



Commission
européenne

L'éducation à la citoyenneté

à l'école en Europe

2017

Rapport Eurydice

Éducation et
formation



L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe

2017

Rapport Eurydice

Ce document est publié par l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA, analyse des politiques en matière d'éducation et de jeunesse).

Citation recommandée:

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017. *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe – 2017*. Rapport Eurydice. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

PDF	EC-06-17-161-FR-N	ISBN 978-92-9492-618-0	doi:10.2797/432713
EPUB	EC-06-17-161-FR-E	ISBN 978-92-9492-621-0	doi:10.2797/175972

Rédaction achevée en octobre 2017.

© Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture», 2017.

Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

Couverture: 123RF/Kitsana Baitoey.

Langue source: anglais. Traduction effectuée par le Centre de traduction des organes de l'Union européenne.

Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture»
Analyse des politiques en matière d'éducation et de jeunesse
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unité A7)
B-1049 Bruxelles
Tél. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
Adresse électronique: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Site web: <http://ec.europa.eu/eurydice>

TABLE DES MATIÈRES

Table des figures	5
Codes, abréviations et acronymes	7
Synthèse	9
Introduction	17
Contexte politique	17
Cadre conceptuel	18
Objectifs et contenu	25
Champ d'application	27
Méthodologie	27
Chapitre 1. Organisation et contenus des programmes scolaires	29
A. Organisation	29
1.1. Approches en matière d'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires nationaux	30
1.2. Nombre d'heures d'enseignement	38
1.3. Les programmes d'éducation à la citoyenneté dans l'EFPI en milieu scolaire	41
Résumé (A. Organisation)	43
B. Contenus	45
1.4. Contenus des programmes scolaires: objectifs généraux, objectifs spécifiques et acquis d'apprentissage	45
1.5. Les contenus des programmes	47
Résumé (B. Contenus)	68
Étude de cas n° 1. La réforme des programmes scolaires d'éducation à la citoyenneté en Autriche	69
Chapitre 2. Enseignement, apprentissage et participation active	75
2.1. Aperçu de la littérature scientifique	75
2.2. Apprendre la citoyenneté en classe	80
2.3. Apprendre la citoyenneté hors du programme scolaire	89
2.4. Participation à la gouvernance des établissements scolaires dans l'optique de soutenir l'éducation à la citoyenneté	94
Synthèse	101
Étude de cas n° 2. L'initiative en faveur de la dynamisation de la citoyenneté dans les écoles de la Communauté flamande de Belgique	103
Chapitre 3. Évaluation des élèves et des établissements scolaires	109
3.1. Aperçu de la littérature scientifique	109
3.2. Lignes directrices officielles en matière d'évaluation des élèves	113
3.3. Épreuves nationales	118
3.4. Évaluation externe des établissements scolaires	123
Synthèse	127

Étude de cas n° 3. Le développement des outils d'évaluation des compétences sociales et citoyennes en Estonie	129
Chapitre 4. Éducation, formation professionnelle continue et accompagnement des enseignants	133
4.1. Aperçu de la littérature scientifique	134
4.2. Politiques nationales portant sur la formation initiale des enseignants	138
4.3. Formation professionnelle continue	148
4.4. Autres mesures de soutien adressées aux enseignants et aux chefs d'établissement	154
Synthèse	157
Étude de cas n° 4. La formation des enseignants en France	159
Références	165
Glossaire	175
Remerciements	181

TABLE DES FIGURES

Introduction	17
Figure 1. Typologies des approches en matière d'éducation à la citoyenneté.	23
Figure 2. Le cadre conceptuel: objectifs et moyens relatifs à l'éducation à la citoyenneté à l'école.	24
Chapitre 1: Organisation et contenus des programmes scolaires	29
Figure 1.1. Approches en matière d'éducation à la citoyenneté en fonction des programmes scolaires nationaux de l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1 à 3), 2016/2017.	30
Figure 1.2. L'éducation à la citoyenneté enseignée sous forme de matière obligatoire séparée ou intégrée à d'autres matières obligatoires, selon les programmes scolaires nationaux de l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1 à 3), 2016/2017.	34
Figure 1.3. Matières obligatoires intégrant l'éducation à la citoyenneté, selon les programmes scolaires nationaux de l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1 à 3), 2016/2017.	36
Figure 1.4. Nombre minimum d'heures recommandé d'éducation à la citoyenneté sous forme de matière obligatoire séparée pendant une année théorique dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1 à 3), 2016/2017.	38
Figure 1.5. Différences des approches en matière d'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement secondaire général et l'EFPI en milieu scolaire selon les programmes nationaux, 2016/2017.	41
Figure 1.6. Caractéristiques du programme-cadre national pour l'éducation à la citoyenneté: objectifs généraux, objectifs spécifiques et/ou acquis d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.	46
Figure 1.7. Domaines de compétences citoyennes et compétences citoyennes spécifiques.	48
Figure 1.8. Fréquence à laquelle les compétences relatives à l'éducation à la citoyenneté apparaissent dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, par domaine de compétence, dans l'enseignement primaire et secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.	50
Figure 1.9. Proportion des domaines de compétences citoyennes dans les programmes scolaires nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement primaire et secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.	51
Figure 1.10. Fréquence des compétences relatives au domaine «interagir de manière efficace et constructive avec les autres» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.	54
Figure 1.11. Fréquence des compétences relatives au domaine «développer un esprit critique» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.	55
Figure 1.12. Fréquence des compétences citoyennes relatives au domaine «agir de manière socialement responsable» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.	56
Figure 1.13. Fréquence des compétences citoyennes relatives au domaine «agir démocratiquement» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.	57
Figure 1.14. Répartition par pays des compétences relatives au domaine «interagir de manière efficace et constructive avec les autres» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement primaire, secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.	59
Figure 1.15. Répartition par pays des compétences relatives au domaine «développer un esprit critique» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement primaire, secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.	62
Figure 1.16. Répartition par pays des compétences relatives au domaine «agir de manière socialement responsable» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement primaire, secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.	63

Figure 1.17.	Répartition par pays des compétences relatives au domaine «agir démocratiquement» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement primaire, secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.	66
--------------	---	----

Chapitre 2. Enseignement, apprentissage et participation active **75**

Figure 2.1.	Documents d'orientation sur l'éducation à la citoyenneté, établis par les autorités supérieures chargées de l'éducation, pour l'enseignement primaire, secondaire général et pour l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.	80
Figure 2.2a.	Recommandations à haut niveau pour les activités parascolaires dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur (CITE 1 et 2), 2016/2017.	89
Figure 2.2b.	Recommandations à haut niveau pour les activités parascolaires dans le secondaire supérieur (CITE 3) et l'EFPI en milieu scolaire, 2016/2017.	89
Figure 2.3.	Programmes nationaux soutenant la tenue d'activités périscolaires, enseignement primaire, général, secondaire et EFPI scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.	94
Figure 2.4.	Participation des élèves dans les conseils des élèves conformément aux réglementations et recommandations supérieures, enseignement primaire, général, secondaire et EFPI scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.	95
Figure 2.5.	Engagement parental dans les organes de gestion au niveau primaire, au niveau secondaire général et dans l'EFPI scolaire (CITE 1-3), 2016/2017.	99

Chapitre 3. Évaluation des élèves et des établissements scolaires **109**

Figure 3.1.	Lignes directrices s'appliquant aux évaluations relatives à l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire, secondaire général et dans l'EFPI scolaire (CITE 1-3), 2016/2017.	114
Figure 3.2.	Méthodes conseillées et composantes des évaluations dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, conformément aux lignes directrices officielles s'appliquant à l'enseignement primaire, à l'enseignement secondaire général et à l'EFPI scolaire (CITE 1-3), 2016/2017.	117
Figure 3.3.	Épreuves nationales portant sur l'éducation à la citoyenneté: principal objectif et niveaux d'enseignement visés, enseignement primaire, secondaire général et EFPI scolaire (CITE 1-3), 2016/2017.	119
Figure 3.4.	Aspects de l'éducation à la citoyenneté pris en compte dans l'évaluation externe des établissements scolaires conformément aux réglementations et recommandations de niveau supérieur, pour l'enseignement primaire, secondaire général et l'EFPI scolaire (CITE 1-3), 2016/2017.	125

Chapitre 4: Éducation, formation professionnelle continue et accompagnement des enseignants **133**

