2013), « Zimbabwe Curriculum Review: Concept Paper », UNESCO, Beyrouth, pp. 28-29.

| Type de curriculum examiné | Modalités | Outils |
|---|---|--|
| Curriculum effectif/réalisé/maîtrisé/couvert | Analyse de la réussite et des résultats des élèves (travail des élèves, résultats des examens et des tests, analyse longitudinale, évaluation des progrès). | <ul style="list-style-type: none"> – Cadres d'analyse. – Analyse statistique. – Modèles de codification (afin de quantifier les aspects du travail de l'élève). |
| Curriculum caché | <p>Analyse des messages contenus dans les médias.</p> <p>Enquête sur les opinions des parties prenantes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Cadres d'analyse. – Modèles de codification (afin d'analyser des messages médiatiques soutenant/ne soutenant pas le curriculum écrit). – Questionnaires et guides d'entrevue. – Conseils pour les groupes de discussion. |

Outil 3 : Thèmes de réflexion pour l'intégration de l'ECD/EDH dans l'éducation formelle⁵⁸

Outil de planification et d'autoévaluation

Date _____

| Domaines d'action prioritaires ⁵⁹ | État actuel | Données à l'appui | Action ciblée | Groupe cible | Période | Responsabilité principale | Critères de succès |
|---|-------------|-------------------|---------------|--------------|---------|---------------------------|--------------------|
| Éducation formelle (questions stratégiques voir ci-dessous) | | | | | | | |
| Gouvernance démocratique (questions stratégiques voir ci-dessous) | | | | | | | |

58. Conseil de l'Europe (2014), « Audit des programmes d'enseignement à la citoyenneté et aux droits de l'homme de trois pays dans le premier cycle de l'enseignement secondaire », Strasbourg.

59.

| | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|
| Formation (questions stratégiques voir ci-dessous) | | | | | | | |
| Rôle des ONG (questions stratégiques voir ci-dessous) | | | | | | | |
| Recherche (questions stratégiques voir ci-dessous) | | | | | | | |
| Cohésion sociale (questions stratégiques voir ci-dessous) | | | | | | | |
| Évaluation et examen (questions stratégiques voir ci-dessous) | | | | | | | |
| Activités de suivi (questions stratégiques voir ci-dessous) | | | | | | | |

Comment utiliser l'outil de planification et d'autoévaluation

La colonne **1** concerne les huit articles contenus dans la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (ECD/EDH). Ces articles sont détaillés ci-dessous. La « Banque de questions stratégiques types » ci-dessous 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 oeuvre 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 oeuvre 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 oeuvre de l'action ciblée.

La colonne **8**, consacrée aux critères de succès, fait référence aux activités qui témoignent de la mise en oeuvre 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 oeuvre des pratiques en lien avec l'ECD/EDH dans leur classe ». ghts Education (EDC/HRE), the success criteria could be "increased number of teachers introducing EDC/HRE practices in their classroom".

Détails sur les domaines d'action

Article 6. Éducation formelle

Dans quelle mesure l'ECD/EDH est-elle incluse dans l'éducation formelle ? Quelles sont les mesures prises pour soutenir, réviser et actualiser l'ECD/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 oeuvre 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 États 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. Évaluation et révision

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

Article 15. Coopération concernant les activités de suivi

Les États membres devraient, le cas échéant, coopérer entre eux et par l'intermédiaire du Conseil de l'Europe à la mise en oeuvre 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 oeuvre 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.

Banque de questions stratégiques

(D'autres questions peuvent être ajoutées de manière à refléter plus fidèlement le système éducatif et la culture scolaire du pays concerné.)

Article 6. Éducation 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 à 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. Évaluation 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 ?