Figure 4.1.	Enseignants chargés d'enseigner la citoyenneté au niveau secondaire général et dans l'EFPI scolaire (CITE 2-3), 2016/2017.	139
Figure 4.2a.	Réglementations ou recommandations supérieures concernant le développement des compétences des enseignants relatives à l'éducation à la citoyenneté au cours de la formation initiale: futurs enseignants spécialisés et partiellement spécialisés au niveau secondaire général et dans l'EFPI scolaire (CITE 2-3), 2016/2017.	142
Figure 4.2b.	Réglementations ou recommandations supérieures concernant le développement des compétences des enseignants au cours de la formation initiale en vue d'enseigner la citoyenneté: futurs enseignants aux niveaux primaire et secondaire général et dans l'EFPI scolaire (CITE 1-3), 2016/2017.	143
Figure 4.3.	Activités de formation professionnelle continue organisées ou appuyées par les autorités supérieures de l'éducation en vue d'aider les enseignants à approfondir les compétences nécessaires à l'enseignement de la citoyenneté, 2016/2017.	149
Figure 4.4.	Activités de formation professionnelle continue organisées ou appuyées par les autorités supérieures de l'éducation en vue d'aider les chefs d'établissement à approfondir les compétences nécessaires à l'enseignement de la citoyenneté, 2016/2017.	152
Figure 4.5.	Organes supérieurs de coordination des activités de formation professionnelle continue, y compris dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, 2016/2017.	153
Figure 4.6.	Autres formes de soutien fournies par les autorités supérieures de l'éducation en vue d'aider les enseignants et les chefs d'établissement à enseigner la citoyenneté, 2016/2017.	155

CODES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

Codes des pays

UE/UE-28	Union européenne	NL	Pays-Bas
		AT	Autriche
BE	Belgique	PL	Pologne
BE fr	Belgique – Communauté française	PT	Portugal
BE de	Belgique – Communauté germanophone	RO	Roumanie
BE nl	Belgique – Communauté flamande	SI	Slovénie
BG	Bulgarie	SK	Slovaquie
CZ	République tchèque	FI	Finlande
DK	Danemark	SE	Suède
DE	Allemagne	UK	Royaume-Uni
EE	Estonie	UK ENG	Angleterre
IE	Irlande	UK-WLS	Pays de Galles
EL	Grèce	UK-NIR	Irlande du Nord
ES	Espagne	UK-SCT	Écosse
FR	France	AELE/EEE et pays candidats	
HR	Croatie	BA	Bosnie-Herzégovine
IT	Italie	FY*	Ancienne République yougoslave de Macédoine
CY	Chypre	IS	Islande
LV	Lettonie	LI	Liechtenstein
LT	Lituanie	ME	Monténégro
LU	Luxembourg	NO	Norvège
HU	Hongrie	RS	Serbie
MT	Malte	TR	Turquie

FY*: Code recommandé par le service juridique du Conseil de l'Union européenne.

Codes statistiques

: Données non disponibles

(–) Sans objet

Abréviations et acronymes

AIE	Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire	CITE	Classification internationale type de l'éducation
CdE	Conseil de l'Europe	EFPI	Enseignement et formation professionnels initiaux
EACEA	Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture»	FIE	Formation initiale des enseignants
FPC	Formation professionnelle continue	UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
ICCS	Étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté		

SYNTHÈSE

Dans le présent rapport, on entend par éducation à la citoyenneté le domaine d'étude qui vise à promouvoir la coexistence harmonieuse et l'épanouissement mutuel des personnes et des communautés dont elles font partie. Dans les sociétés démocratiques, l'éducation à la citoyenneté encourage les élèves à devenir des citoyens actifs, informés et responsables, désireux et capables de se prendre en charge ainsi que d'assumer des responsabilités pour leurs communautés à l'échelle locale, régionale, nationale et internationale.

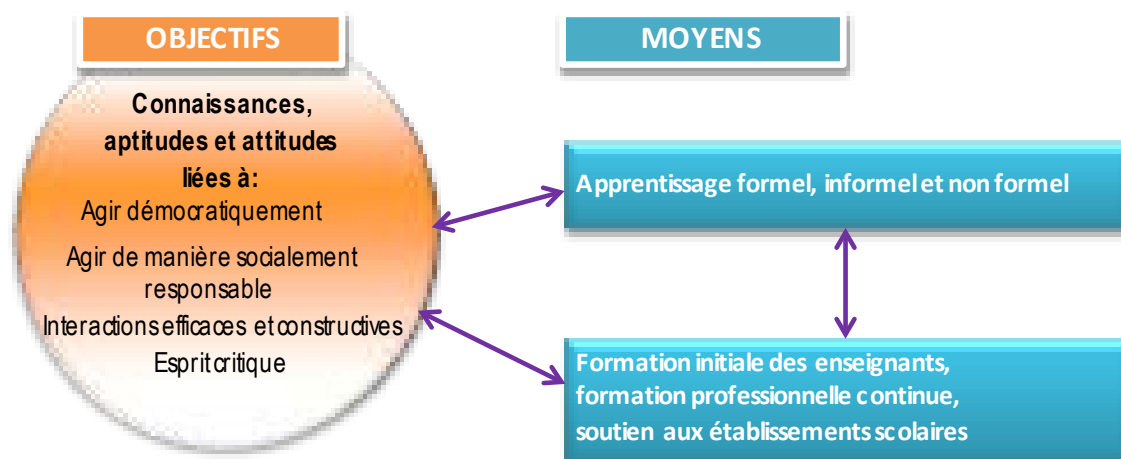
Dans ce but, il est nécessaire que l'éducation à la citoyenneté contribue au développement des connaissances, des aptitudes, des attitudes et des valeurs des élèves dans quatre grands domaines de compétence ⁽¹⁾:

- 1) interagir de manière efficace et constructive avec les autres;
- 2) développer un esprit critique;
- 3) agir de manière socialement responsable; et
- 4) agir démocratiquement.

L'éducation à la citoyenneté comprend non seulement l'enseignement et l'apprentissage des thématiques concernées en classe, mais aussi l'expérience concrète acquise lors des activités, à l'école et dans la société au sens large, qui ont été conçues pour préparer les élèves à leur rôle de citoyens.

Les enseignants et les chefs d'établissement jouent un rôle décisif dans ce processus d'apprentissage. La formation et l'accompagnement qu'ils reçoivent est par conséquent essentiel à la mise en œuvre efficace de l'éducation à la citoyenneté.

Le cadre conceptuel: objectifs et moyens relatifs à l'éducation à la citoyenneté à l'école



De manière générale, le présent rapport vise à rendre pleinement compte des politiques nationales actuelles dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe, dans un contexte où il est de plus en plus demandé aux systèmes d'éducation et de formation de renforcer ce domaine d'apprentissage.

Il se compose de quatre chapitres, qui abordent chacun différents aspects de l'éducation à la citoyenneté: 1. Organisation et contenus des programmes scolaires; 2. Enseignement, apprentissage et participation active; 3. Évaluation des élèves et des établissements scolaires; 4. Formation, formation professionnelle continue et soutien des enseignants. Ces chapitres sont assortis de quatre études de cas portant sur des

⁽¹⁾ Les grands domaines de compétence examinés dans le présent rapport sont fondés sur le cadre de référence de l'Union pour les compétences sociales et civiques (Parlement européen et Conseil, 2006), les compétences pour une culture de la démocratie du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2016), une analyse documentaire portant sur les compétences citoyennes (Ten Dam *et al.*, 2010) et un examen empirique de certains de ces domaines de compétence par Ten Dam *et al.* (2011).

initiatives politiques récentes en matière d'éducation à la citoyenneté en Belgique (Communauté flamande), en Estonie, en France et en Autriche.

Le rapport se fonde sur des données qualitatives issues du réseau Eurydice sur les réglementations et recommandations officielles dans ce domaine, et est complété par des résultats issus de la littérature académique. Il n'analyse pas l'application des réglementations et des recommandations et, par conséquent, n'examine pas comment l'éducation à la citoyenneté est enseignée à l'école dans la pratique. Les données utilisées dans les études de cas ont été recueillies grâce à des entretiens menés avec des acteurs clés de ces initiatives politiques.

Conclusions générales

L'analyse du présent rapport montre que, dans la majorité des pays européens, les programmes scolaires nationaux sont généralement de large portée, et qu'ils couvrent la plupart des compétences relatives à l'action démocratique et socialement responsable, à l'esprit critique et aux interactions interpersonnelles. Des règlements encourageant les élèves et les parents à participer à la gouvernance des établissements scolaires, en particulier dans l'enseignement secondaire général, ont été mis en place presque partout. De plus, la plupart des pays fournissent aux enseignants des documents d'orientation et d'autres types de ressources visant à accompagner l'enseignement et l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté en classe.

Toutefois, dans d'autres domaines, les politiques nationales présentent de grandes différences susceptibles d'avoir une incidence sur la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté à l'école. Malgré les progrès de ces dernières années, près de la moitié des pays n'ont toujours ni règlements ni recommandations relatifs au développement des compétences des futurs enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté pendant la formation initiale des enseignants. En outre, bien que la plupart des autorités chargées de l'éducation prévoient ou encouragent la formation professionnelle continue des enseignants dans ce domaine d'apprentissage, cette possibilité est rarement offerte aux chefs d'établissement scolaire.

Les autorités chargées de l'éducation n'ont pas non plus systématiquement élaboré de lignes directrices pour les enseignants sur la manière d'évaluer les élèves en matière d'éducation à la citoyenneté. Dans à peine un peu plus d'un tiers des systèmes éducatifs, il n'existe pas de règlement ou de recommandation centralisés sur les méthodes appropriées d'évaluation de ce domaine d'apprentissage en classe.

Le rapport montre enfin que les autorités chargées de l'éducation accordent moins d'attention à l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement et la formation professionnels initiaux (EFPI) dispensée en milieu scolaire que dans l'enseignement général. Cela signifie que ce domaine d'apprentissage est moins bien intégré dans les programmes scolaires, que les enseignants disposent de moins de documents d'orientation, et qu'il existe moins de recommandations concernant la participation des élèves aux conseils d'établissement et la représentation des parents dans les conseils d'administration des écoles.

Malgré ces divergences, il apparaît que l'éducation à la citoyenneté est un problème qui occupe actuellement le devant de la scène dans plusieurs pays européens. Quelques pays ont récemment augmenté le nombre d'heures obligatoires d'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement général. En effet, la Belgique (Communauté française) a mis en place une matière obligatoire séparée, tandis que la Grèce et la Finlande ont augmenté le nombre d'années d'enseignement de cette matière obligatoire séparée. Dans plusieurs pays qui ont modifié leurs programmes d'éducation à la citoyenneté ces dernières années, d'autres réformes du même type ont déjà été introduites ou sont en cours d'élaboration. Ces réformes concernent notamment la participation des élèves (France et Finlande), la création d'une spécialisation des enseignants en éducation à la citoyenneté (Communauté française de Belgique, Danemark, Irlande et Luxembourg), et la fourniture de documents d'orientation et de supports pédagogiques (France, Italie, Chypre et Luxembourg). Dans deux de ces systèmes éducatifs (Communauté française de Belgique et France), ce processus s'inscrit dans une stratégie actuellement menée à haut niveau en vue de promouvoir l'éducation à la citoyenneté à l'école (voir [annexe 1](#), disponible en ligne seulement).

Dernier point, et non des moindres, cette thématique constitue une priorité à l'échelle européenne, notamment grâce aux travaux du groupe de travail de la Commission européenne sur l'éducation et la formation à l'horizon 2020 portant sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination. Les réformes et les mesures actuelles continueront de façonner l'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe et nécessiteront dès lors d'autres analyses afin d'évaluer leurs conséquences dans les années à venir.

Principaux résultats thématiques

❖ Les contenus des programmes sont multidimensionnels, riches et adaptés à chaque niveau d'études

L'éducation à la citoyenneté fait partie des programmes scolaires nationaux de l'enseignement général dans l'ensemble des pays. L'étude a confirmé que l'éducation à la citoyenneté représente bien plus que le simple apprentissage par les élèves de la structure constitutionnelle d'un pays. Tous les pays ont des programmes scolaires ambitieux qui visent à développer certaines compétences permettant d'interagir de manière efficace et constructive avec les autres, d'agir de manière socialement responsable, d'agir démocratiquement et de développer un esprit critique.

Les programmes de la plupart des pays portent sur la responsabilité personnelle, la collaboration et la communication à tous les niveaux d'études. Pour ce qui est du domaine de compétence relatif à l'«esprit critique», la plupart des pays étudiés encouragent «l'exercice du jugement» chez les élèves, également à tous les niveaux. D'autres compétences, comme la «créativité», ont tendance à être enseignées dans le primaire et le secondaire inférieur, alors que le questionnement et les capacités analytiques sont généralement travaillés dans les établissements du secondaire supérieur. Soulignons que la grande majorité des pays abordent le respect dans leurs programmes – que ce soit le respect général pour les opinions et croyances différentes, ou le respect pour les autres cultures et religions ou pour les droits de l'homme en particulier. Si les droits de l'homme sont abordés à tous les niveaux d'études, c'est essentiellement pendant l'enseignement primaire que la plupart des programmes d'éducation à la citoyenneté visent à encourager un sentiment d'appartenance à une communauté plus grande. Il convient de relever que la participation, le respect de la démocratie et des règles, ainsi que la connaissance des institutions politiques font partie des compétences politiques les plus souvent citées explicitement.

De manière générale, les compétences relatives au développement personnel des élèves et aux interactions interpersonnelles sont principalement valorisées à l'école primaire. L'esprit critique est, quant à lui, généralement travaillé dans l'enseignement secondaire inférieur, tandis que l'apprentissage des modes d'action démocratiques est traité dans le secondaire supérieur.

❖ La plupart des pays ont recours à des objectifs spécifiques pour rendre compte de la finalité des programmes scolaires

Les autorités supérieures chargées de l'éducation disposent de plusieurs moyens pour formuler les objectifs des programmes scolaires afin de guider les établissements et les enseignants. Ils peuvent choisir soit de fixer des objectifs généraux se limitant à des lignes directrices globales, soit de donner des orientations plus précises en définissant des objectifs spécifiques et/ou des acquis d'apprentissage. Le rapport montre que la plupart des pays européens ne se contentent pas de fixer des objectifs généraux: ils définissent également des objectifs spécifiques (30 systèmes éducatifs sur 42) ou des acquis d'apprentissage (28). Non moins de 19 pays européens combinent les trois types d'orientations relatives aux programmes: objectifs généraux, objectifs spécifiques et acquis d'apprentissage (voir figure 1.6).

❖ L'éducation à la citoyenneté est généralement intégrée à d'autres matières

Dans les pays européens, trois approches principales sont utilisées dans l'enseignement général afin d'inclure l'éducation à la citoyenneté dans les programmes: il peut s'agir d'une matière séparée, d'une thématique intégrée à des matières obligatoires ou à des domaines d'apprentissage plus vastes comme les

sciences sociales ou l'étude des langues, ou encore d'un objectif transdisciplinaire à atteindre par l'ensemble des enseignants. La plupart des systèmes éducatifs adoptent soit l'approche intégrée, soit l'approche transdisciplinaire, et nombreux sont ceux qui utilisent les deux à tous les niveaux de l'enseignement général (voir figure 1.1). Cela signifie qu'une bonne partie des enseignants doit s'impliquer dans l'éducation à la citoyenneté. Ce domaine est moins souvent enseigné comme une matière obligatoire séparée et, lorsque cette approche est utilisée, elle l'est généralement dans l'enseignement secondaire.

❖ **Lorsque l'éducation à la citoyenneté est enseignée comme une matière séparée, la durée de cet enseignement présente de grandes variations d'un pays à l'autre**

L'importance de l'éducation à la citoyenneté comme matière obligatoire séparée dans l'enseignement général varie considérablement entre les 20 systèmes éducatifs concernés (voir figure 1.2). Les enseignements de plus longue durée sont dispensés en Estonie, en France, en Slovaquie et en Finlande, où la citoyenneté est enseignée comme matière séparée chaque année pendant sept années académiques au moins, 12 au plus. De l'autre côté du spectre, cette matière obligatoire n'est enseignée qu'une seule année de l'enseignement général en Croatie, à Chypre et en Turquie. Ces différences sensibles se reflètent à leur tour dans les recommandations concernant le nombre d'heures d'enseignement moyen sur l'ensemble du cycle de l'enseignement général, qui varie de six heures en Croatie à 72 heures en France (voir figure 1.4).

❖ **Des recommandations sur la participation des élèves et des parents à la gouvernance des établissements existent presque partout**

Les conseils d'élèves constituent des canaux importants grâce auxquels tous les élèves peuvent avoir une expérience concrète du processus démocratique dès les premières années d'enseignement. Il peut également s'agir d'un moyen pour les participants d'acquérir des compétences transversales, comme le travail d'équipe, l'efficacité et la confiance en soi, qui peuvent leur permettre d'avoir une influence sur le monde qui les entourent. De plus, la participation des parents à la vie des établissements scolaires peut contribuer à développer une culture démocratique et ouverte dans l'établissement en général, encourageant ainsi un sens de la responsabilité partagée.

Presque tous les pays européens ont formulé des recommandations pour les conseils d'élèves dans l'enseignement secondaire inférieur et supérieur et la représentation parentale dans les organes de gouvernance des établissements. Pour l'enseignement primaire, des recommandations relatives à la participation des parents aux organes de gouvernance des établissements ont été formulées presque partout (sauf en Finlande et en Suède, qui accordent aux établissements une autonomie dans ce domaine), mais les recommandations sont beaucoup plus rares pour la participation des élèves aux conseils d'élèves.

❖ **La plupart des pays fournissent aux enseignants des lignes directrices pour l'évaluation des élèves en matière d'éducation à la citoyenneté**

Il est généralement admis que l'évaluation des élèves, qui fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage, est une tâche complexe dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Cette difficulté est non seulement imputable aux nombreux objectifs des programmes dans ce domaine, mais aussi aux différentes modalités d'enseignement à l'école. 26 systèmes éducatifs fournissent des lignes directrices officielles aux enseignants pour l'évaluation en classe qui s'appliquent à l'éducation à la citoyenneté (voir figure 3.1). Les méthodes d'évaluation traditionnelles comme les questions à choix multiples ainsi que les méthodes alternatives perçues comme particulièrement adaptées à l'éducation à la citoyenneté, comme l'évaluation par projets, l'autoévaluation ou l'évaluation par les pairs, sont recommandées dans une mesure similaire (voir figure 3.2). Toutefois, l'évaluation de portfolios créés par les élèves, qui fait également partie des méthodes d'évaluation reconnues comme particulièrement adaptées à l'éducation à la citoyenneté, est mentionnée dans les lignes directrices nationales de huit pays seulement sur l'ensemble de l'enseignement primaire et secondaire général.