Outil 4 : Indicateurs pour l'évaluation des pratiques d'ECD/EDH en classe⁶⁰

| N° | Degré 1 | Degré 2 | Degré 3 | Degré 4 | Degré 5 |
|----|--|---|---|---|--|
| 1 | La pratique est uniquement fondée sur les connaissances (acquis factuels). | Seules quelques-unes des dimensions de l'éducation aux droits de l'homme sont traitées, et de manière très incomplète. | Seules quelques-unes des dimensions de l'éducation aux droits de l'homme sont traitées, mais de manière assez complète. | Connaissances et compréhension, valeurs et attitudes, ainsi que compétences, sont développées jusqu'à un certain point. | Connaissances et compréhension, valeurs et attitudes, ainsi que compétences, sont développées à un très haut point. |
| 2 | Ni l'aspect juridique ni l'aspect philosophique/historique/politique ne sont mis en lumière. | Seul l'aspect juridique ou l'aspect philosophique/historique/politique est mis en lumière. | L'accent est mis beaucoup plus fortement sur l'aspect juridique ou sur l'aspect philosophique/historique/politique. | L'aspect juridique et l'aspect philosophique/historique/politique sont traités de manière équilibrée, mais sans grands liens entre eux. | Des liens sont expressément établis entre les instruments juridiques nationaux et internationaux et les considérations d'ordre philosophique/historique/politique. |
| 3 | Le sujet est analysé d'un point de vue purement théorique. | Le point de vue pratique ou les aspects pratique et théorique sont présents dans une certaine mesure, mais sans grands liens entre eux. | Les deux aspects sont présents, mais l'accent est mis davantage sur l'un que sur l'autre. | Les deux aspects sont présents et liés entre eux, mais ne s'éclairent que faiblement l'un l'autre. | Les deux aspects sont traités de manière équilibrée et s'éclairent l'un l'autre. |

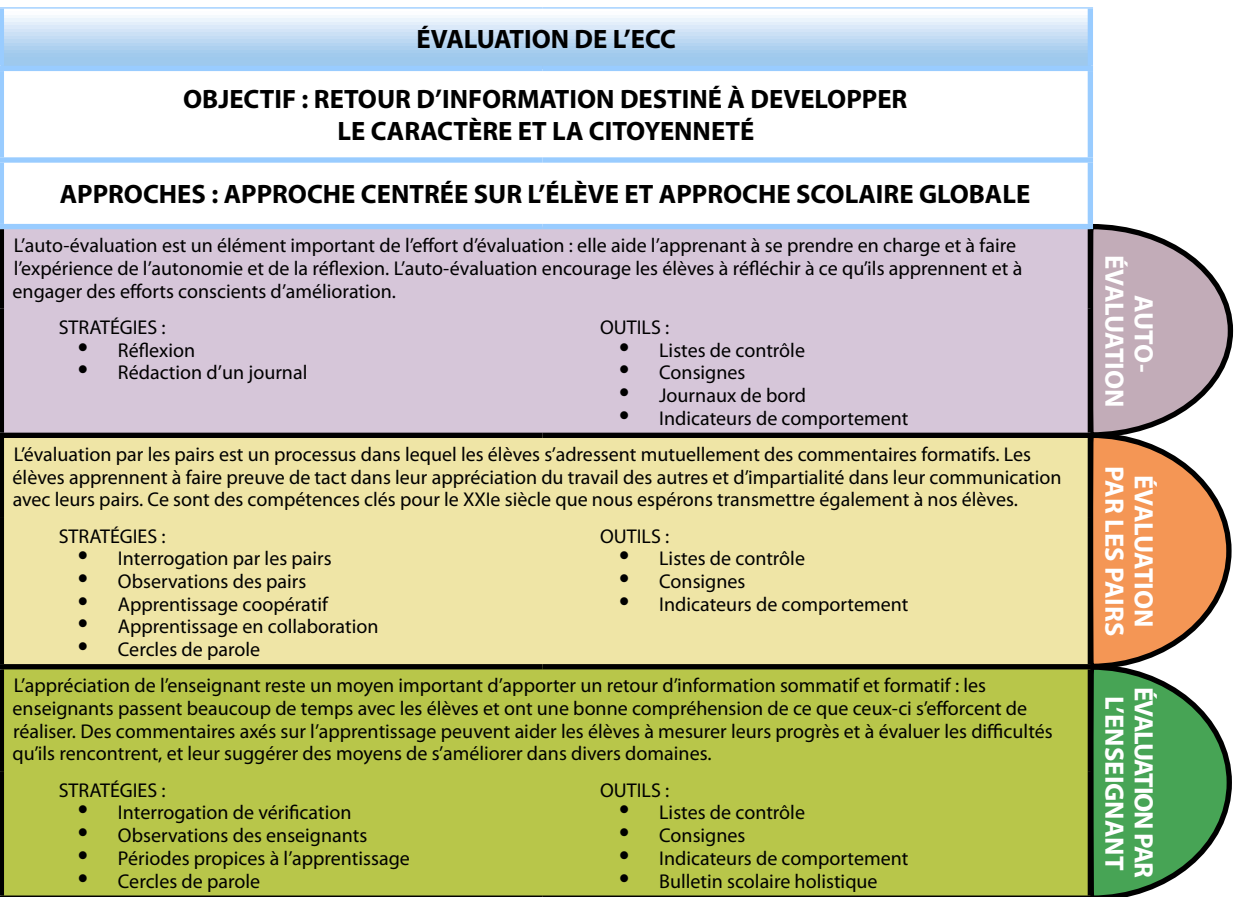
60. UNESCO (2014), Enseigner le respect pour tous - Guide de mise en oeuvre, Paris, pp. 53-55.

| N° | Degré 1 | Degré 2 | Degré 3 | Degré 4 | Degré 5 |
|----|--|---|--|---|---|
| 4 | La pratique a un caractère ponctuel. | La pratique a un caractère ponctuel, mais peut servir de base à autre chose. | La pratique a un caractère isolé, mais des suggestions concrètes d'activités de suivi sont proposées. | La pratique s'étend sur plusieurs mois, avec des activités différentes entreprises à intervalles réguliers. | La pratique s'inscrit dans le cadre d'un programme d'enseignement plus vaste. |
| 5 | Il n'est pas prêté attention au comportement des apprenants, lesquels ne sont pas encouragés à réfléchir à la diversité. | Les apprenants sont encouragés à réfléchir aux différences en général. | Les activités visent implicitement à développer la compréhension et le respect de la diversité. | Les activités visent explicitement à développer la compréhension et le respect de la diversité. | Les apprenants sont encouragés à réfléchir à leurs propres attitudes à l'égard de la diversité et à leurs valeurs. |
| 6 | Les activités sont exclusivement individuelles. | La plupart des activités sont individuelles ; les résultats sont débattus collectivement. | Certaines activités sont personnelles ; certaines tâches doivent être exécutées en groupes ou par l'ensemble de la classe. | De nombreuses tâches sont exécutées en groupes ou par l'ensemble de la classe, et d'autres individuellement. | Il existe un bon équilibre entre les tâches individuelles, les tâches en groupes et les tâches exécutées par l'ensemble de la classe ; les élèves sont invités à coopérer entre eux pour obtenir des résultats. |
| 7 | Les méthodes et approches ne développent pas le sens de la solidarité, la créativité, la dignité ou l'estime de soi. | Les méthodes développent le sens de la solidarité, la créativité, la dignité ou l'estime de soi jusqu'à un certain point. | Les méthodes développent le sens de la solidarité, la créativité, la dignité et l'estime de soi jusqu'à un certain point. | Les méthodes développent le sens de la solidarité, la créativité, la dignité et l'estime de soi à un très haut point. | Des activités particulières contribuent à assurer le développement de l'estime de soi et de la dignité. |

| N° | Degré 1 | Degré 2 | Degré 3 | Degré 4 | Degré 5 |
|----|---|---|---|---|--|
| 8 | Les méthodes ne sont pas adaptées au groupe cible visé. | Les méthodes sont adaptées au groupe cible visé. | Les méthodes sont adaptées au groupe cible visé ; il est possible de les ajuster, mais au prix de gros efforts. | Les méthodes peuvent être aisément ajustées pour d'autres groupes d'âge, styles d'apprentissage ou besoins spéciaux. | D'autres activités ou ajustements sont suggérés. |
| 9 | Rien n'est fait pour assurer l'inclusion. | Les processus d'instruction et d'apprentissage facilitent implicitement l'inclusion de tous les élèves. | Des efforts exprès sont faits pour assurer l'inclusion. | Les élèves appartenant au groupe cible de la pratique font l'objet d'une attention particulière. | Des notes ou un guide à l'intention de l'enseignant donnent des instructions spéciales sur l'inclusion. |
| 10 | L'enseignement est dénué de toute orientation pratique. | L'enseignement comporte un certain degré d'orientation pratique. | Les méthodes et les contenus sont mis en relation avec l'expérience de la vie réelle dans le contexte culturel particulier. | Des directives générales sont données concernant l'application pratique des compétences en matière d'éducation aux droits de l'homme. | Les compétences en matière d'éducation aux droits de l'homme sont appliquées à l'école et/ou au sein de la communauté. |
| 11 | Aucune référence n'est faite aux connaissances antérieures. | L'enseignement se fonde implicitement sur les connaissances et l'expérience antérieures. | Les connaissances et l'expérience antérieures sont explicitement sollicitées dans une certaine mesure. | Les connaissances et l'expérience antérieures sont explicitement sollicitées dans une très grande mesure. | Les connaissances et l'expérience antérieures sont sollicitées et ces connaissances sont mises à l'épreuve. |
| 12 | Les connaissances ne font l'objet d'aucune comparaison. | Les connaissances font l'objet de certaines comparaisons. | Les connaissances sont comparées avec celles des autres élèves. | Les connaissances sont comparées avec des sources indépendantes. | Les connaissances sont comparées avec celles des autres élèves et avec des sources indépendantes. |