❖ Des examens nationaux sont organisés principalement à des fins de certification

Parallèlement aux lignes directrices sur l'évaluation continue des élèves, l'inclusion de l'éducation à la citoyenneté dans les examens nationaux peut également contribuer à souligner l'importance de la matière et à améliorer la continuité du processus d'apprentissage. Toutefois, il est important de concevoir avec précaution les examens nationaux dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté afin d'appréhender de façon appropriée l'ensemble des dimensions essentielles de ce domaine d'étude complexe, c'est-à-dire l'acquisition de connaissances théoriques, le développement de compétences comme l'analyse et l'esprit critique, et l'adoption de certaines valeurs et attitudes comme le sens de la tolérance et de la participation.

Des examens nationaux en matière d'éducation à la citoyenneté sont organisés à un certain stade de l'enseignement général dans 17 systèmes éducatifs (voir figure 3.3). Il est intéressant de relever que les évaluations standardisées de ce domaine d'apprentissage se trouvent non seulement dans les systèmes éducatifs où l'éducation à la citoyenneté est enseignée comme une matière obligatoire séparée, mais également dans ceux où elle est seulement enseignée au sein d'autres matières ou comme une thématique transdisciplinaire.

Dans la plupart des cas, les examens nationaux qui traitent de l'éducation à la citoyenneté visent à récapituler les acquis des élèves à la fin de l'année académique, avant de remettre des certificats ou de prendre des décisions officielles en ce qui concerne le passage des élèves au stade suivant de l'enseignement. Toutefois, huit systèmes éducatifs – Belgique (Communauté flamande), République tchèque, Estonie, Espagne, France, Lituanie, Slovaquie et Finlande – organisent ces examens afin d'évaluer le système éducatif dans son ensemble et/ou d'évaluer les établissements scolaires dans une perspective d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, et non pour décider du passage des élèves au niveau supérieur. En Estonie, l'élaboration d'examen nationaux sur les compétences sociales et civiques à des fins d'amélioration est en cours (voir étude de cas n° 3).

❖ Bien que certains pays aient progressé, d'autres présentent toujours de grandes lacunes en matière de politique de formation initiale des enseignants de l'éducation à la citoyenneté

Les enseignants spécialisés dans l'éducation à la citoyenneté peuvent l'enseigner comme une matière séparée, ou diffuser leurs connaissances et renforcer les capacités dans les établissements, notamment en aidant les non-spécialistes à enseigner cette matière. En 2010/2011, seul le Royaume-Uni permettait de se spécialiser dans l'éducation à la citoyenneté au cours de la formation initiale des enseignants, alors que c'est désormais possible dans quatre autres systèmes éducatifs [Belgique (Communauté française), Irlande, Luxembourg et Pays-Bas]. Au Danemark, cette possibilité existe depuis l'automne 2017. En outre, sept autres pays (République tchèque, Estonie, Lettonie, Lituanie, Autriche, Pologne et Slovaquie) forment les futurs enseignants pendant leur formation initiale à devenir des semi-spécialistes de l'éducation à la citoyenneté. En d'autres termes, ils sont spécialisés dans l'éducation à la citoyenneté et dans trois autres matières au maximum (voir figure 4.2.a).

Les autorités chargées de l'éducation influencent également la formation initiale des enseignants en définissant des socles de compétences particulièrement pertinents pour l'éducation à la citoyenneté et en veillant à ce que tous les futurs enseignants de l'enseignement primaire et/ou secondaire les acquièrent avant d'achever leur formation. Neuf systèmes éducatifs ont défini des compétences spécifiquement liées à l'éducation à la citoyenneté, que tous les enseignants doivent acquérir. En effet, les parties prenantes interrogées pour l'étude de cas sur les réformes en France ont également conclu que le cadre de compétences fixé pour la formation initiale des enseignants était utile pour que tous les enseignants acquièrent les connaissances, les aptitudes, les attitudes et les valeurs nécessaires à la mise en pratique d'un domaine d'enseignement transversal tel que l'éducation civique et morale (voir étude de cas n° 4).

Les socles de compétences définis n'accordent toutefois pas la même importance à toutes les dimensions jugées essentielles pour les enseignants de ce domaine d'apprentissage. Les lignes directrices de haut niveau d'une bonne partie des pays se concentrent sur le contenu des connaissances à transmettre par les enseignants, sur leur capacité à organiser les activités d'apprentissage qui s'y rapportent, et sur les

compétences sociales nécessaires pour communiquer avec les élèves, les parents, les pairs et la communauté locale. Moins nombreux, toutefois, sont les pays qui mentionnent les compétences relatives à la capacité des enseignants d'évaluer et d'améliorer leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que leur connaissance des valeurs centrales de l'éducation à la citoyenneté comme la démocratie, l'État de droit, les droits de l'homme et l'égalité.

En dépit des nombreuses avancées, 17 systèmes éducatifs n'ont toujours ni réglementations ni recommandations de quelque nature que ce soit pour le développement des compétences en matière d'éducation à la citoyenneté pendant la formation initiale des futurs enseignants; ce sont dès lors les institutions supérieures chargées de l'éducation qui doivent décider comment procéder. C'est le cas de plusieurs pays (Grèce, Croatie, Chypre, Finlande, Bosnie-Herzégovine, ancienne République yougoslave de Macédoine et Turquie) où la citoyenneté est enseignée comme une matière obligatoire séparée. En outre, seulement 13 des 36 systèmes éducatifs où l'éducation à la citoyenneté a un statut transdisciplinaire (tous les enseignants sont responsables de son enseignement) ont défini les compétences relatives à l'éducation à la citoyenneté que tous les futurs enseignants du secondaire doivent acquérir.

❖ **La plupart des pays fournissent des documents d'orientation et des supports pédagogiques pour l'éducation à la citoyenneté**

La fourniture de documents d'orientation et de supports pédagogiques aux enseignants est également essentielle au renforcement des capacités à l'échelle de l'établissement afin de mettre en pratique l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, lors de la phase pilote du nouveau programme d'éducation à la citoyenneté en Autriche, les enseignants ont souligné qu'il était important d'avoir accès à des documents d'orientation (voir étude de cas n° 1). Cet aspect a également été renforcé par les réformes récentes menées en France, en Italie, à Chypre et au Luxembourg.

Dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, les documents d'orientation et les supports pédagogiques sont le plus souvent fournis aux enseignants à tous les niveaux de l'enseignement général. Ces documents comprennent des orientations sur la matière, des manuels sur les programmes nationaux, des lois ou des décrets ministériels et des cadres de compétences. De nombreux pays disposent également de sites internet spécifiques et de plateformes de ressources en ligne à l'échelle nationale, ainsi que de ressources disponibles sur le plan international comme celles du Conseil de l'Europe ou de l'UNESCO.

❖ **Des activités de formation professionnelle continue à l'intention des chefs d'établissement relatives à l'éducation à la citoyenneté ne sont organisées ou encouragées par les autorités supérieures chargées de l'éducation que dans une minorité de pays**

Les chefs d'établissement ont également un rôle essentiel à jouer dans la promotion d'une approche claire et cohérente en faveur de l'éducation à la citoyenneté en classe et dans l'établissement. Si les autorités supérieures chargées de l'éducation organisent, dans environ deux tiers de tous les systèmes éducatifs européens, des activités de formation professionnelle continue pour les enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté (voir chapitre 4, figure 4.3), elles ne donnent cette possibilité aux chefs d'établissement que dans 14 pays européens – Bulgarie, Estonie, Irlande, Espagne, France, Croatie, Italie, Chypre, Lettonie, Lituanie, Pays-Bas, Autriche, Pologne et Slovaquie. Les activités de formation professionnelle continue à l'intention des chefs d'établissement portent principalement sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté dans les établissements via le programme scolaire, une culture d'établissement démocratique, la collaboration avec les parents, les activités parascolaires, ainsi que l'incitation à la coopération entre enseignants afin de mettre en place concrètement l'éducation à la citoyenneté comme une matière transdisciplinaire (voir figure 4.4).

❖ **L'éducation à la citoyenneté est moins enseignée dans l'EFPI en milieu scolaire que dans l'enseignement général**

Pour la plupart des domaines abordés par le présent rapport, l'éducation à la citoyenneté est traitée différemment dans l'enseignement et la formation professionnels initiaux (EFPI) dispensés en milieu scolaire et dans l'enseignement général.

Dans un tiers des systèmes éducatifs, les programmes d'éducation à la citoyenneté utilisés dans l'enseignement général ne le sont pas dans l'EFPI, ou le sont dans une moindre mesure. Selon les pays, ces différences ont les conséquences suivantes pour les élèves de l'EFPI: moins de matières obligatoires intégrant l'éducation à la citoyenneté; moins de matières facultatives intégrant l'éducation à la citoyenneté, pas de matière facultative séparée sur l'éducation à la citoyenneté; moins d'enseignement sous forme de matières ou de modules obligatoires séparés; enfin, moins ou pas de thématiques transdisciplinaires relatives à l'éducation à la citoyenneté.

Seule la Belgique (Communauté flamande), la Croatie, la Lettonie, la Lituanie, la Pologne, la Slovénie et le Royaume-Uni (Angleterre) ont mis en place des dispositions permettant à certains élèves de l'EFPI en milieu scolaire de passer des examens nationaux dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Les règlements et les recommandations concernant la participation des élèves et des parents sont par ailleurs systématiquement moins répandus dans l'EFPI que dans l'enseignement général (voir figures 2.4 et 2.5). Enfin, moins nombreux sont les systèmes éducatifs qui fournissent des documents d'orientation et des supports pédagogiques aux enseignants de l'EFPI (voir figure 2.1).

INTRODUCTION

Contexte politique

L'Europe doit aujourd'hui relever de grands défis. Les problèmes socioéconomiques, l'extrémisme violent et le manque de confiance envers le processus démocratique font partie des plus grandes menaces que subissent les principes partagés par l'Europe tels que la paix, la justice, la démocratie, le respect des droits humains, la liberté, l'égalité, la tolérance et la non-discrimination. Dans ce contexte, l'éducation et la formation jouent un rôle important dans le renforcement du respect mutuel et des valeurs fondamentales, ainsi que de la promotion de l'inclusion et de l'égalité. L'éducation à la citoyenneté, en particulier, est une thématique de plus en plus centrale dans de nombreux systèmes éducatifs. Elle vise à encourager les jeunes à devenir des citoyens actifs, informés et responsables, désireux et capables de se prendre en charge, d'assumer des responsabilités de groupe et de contribuer au processus politique.

De fait, l'enseignement scolaire de l'éducation à la citoyenneté est un objectif de longue date de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation. Les compétences sociales et civiques font partie des huit compétences reconnues en 2006 par le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne comme essentielles aux citoyens vivant dans une société de la connaissance ⁽²⁾. La promotion de l'équité, de la cohésion sociale et de la citoyenneté active dans l'enseignement scolaire fait également partie des principaux objectifs de la décennie actuelle dans le contexte du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020») ³.

En réponse aux attentats terroristes de 2015 perpétrés à Paris et à Copenhague, la déclaration de Paris, signée par les ministres de l'éducation de l'Union et par la Commission européenne, a appelé à agir aux plans européen, national, régional et local en vue de renforcer le rôle de l'éducation dans la promotion de la citoyenneté et des valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination (Commission européenne, 2015a). Elle souligne également la nécessité de renforcer la cohésion sociale et d'aider les jeunes à devenir responsables, ouverts d'esprit, et des membres actifs d'une société européenne plurielle et inclusive. La déclaration définit des objectifs communs pour les États membres et exhorte l'Union à garantir l'échange d'idées et de bonnes pratiques.

Le suivi des objectifs de la déclaration constitue une priorité importante de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation ⁽⁴⁾. Les mesures prises à l'échelle de l'Union et des États membres portent sur les quatre domaines définis dans la déclaration et soulignent l'importance de l'éducation à la citoyenneté. Ces domaines sont les suivants: i) garantir que les enfants et les jeunes acquièrent des compétences sociales, civiques et interculturelles grâce à la promotion des valeurs démocratiques et des droits fondamentaux, de l'inclusion sociale, de la non-discrimination et de la citoyenneté active; ii) renforcer l'esprit critique et l'éducation aux médias; iii) encourager l'éducation des enfants et des jeunes défavorisés; iv) promouvoir le dialogue interculturel par toutes les formes d'apprentissage en coopération avec les autres politiques et acteurs concernés ⁽⁵⁾.

Parmi les documents stratégiques de l'Union publiés plus récemment figurent les conclusions du Conseil sur plusieurs questions liées à l'éducation à la citoyenneté, comme le rôle joué par le secteur de la jeunesse dans une approche intégrée et intersectorielle de prévention de la radicalisation violente chez les jeunes et de lutte contre ce phénomène (Conseil de l'Union européenne, 2016a), le développement de l'éducation aux médias et de l'esprit critique au moyen de l'éducation et de la formation (Conseil de l'Union européenne, 2016b), et l'«inclusion dans la diversité afin d'assurer une éducation de qualité élevée pour tous» (Conseil de l'Union européenne, 2017). En outre, une communication de la Commission sur la prévention de la radicalisation menant à l'extrémisme violent a été publiée en juin 2016 (Commission

(2) Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, JO L 394 du 30.12.2006.

(3) Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»), JO C 119 du 28.5.2009, p. 4.

(4) Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020») – Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation. JO C 417 du 15.12.2015, p. 25 à 35.

(5) Voir également la brochure Eurydice sur le suivi de la déclaration de Paris (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2016b).

européenne, 2016). Elle fixe plusieurs initiatives visant à aider les États membres à prendre des mesures dans plusieurs domaines d'action, de la promotion d'une éducation inclusive et de valeurs communes à la lutte contre la propagande extrémiste en ligne et la radicalisation dans les prisons.

Enfin, le groupe de travail «Éducation et formation 2020» sur la promotion de la citoyenneté et des valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination constitue depuis 2016 un forum d'échanges sur les questions politiques majeures soulevées par la déclaration de Paris et se concentre sur la citoyenneté, les valeurs fondamentales et la non-discrimination dans les différents secteurs de l'éducation et de la formation (tant pour les jeunes que pour les adultes, notamment les parents). Le groupe aide les États membres à définir et à mettre en œuvre les mesures leur permettant de remplir leurs objectifs nationaux dans le respect de la déclaration, en leur offrant des possibilités d'apprentissage entre pairs et d'échange de bonnes pratiques. En outre, sur la base du partage d'expériences fructueuses ou non, le groupe fournira également des orientations stratégiques sur les principes généraux applicables aux autres États membres. Il a élaboré (et continue de mettre à jour) un répertoire en ligne de bonnes pratiques afin d'illustrer comment ces principes peuvent être appliqués sur le terrain.

Au cours des dernières décennies, des organisations internationales ont également encouragé le développement de l'éducation à la citoyenneté et ont mené des recherches dans ce domaine. Le Conseil de l'Europe, par exemple, a récemment publié les résultats de son deuxième rapport sur la mise en œuvre de sa Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, adoptée par l'ensemble des États membres de l'Union en mai 2010 (Conseil de l'Europe, 2017). En 2016, le Conseil de l'Europe a par ailleurs publié un cadre de référence: *Compétences pour une culture de la démocratie: Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés culturellement diverses* (pour plus d'informations, voir ci-dessous dans la section sur le cadre conceptuel). L'UNESCO promeut aussi activement le principe de l'éducation à la citoyenneté à l'échelle mondiale grâce à son modèle d'éducation à la citoyenneté mondiale ⁽⁶⁾. Enfin, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE) a effectué une quatrième enquête sur les compétences sociales et civiques en 2016 (Schulz, AIE, 2016), afin de déterminer dans quelle mesure les jeunes sont préparés à assumer leur rôle de citoyens. Cette enquête porte sur 15 pays membres du réseau Eurydice.

Cadre conceptuel

Dans le présent rapport, le terme «éducation à la citoyenneté» englobe non seulement l'enseignement et l'apprentissage en classe des thématiques liées à la citoyenneté, mais aussi les expériences concrètes, acquises lors des activités scolaires et dans la société en général, qui visent à préparer les élèves à leur rôle de citoyens dans les démocraties où ils vivent. Le cadre conceptuel est fondé sur des documents clés de l'Union, du Conseil de l'Europe et des Nations unies. Il tient également compte de la littérature académique récente et reconnaît la diversité des systèmes d'enseignement et des priorités en Europe.

⁽⁶⁾ <http://en.unesco.org/gced>

La fluidité de l'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté est une notion vaste et fluide. Elle englobe «la connaissance et la compréhension des institutions officielles et des processus de la vie civique» (Schulz, AIE, 2010, p. 22), mais la restreindre à l'enseignement classique de l'éducation civique serait gravement sous-estimer son ampleur et son importance.

Afin de comprendre la nature de l'éducation à la citoyenneté, il convient avant tout de saisir sa fonction, qui n'est autre que de combler l'écart entre l'individu et le groupe. Ces deux concepts sont à la fois distincts et en conflit. Les intérêts et les préférences de l'individu ne coïncident pas toujours avec ceux du groupe. Ils s'entrechoquent même parfois, entraînant des conséquences potentiellement désastreuses, comme l'a montré l'histoire à travers les régimes totalitaires, le terrorisme et le racisme, ou en cas d'anomie ou d'apathie politique ⁽⁷⁾. Par conséquent, l'éducation à la citoyenneté représente tout d'abord une manière d'aider les personnes à prendre conscience qu'elles font partie d'un groupe ou, pour être plus précis, d'un ensemble de groupes allant des communautés les plus petites à l'échelle locale aux communautés plus grandes à l'échelle nationale et mondiale. Ensuite, l'éducation à la citoyenneté vise à doter les élèves de compétences qui encouragent simultanément les intérêts de l'individu et de la communauté, permettant ainsi le développement harmonieux des deux.