| N° | Degré 1 | Degré 2 | Degré 3 | Degré 4 | Degré 5 |
|----|---|---|--|--|---|
| 13 | Les choses sont prises telles qu'elles sont (pas d'analyse). | Certains événements (souvent historiques) isolés sont plus ou moins analysés. | Analyse de certains éléments. | Analyse détaillée de certains éléments. | L'analyse occupe une place centrale dans cette approche. |
| 14 | Aucun objectif n'est défini et il n'y a place pour aucune discussion sur les objectifs. | Les objectifs sont prédéfinis et ne sont pas discutés avec les élèves. | Les objectifs sont prédéfinis mais sont discutés avec les élèves. | Les objectifs sont prédéfinis ; les élèves sont encouragés à réfléchir à des moyens stratégiques de les réaliser. | Les élèves sont encouragés à définir leurs propres objectifs et à réfléchir à des moyens stratégiques de les réaliser. |
| 15 | Les élèves n'ont aucune occasion de planifier ou organiser des activités en rapport avec leurs objectifs. | Les élèves ont certaines occasions de proposer de possibles actions ; mais cet aspect n'est pas explicitement pris en compte. | Des suggestions sont faites concernant la planification et l'organisation d'activités. | L'enseignement encourage les apprenants à planifier des activités en rapport avec leurs objectifs ; aucune activité n'est mise en œuvre. | L'enseignement encourage les apprenants à planifier et organiser des activités en rapport avec leurs objectifs. |
| 16 | Les méthodes et les matériels ne sont pas conformes aux valeurs en matière de droits de l'homme. | Certains éléments des méthodes et matériels ne sont pas conformes aux valeurs en matière de droits de l'homme. | Les matériels sont conformes aux valeurs en matière de droits de l'homme ; les méthodes risquent de donner à certains élèves l'impression d'être montrés du doigt. | Les méthodes et les matériels sont conformes aux valeurs en matière de droits de l'homme. | Des notes ou un guide à l'intention de l'enseignant expliquent comment s'assurer que les pratiques pédagogiques sont conformes aux valeurs en matière de droits de l'homme. |

| N° | Degré 1 | Degré 2 | Degré 3 | Degré 4 | Degré 5 |
|----|---|--|--|--|--|
| 17 | Les élèves n'ont aucune influence sur le processus d'apprentissage. | Les élèves ont une influence limitée sur le processus d'apprentissage. | Les élèves ont une certaine influence sur le processus d'apprentissage. | Les élèves ont une influence considérable sur des éléments du processus d'apprentissage. | Les élèves ont une influence sur la totalité du processus d'apprentissage. |
| 18 | L'approche n'est pas propre au sujet étudié. | Les approches classiques ont été adaptées en fonction du sujet étudié. | Certains aspects de l'approche sont propres au sujet étudié. | La plupart des aspects de l'approche sont propres au sujet étudié. | L'approche est originale et adaptée aux droits de l'homme qui sont étudiés. |
| 19 | Seules des méthodes classiques sont utilisées. | Les méthodes classiques sont adaptées. | Certaines méthodes nouvelles sont utilisées. | Diverses méthodes nouvelles sont utilisées. | Diverses méthodes très novatrices sont utilisées. |
| 20 | L'enseignement n'est pas clairement structuré ; il manque des détails ou des éléments d'information importants. | L'enseignement est clairement structuré ; la plupart des informations nécessaires sont fournies. | L'enseignement est clairement structuré et détaillé ; certaines informations de fond ou fiches de travail sont fournies. | L'enseignement est clairement structuré et détaillé ; les informations de fond et des fiches de travail sont fournies. | L'enseignement est organisé et détaillé ; les informations de fond et des fiches de travail sont fournies, ainsi que des conseils pratiques à l'intention des enseignants. |
| 21 | Le contenu et les méthodes sont très difficiles à adapter. | Le contenu et les méthodes sont difficiles à adapter. | Le contenu est difficile à adapter, mais les méthodes peuvent être utilisées dans différents contextes. | Certaines adaptations sont nécessaires. | Le contenu et les méthodes peuvent être utilisés dans des contextes variés. |
| 22 | L'évaluation est passée sous silence. | Certaines instructions sont fournies concernant l'évaluation. | Des instructions détaillées sont fournies concernant l'évaluation. | Des outils d'évaluation concrets sont fournis. | Des éléments indiquent que la méthode est efficace ; des outils d'évaluation à l'usage des enseignants sont fournis. |



61. Ministère de l'éducation, Singapour, 2014 Syllabus, Character and citizenship education, primary, p. 35.

Outil 6 : Aperçu des compétences des enseignants en ECD/EDH62

| Domaine de compétences A Connaissance et compréhension de l'ECD/EDH | Domaine de compétences B Programmes, gestion de la classe, méthodes d'enseignement et d'évaluation | Domaine de compétences C L'ECD/EDH en action : la dimension participative et les partenariats | Domaine de compétences D Mise en oeuvre et évaluation participative de l'ECD/EDH |
|---|--|--|---|
| <p>Compétence n°1</p> <p>Buts et objectifs de l'ECD/EDH : savoirs porteurs de valeurs, savoir-faire axés sur l'action et compétences vectrices de changement</p> | <p>Compétence n°5</p> <p>Planification d'approches visant à intégrer les savoirs, savoir-faire, dispositions, attitudes et valeurs en matière d'ECD/EDH dans lesquelles l'apprentissage actif et l'engagement de l'élève sont fondamentaux</p> | <p>Compétence n°10</p> <p>Environnement d'apprentissage qui permet aux élèves d'effectuer une analyse critique des questions politiques, éthiques, sociales et culturelles en utilisant différentes sources d'information : médias, statistiques et ressources fondées sur les TIC</p> | <p>Compétence n°13</p> <p>Évaluation de la mesure dans laquelle les élèves ont leur mot à dire sur les questions les concernant et la mise en place de systèmes qui leur permettent de participer à la prise de décision</p> |
| <p>Compétence n°2</p> <p>Principaux cadres et principes internationaux ayant trait à l'ECD/EDH ; concepts clés en matière d'ECD/EDH</p> | <p>Compétence n°6</p> <p>Incorporation des principes et pratiques de l'ECD/EDH dans des matières spécifiques (ECD/EDH transversale) en vue d'améliorer les connaissances, les savoir-faire et la participation, et de contribuer à l'autonomisation des jeunes citoyens dans une démocratie</p> | <p>Compétence n°11</p> <p>Travail de coopération avec les partenaires appropriés (familles, société civile, représentants de la collectivité et de la classe politique) pour organiser et mettre en œuvre une série d'initiatives qui permettront aux élèves de travailler sur les questions de citoyenneté démocratique au sein de leur collectivité</p> | <p>Compétence n°14</p> <p>Démonstration des valeurs positives de l'ECD/EDH, des attitudes et des dispositions qui sont attendues des jeunes ; style de pédagogie démocratique associant les élèves à la planification des activités éducatives favorisant leur appropriation</p> |

62. Conseil de l'Europe (2009), La contribution de tous les enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : cadre de développement de compétences, p. 19.