Il est évident que la définition des bonnes compétences varie selon le temps et l'espace. Des facteurs comme le type de constitution politique, le niveau de richesse économique, le degré de stabilité sociopolitique, la cohésion nationale et les relations internationales pacifiques exercent une très forte influence sur la définition officielle du contenu des compétences les plus pertinentes et utiles pour les citoyens. Toutefois, l'ensemble de ces facteurs varie d'un pays à l'autre et évolue au fil du temps, ce qui explique principalement pourquoi l'éducation à la citoyenneté est un concept fluide.

La fluidité de l'éducation à la citoyenneté est également associée à l'existence de plusieurs définitions et modèles de citoyenneté ⁽⁸⁾. Aux fins de la présente étude, la citoyenneté peut se définir comme un «socle de pratiques (juridiques, politiques, économies et culturelles) qui font d'une personne un membre compétent de la société» (Turner, 1993, p. 2). Une définition si large peut comprendre différents modèles de citoyenneté recensés par les universitaires (cf. Hyslop-Margison et Sears, 2006; Biesta, 2011; Keating, 2014) ⁽⁹⁾.

Une typologie assez répandue des modèles de citoyenneté, également utilisée dans le travail du Centre commun de recherche de l'Union (Hoskins *et al.*, 2015) établit une distinction entre les types libéral, communautaire et cosmopolite de citoyenneté. Le modèle libéral, que Keating (2014) divise encore entre citoyenneté sociale-démocrate et néolibérale, met l'accent sur les droits individuels et l'égalité des membres. D'après la tradition politique libérale, l'État agit dans le meilleur des cas comme le garant des droits des citoyens (Keating, 2014, p. 45) et, dans le pire des cas, il représente une menace pour la liberté individuelle. Dans les deux cas, le libéralisme postule que le rôle (et la taille) de l'État doit être réduit au minimum, et l'éducation à la citoyenneté semble refléter cette interprétation de l'État.

⁽⁷⁾ Le terrorisme, le racisme et le totalitarisme sont mentionnés ici à titre d'exemples extrêmes d'abus commis contre l'individu au nom d'une communauté. De la même manière, l'apathie politique et l'anomie sont des exemples extrêmes dans lesquels l'individu poursuit ses intérêts au détriment de la communauté.

⁽⁸⁾ Il existe une autre source de fluidité conceptuelle: la variation des critères permettant d'accorder la citoyenneté. Il est de notoriété publique que ces derniers varient selon le temps et les régions. Cette question n'est pas traitée ici parce qu'elle n'a pas d'incidence directe sur l'éducation à la citoyenneté. Normalement, les élèves doivent recevoir une éducation à la citoyenneté, qu'ils soient ou non citoyens officiels du pays dans lequel ils résident.

⁽⁹⁾ Pour une vision d'ensemble des différents modèles de citoyenneté, voir Doğanay (2012).

Contrairement à la citoyenneté libérale, les types communautaires de citoyenneté encouragent les citoyens à se percevoir comme des membres à part entière, pour ne pas dire organiques, du régime politique et à y prendre part activement. L'État n'est pas simplement le garant des droits: il est le vecteur à travers lequel l'individu, en tant que citoyen, peut développer pleinement son potentiel et celui du régime politique. À l'instar du modèle libéral, ce modèle présente des sous-divisions. La citoyenneté communautaire libérale accorde davantage d'importance à la communauté culturelle qu'à la communauté politique; la citoyenneté civique républicaine privilégie la participation à la communauté politique ou à la sphère publique tandis que la citoyenneté communautaire conservatrice met l'accent sur l'identité collective et la morale (Keating, 2014, p. 47 à 48).

Keating (2014) et d'autres auteurs (comme Linklater, 1998; Delanty, 2000; Hoskins *et al.*, 2015) distinguent une autre catégorie de citoyenneté, dite «cosmopolite» ou «postnationale». Contrairement à la citoyenneté libérale ou communautaire, les types cosmopolite et postnational de citoyenneté dépassent les limites de l'identité politique et collective de l'État-nation. D'une part, ce modèle est tout à fait compatible avec l'Europe moderne, en raison des processus de mondialisation et d'intégration européenne et dans la mesure où les pays européens sont de plus en plus multiculturels. D'autre part, les modèles de citoyenneté postnationale font l'objet de critiques en raison de leur caractère mal défini (Delanty, 2000), utopique ou inapproprié (Auer, 2010) ⁽¹⁰⁾.

Dans la mesure où il n'existe pas de type de citoyen idéal, l'éducation à la citoyenneté peut prendre de multiples formes. Les recherches empiriques ont montré que les différents pays européens insistent sur différents aspects ou types de citoyenneté dans le domaine de l'éducation. À titre d'exemple, Hoskins *et al.* (2015, p. 431) affirment que les enseignants des pays nordiques envisagent principalement l'éducation à la citoyenneté comme le développement d'un esprit critique autonome. [...] Les démocraties intermédiaires héritières de la tradition civique républicaine obtiennent de meilleurs résultats que les autres sur le plan des valeurs de la citoyenneté et des attitudes participatives. C'est également le cas de certains nouveaux pays anciennement communistes, qui conservent des notions ethniques de la citoyenneté. De plus, d'anciennes études Eurydice (Eurydice, 2005; Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012a) ont montré que l'éducation à la citoyenneté en Europe est transmise via une multitude de systèmes éducatifs différents, chacun possédant ses propres structures, moyens, priorités et méthodes. Il n'est donc pas surprenant que les recherches distinguent ou promeuvent différents modèles d'éducation à la citoyenneté. Ces modèles présentent souvent davantage de similitudes que de différences (cf. Ten Dam, 2011; Doğanay, 2012; Hoskins *et al.*, 2015), mais restent néanmoins distincts ⁽¹¹⁾.

Il ressort ainsi clairement que l'interprétation du contenu et du mode de transmission de l'éducation à la citoyenneté n'est pas commune à toutes les sociétés. C'est la raison pour laquelle il convient de replacer l'éducation à la citoyenneté dans la structure sociale qui l'englobe. À cet égard, Kerr (1999) distingue plusieurs facteurs contextuels et structurels qui influencent l'éducation à la citoyenneté. Les facteurs structurels concernent l'organisation du système éducatif, les valeurs éducatives, les objectifs et les dispositifs de financement (Kerr, 1999, p. 8). Les conditions contextuelles concernent la tradition historique du pays, la position géographique, la structure sociopolitique, le système économique et les tendances mondiales. Keating *et al.* (2009) et Keating (2014) reconnaissent également que les tendances mondiales comme l'européanisation ou la mondialisation ont une incidence sur la manière dont l'éducation à la citoyenneté est conçue et enseignée.

Il est intéressant de relever que la relation entre l'éducation à la citoyenneté et la démocratie est bidirectionnelle. Il est possible que le bon fonctionnement d'une démocratie dépende de la capacité de l'éducation à la citoyenneté de doter les élèves des compétences nécessaires à l'esprit et à l'action démocratiques, mais cette relation fonctionne également en sens inverse. L'éducation à la citoyenneté

⁽¹⁰⁾ Utopiques, parce qu'ils présupposent un État souverain mondial qui n'existe pas (encore), ou inapproprié parce qu'ils ne peuvent englober la montée du populisme en Europe et le nationalisme ethnocentrique (Auer, 2010).

⁽¹¹⁾ Si le lecteur est intéressé par ce sujet, Doğanay (2012) a examiné certains des modèles existants, de même que Keating (2014) et Geboers *et al.* (2013) dans leurs travaux respectifs.

porte généralement ses fruits lorsqu'elle est enseignée dans le cadre d'une démocratie. La partie suivante illustre cet aspect en replaçant l'éducation à la citoyenneté et son évolution dans un contexte historique.

Éducation à la citoyenneté et contexte historique

Pour les philosophes classiques, toute éducation est fondamentalement une éducation à la citoyenneté, au sens où un individu bien éduqué est appelé à être un bon citoyen. En particulier, Platon pensait que les sorts de l'individu et du politique sont intrinsèquement liés et interconnectés. Son régime politique utopique n'étant pas conçu comme une démocratie, Platon n'avait pas de programme ambitieux pour l'éducation des citoyens ordinaires. Cependant, il a conçu des instructions pédagogiques élaborées pour les groupes qui, selon lui, devaient posséder le pouvoir politique. Il est bien connu que Platon (1987), dans la *République*, opère une distinction entre trois types de personnes, les gardiens de la loi (philosophes rois), les gardiens auxiliaires (essentiellement dotés de fonctions exécutives) et les autres (les producteurs). Il accorde une attention particulière à l'éducation des philosophes rois car ils ont la mission de mener l'État et ses citoyens vers la meilleure vie possible.

Pour Aristote, le sort des citoyens est lié à celui du régime politique où ils vivent. Le citoyen, qui est membre à part entière du pouvoir politique, ne peut vivre ou s'épanouir sans la communauté et ses institutions (le régime politique), et vice versa. Ainsi, la santé et le bien-être du politique sont inséparables de ceux de l'individu. Il s'ensuit que le citoyen doit penser et agir de manière à satisfaire non seulement ses propres intérêts, mais aussi ceux du régime politique dans son ensemble.

Comme Aristote (1944, p. 635) l'explique dans *La politique* (§1887a), «l'éducation doit être adaptée à chaque forme particulière de constitution, dans la mesure où le caractère particulier de chaque constitution est le gardien de la constitution de manière générale, et est à l'origine de sa création – à titre d'exemple, l'esprit démocratique encourage la démocratie, et l'esprit oligarchique l'oligarchie». En d'autres termes, selon Aristote, l'objectif de l'éducation ne devrait pas simplement consister à doter les élèves de certaines connaissances et compétences utiles à des fins personnelles, mais aussi d'en faire des citoyens adaptés à l'«esprit» de la constitution de leur régime politique. Un régime politique démocratique a besoin d'un type de citoyens différent d'un régime non démocratique. Leur éducation doit donc varier en conséquence.

Heater (2002) relève que les sorts de l'éducation à la citoyenneté et de la citoyenneté démocratique sont liés. Ainsi, dans le contexte historique des cités-États grecques, et notamment celui de la démocratie athénienne, il est cohérent que les citoyens soient éduqués à prendre part au politique et à agir en conséquence. Cependant, le monde des cités-États ayant peu à peu laissé place au monde des empires, l'éducation à la citoyenneté a commencé à décliner, parce qu'«au premier siècle de notre ère [...], l'exercice de la citoyenneté active, indépendamment de son statut juridique, avait ployé sous le poids de l'autocratie impériale» (Heater, 2002, p. 459). Au cours des siècles suivants, l'attention intellectuelle est passée de l'éducation de citoyens démocratiques à celle de conseillers de l'empereur. En définissant les attributs de la royauté idéale ou en encensant les vertus du souverain, les érudits de l'empire romain cherchaient à éduquer les détenteurs du pouvoir à être de bons dirigeants plutôt que des citoyens ⁽¹²⁾.

L'éducation politique sous la forme de conseils en vue de devenir un dirigeant exemplaire a atteint son apogée entre le XIII^e et le XVI^e siècle (Nemo, 2013). C'est à cette période que le genre littéraire dit des «miroirs des princes» a fait florès. Ces traités visaient à refléter les attributs du dirigeant idéal, et à lui enseigner comment se comporter envers ses sujets, ses amis et ses ennemis, ainsi qu'à l'égard des autres dirigeants et principautés ⁽¹³⁾.

⁽¹²⁾ Par exemple, Dion de Pruse (40-120 après J.-C. environ) reconnaissait la prudence, la tempérance, la justice, l'omniscience, la philanthropie et le courage comme les qualités essentielles que le roi idéal devrait cultiver (Nemo, 2013, p. 361 à 362). De même, Eusèbe de Césarée (260-340 avant J.-C. environ) affirme dans son éloge panégyrique de l'empereur romain Constantin que «grâce à sa connaissance du divin, il drape son âme dans les vêtements de la tempérance et de la justice, de la piété et des autres vertus, le véritable costume d'un souverain» (cité dans Nemo, 2013, p. 375).

⁽¹³⁾ L'exemple le plus connu de ces traités est «Le prince» de Machiavel (2008), originalement publié en 1532. Ce traité est tristement célèbre pour son enseignement adressé aux dirigeants de placer leur règne au-dessus de tout, en n'hésitant pas à recourir à la force ou à la tromperie si nécessaire.

Dans le long intervalle qui sépare la fin de l'ère classique de l'aube des Lumières, les idées classiques sur la citoyenneté et son enseignement n'ont pas totalement disparu (Heater, 2002). Dans la mesure où les ouvrages de Platon et d'Aristote étaient toujours étudiés, leurs idées respectives sur la citoyenneté et l'éducation ont perduré. Cependant, ce n'est qu'au début de la chute de l'Ancien régime en Europe, à la fin du XVIII^e siècle, que l'éducation à la citoyenneté a de nouveau fait l'objet d'un traitement sérieux et systématique. Locke, et en particulier Voltaire, Rousseau et Montesquieu, ont plaidé avec ferveur pour la souveraineté populaire, la nation, la citoyenneté et l'établissement d'une constitution. La notion de vertu, «notamment sous sa forme civique» (Heather, 2002, p. 461), initialement forgée par Aristote, a été redécouverte par Voltaire et les autres philosophes. Ainsi, à l'époque des révolutions en Europe et en Amérique du Nord, la nécessité d'une éducation à la citoyenneté a refait son apparition (Heather, 2002, p. 460).

Il convient de relever qu'au XVIII^e siècle, l'éducation à la citoyenneté était perçue comme ayant un contenu plus restreint que pendant l'ère classique. D'une part, l'élargissement de l'accès à l'éducation visait à diffuser certaines des nouvelles valeurs de l'époque auprès de ceux qui venaient de recevoir le titre de citoyen, comme la morale séculaire, la vertu politique républicaine, le respect de la loi et l'identité nationale. D'autre part, l'éducation à la citoyenneté n'était plus l'éducation globale que les penseurs classiques avaient en tête: elle s'est peu à peu apparentée à l'éducation civique et comprenait l'enseignement des éléments essentiels de l'ordre constitutionnel du pays, de l'histoire, outre la diffusion d'un sens de la loyauté nationale.

En tirant les leçons des cas de la France, de l'Angleterre et des États-Unis, Heather (2002) conclut que l'éducation à la citoyenneté aux XIX^e et XX^e siècles a été impulsée par plusieurs facteurs. Ces facteurs décisifs ont notamment été l'extension du droit de vote, le sentiment grandissant de nationalité, la décolonisation, les inquiétudes vis-à-vis de l'immoralité individuelle et civique dans les villes industrielles en pleine expansion et l'intégration des immigrés. Dans ces trois pays, la diffusion d'un sens du patriotisme était une mission centrale de l'éducation à la citoyenneté, ce qui était cohérent avec les priorités éducatives en général des derniers siècles en Europe. Comme l'écrit Keating *et al.* (2009, p. 146), «les projets de construction nationale des XVIII^e et XIX^e siècles ont établi une relation étroite et puissante entre la légitimité de l'État-nation et l'éducation des citoyens, en particulier dans les sociétés occidentales» ⁽¹⁴⁾.

Le XX^e siècle et le début du XXI^e siècle n'ont pas gommé la fluidité de la notion d'éducation à la citoyenneté; ils l'ont même plutôt renforcée. La mondialisation, dans ses multiples manifestations (économiques, culturelles, technologiques, etc.), a mis en évidence le fait que l'éducation à la citoyenneté ne peut plus consister à créer des citoyens au sens étroit et strictement national (et nationaliste) du terme. «L'injustice et les inégalités mondiales, la mondialisation et les migrations, les inquiétudes vis-à-vis de l'engagement civique et politique, le manque de jeunes, la fin de la guerre froide et des mouvements antidémocratiques et racistes [sic]» ayant contribué au regain d'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté (Doğanay, 2012), il est possible d'affirmer que ces facteurs ont dû avoir une influence sur les attentes, le contenu et/ou l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté ⁽¹⁵⁾. De plus, la création de nouvelles institutions internationales actives dans le domaine de l'éducation, comme l'Union européenne, le Conseil de l'Europe et les Nations unies, peut également avoir exercé une certaine influence sur le contenu et/ou l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté (Rauner, 1999; Philippou *et al.*, 2009; Keating, 2014). Si le lien entre éducation à la citoyenneté et nationalisme existe encore d'après certains chercheurs (comme Zajda, 2009), l'éducation moderne à la citoyenneté a nécessairement évolué. Les moyens à la disposition des autorités chargées de l'éducation ainsi que les défis à relever par les sociétés européennes sont différents de ceux des époques précédentes.

⁽¹⁴⁾ Sur la relation entre éducation et nationalisme, voir par exemple Hobsbawm (1989) et Smith (1991).

⁽¹⁵⁾ Sur la notion d'éducation à la citoyenneté mondiale et les objectifs de ses programmes, voir Zahabioun *et al.* (2013). Pour plus d'informations sur les problèmes conceptuels liés à l'éducation à la citoyenneté postnationale, voir Marshall (2009).

L'éducation à la citoyenneté dans le présent rapport

La présente étude vise à présenter les différentes approches en matière d'éducation à la citoyenneté en Europe, dans toute leur diversité et leur richesse. Par conséquent, il aurait été malvenu d'adopter une interprétation étroite de l'éducation à la citoyenneté alors que l'objectif du rapport est d'inclure autant d'approches du sujet que possible. Toutefois, l'étude s'appuyant sur des théories, certains choix ont dû être opérés.