| Domaine de compétences A Connaissance et compréhension de l'ECD/EDH | Domaine de compétences B Programmes, gestion de la classe, méthodes d'enseignement et d'évaluation | Domaine de compétences C L'ECD/EDH en action : la dimension participative et les partenariats | Domaine de compétences D Mise en oeuvre et évaluation participative de l'ECD/EDH |
|---|--|---|---|
| Compétence n°3 Contenus des programme ECD/EDH englobant le politique et le juridique ; le social et le culturel ; l'économique ; une perspective européenne et mondiale | Compétence n°7 Établissement de règles claires et instauration d'un climat durable de confiance, d'ouverture et de respect mutuel. Prise en compte des principes de l'ECD/EDH dans la conduite de la classe et la gestion du comportement de manière à garantir un climat scolaire positif | Compétence n°12 Stratégies pour lutter contre toutes les formes de préjugés et de discriminations et promotion de l'antiracisme | Compétence n°15 Démarche volontaire d'examen, suivi et évaluation des méthodes d'enseignement et d'apprentissage des élèves, et utilisation de cette évaluation pour la planification future et le perfectionnement professionnel |
| Compétence n°4 Contextes possibles de mise en oeuvre de l'ECD/EDH : approches transversales ; approche à l'échelle de toute l'école et participation de la collectivité. | Compétence n°8 Éventail de stratégies et de méthodologies d'enseignement – y compris l'art du questionnement visant à développer les capacités de discussion des élèves, en particulier sur des questions sensibles et prêtant à controverse | | |
| | Compétence n°9 Recours à plusieurs approches d'évaluation (y compris auto-évaluation et évaluation par les pairs) afin de consolider, mesurer et reconnaître les progrès et les acquis des élèves en matière d'ECD/EDH | | |

Outil 7 : Grille de planification pour une gouvernance démocratique de l'école⁶³

| Volet ECD ou domaine de votre choix | À quel stade pensez-vous en être au regard des trois principes de l'ECD ? | Principes d'éducation à la citoyenneté | | |
|-------------------------------------|---|---|--|--|
| | | Droits et devoirs (Stade 1, 2, 3 ou 4 ?) | Participation active (Stade 1, 2, 3 ou 4 ?) | Valorisation de la diversité (Stade 1, 2, 3 ou 4 ?) |
| Du point de vue de : Direction | | stade | stade | stade |
| | | <i>(brève description des caractéristiques)</i> | <i>(caractéristiques)</i> | <i>(caractéristiques)</i> |
| Élèves | | stade | stade | stade |
| | | <i>(caractéristiques)</i> | <i>(caractéristiques)</i> | <i>(caractéristiques)</i> |
| Enseignants | | stade | stade | stade |
| | | <i>(caractéristiques)</i> | <i>(caractéristiques)</i> | <i>(caractéristiques)</i> |
| Parents | | stade | stade | stade |
| | | <i>(caractéristiques)</i> | <i>(caractéristiques)</i> | <i>(caractéristiques)</i> |
| Collectivité | | stade | stade | stade |
| | | <i>(caractéristiques)</i> | <i>(caractéristiques)</i> | <i>(caractéristiques)</i> |

63. Conseil de l'Europe (2007), Pour une gouvernance démocratique de l'école, p. 89-90.

| | Droits et devoirs | Participation active | Valorisation de la diversité |
|---|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| Mesures à prendre pour passer à l'étape suivante | | | |
| Qui prend les mesures ? | | | |
| Mesures/ indicateurs de succès | | | |
| Date de la prochaine évaluation | | | |
| Qui la réalise ? | | | |
| Résultats | | | |

L'Éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme jouent un rôle crucial dans l'édification de sociétés pacifiques, durables et inclusives, fondées sur le respect des droits fondamentaux des individus. Pour être efficaces, les processus d'enseignement et d'apprentissage ont besoin d'enseignants bien formés, d'environnements d'apprentissage positifs et de matériels pédagogiques de qualité. Les politiques éducatives appuient chacune de ces dimensions, notamment à travers l'élaboration et la révision des programmes scolaires, objet principal du présent ouvrage.

Le renforcement des politiques éducatives dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de l'éducation aux droits de l'homme est au cœur même de l'action du Conseil de l'Europe, de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, du Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, et de l'Organisation des États américains. La présente publication a été préparée conjointement par ces organisations afin de soutenir l'engagement des États à promouvoir l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme et à améliorer l'accès de tous à une éducation de qualité.

FRA



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Éditions
UNESCO



Organisation des
États Américains
Plus de droits pour plus de personnes

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE



ISBN 978-92-3-200088-0

9 789232 000880