Premièrement, le rapport se fonde sur des documents stratégiques internationaux et sur des recherches universitaires (par exemple, Maslowski *et al.*, 2009; Ten Dam *et al.*, 2011; Hoskins *et al.*, 2015) qui envisagent la citoyenneté et/ou l'éducation à la citoyenneté sous l'angle des compétences. Le rapport s'appuie notamment sur les «compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie—un cadre de référence européen», qui englobent plusieurs compétences civiques et sociales pertinentes ⁽¹⁶⁾. Le rapport s'appuie également sur les travaux du Conseil de l'Europe, qui travaille depuis longtemps sur l'éducation à la citoyenneté (Keating *et al.*, 2009). Depuis l'adoption d'une «Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme» (Conseil de l'Europe, 2010), le Conseil de l'Europe a élaboré un modèle détaillé de compétences, qui «permettent à un individu de participer de manière efficace et appropriée à une culture de la démocratie» (Conseil de l'Europe, 2016, p. 12). Enfin, l'UNESCO (2015) s'appuie également sur le concept de compétences pour son modèle d'éducation à la citoyenneté mondiale.

Deuxièmement, si l'idée selon laquelle l'éducation à la citoyenneté doit renvoyer au développement de certaines compétences fait l'objet d'un large consensus, il n'existe pas d'accord sur la nature ou la composition de ces compétences. L'Union européenne (le Parlement européen et le Conseil, 2006) ⁽²²⁾ et le Conseil de l'Europe (2016) soutiennent ainsi que les compétences sont composées d'éléments de connaissances, de compétences et d'attitudes. Toutefois, le Conseil de l'Europe (2016) ajoute une quatrième dimension: les valeurs. Doğanay (2012) rassemble les attitudes, les valeurs et les dispositions dans une même catégorie, Ten Dam *et al.* (2011) placent les valeurs (ou les dispositions) avec les réflexions, Keating (2014) conserve les valeurs mais évince les attitudes, Hoskins *et al.* (2015) gardent les valeurs et ajoutent la justice sociale comme une dimension des compétences civiques, tandis que Maslowski *et al.* (2009) utilisent une terminologie totalement différente en parlant de compétences relatives aux valeurs, aux normes et aux actions citoyennes. La notion d'attitude étant comparable à celle de valeur ou de disposition, et celle de réflexion n'étant pas non plus si différente de celle de connaissance, le présent rapport suit le cadre de référence de l'Union sur les compétences clés pour la formation tout au long de la vie, qui distingue seulement les connaissances, les compétences et les attitudes.

Figure 1. Typologies des approches en matière d'éducation à la citoyenneté.

Minimale	Maximale
Faible	Forte
Exclusive	Inclusive
Élitiste	Activiste
Éducation civique	Éducation à la citoyenneté
Formelle	Participative
Axée sur le contenu	Axée sur le processus
Fondée sur les connaissances	Fondée sur les valeurs
Transmission didactique	Interprétation interactive
Concrètement facile à mettre en place et à mesurer	Concrètement plus difficile à mettre en place et à mesurer

Source: Kerr (1999. p. 12).

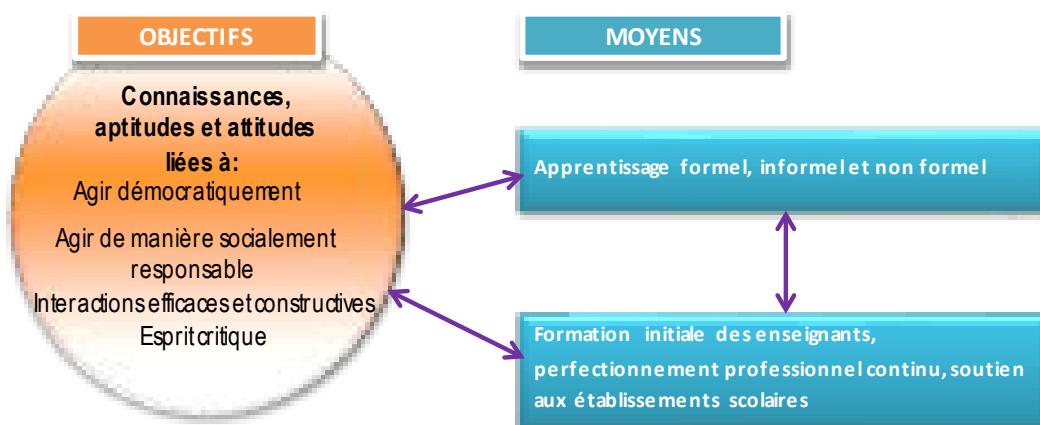
⁽¹⁶⁾ «Celles-ci comprennent les compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles, et couvrent toutes les formes de comportement devant être maîtrisées par un individu pour pouvoir participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, notamment dans des sociétés de plus en plus diverses, et pour résoudre d'éventuels conflits. Les compétences civiques permettent à l'individu de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des notions et structures sociales et politiques et à une participation civique active et démocratique.» Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, JO L 394. du 30.12.2006, p. 16 à 17.

Troisièmement, l'étude adopte la position selon laquelle il peut exister différentes approches en matière d'éducation à la citoyenneté. Comme l'explique Kerr (1999), les différentes approches dans ce domaine peuvent être classées selon un continuum théorique allant de l'idéal-type minimaliste à l'idéal-type maximaliste (voir figure 1). Dans la pratique, il se peut qu'aucun pays ne combine toutes les caractéristiques de l'un ou l'autre de ces idéaux-types. La figure permet toutefois d'illustrer que, dans certains pays, l'éducation à la citoyenneté tend vers un modèle plus traditionnel de diffusion du savoir et n'englobe que quelques thématiques, tandis que dans d'autres pays l'éducation à la citoyenneté revêt un sens plus large, comprend de nombreuses thématiques et repose sur plusieurs méthodes d'apprentissage.

Quatrièmement, le présent rapport tient compte du fait que, dans un établissement scolaire, l'éducation à la citoyenneté peut être enseignée non seulement selon un apprentissage formel (c'est-à-dire, en classe), mais aussi selon des expériences d'apprentissage informelles (Maslowski *et al.*, 2009; Sundström et Fernández, 2013) et non formelles (Jansen *et al.*, 2006). Geboers *et al.* (2013) ont montré que les activités d'apprentissage parascolaires et extrascolaires produisent des effets, même s'ils ne sont pas aussi prononcés ou visibles que dans le cas de l'apprentissage scolaire. Par conséquent, dans le présent rapport, l'éducation à la citoyenneté va plus loin que l'enseignement en classe et intègre des éléments d'apprentissage informels, comme la culture d'établissement, l'ambiance dans la salle de classe et les structures de participation, ainsi que des éléments d'apprentissage non formels, comme la participation à des programmes de bénévolat, des projets artistiques ou des événements sportifs.

Enfin, il est évident que l'unité d'analyse ne peut porter uniquement sur l'apprenant, dans la mesure où l'apprentissage à l'école n'est pas neutre. Les enseignants jouent un rôle indispensable dans le processus d'apprentissage (Salema, 2005): il s'agit donc également d'examiner comment améliorer l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté en les accompagnant.

Figure 2. Le cadre conceptuel: objectifs et moyens relatifs à l'éducation à la citoyenneté à l'école.



Source: Eurydice.

Il est évident que l'étude ne prescrit ni les contenus de l'éducation à la citoyenneté, ni les compétences que celle-ci devrait viser. Toutefois, en raison du grand nombre de compétences qui s'y rapportent potentiellement ⁽¹⁷⁾, et afin de faciliter le travail des personnes interrogées, quatre grands domaines de compétence ont été définis. Comme le montre la figure 2, l'étude conçoit que l'objectif de l'éducation à la citoyenneté est de promouvoir des connaissances, des compétences et des attitudes permettant : i) d'interagir de manière efficace et constructive avec les autres, ii) de développer un esprit critique, iii) d'agir de manière socialement responsable, iv) d'agir démocratiquement. Ces grands domaines de compétences ont été élaborés en tenant compte du cadre de référence de l'Union en matière de compétences sociales et civiques [Parlement européen et Conseil, 2006 ⁽²²⁾], des compétences pour une culture de la démocratie du Conseil de l'Europe (2016), d'une analyse documentaire relative aux

⁽¹⁷⁾ Le Conseil de l'Europe (2016, p. 69 à 70) relève non moins de 55 compétences utiles à une culture de la démocratie.

compétences citoyennes (Ten Dam *et al.*, 2010) et d'une analyse empirique de certains de ces domaines de compétence par Ten Dam *et al.* (2011). Ils mettent en balance l'aspect social et communautaire de la citoyenneté (interagir avec les autres, agir de manière socialement responsable) avec l'aspect individuel et libéral (esprit critique) ⁽¹⁸⁾, tout en reconnaissant la connotation démocratique de la notion de citoyenneté (agir démocratiquement).

En résumé, le rapport Eurydice 2017 sur l'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe se fonde sur un cadre conceptuel aussi large que possible, afin d'englober tous les types d'éducation à la citoyenneté existant en Europe en 2016/2017. Comme mentionné ci-dessus, les contenus et objectifs de l'éducation à la citoyenneté sont susceptibles de varier. Certains pays peuvent mettre davantage l'accent sur l'acquisition par les élèves des connaissances, compétences et attitudes nécessaires pour devenir des citoyens actifs et socialement responsables. D'autres peuvent donner la priorité à des interactions efficaces et constructives, que ce soit au sein des communautés ou entre elles, ou insister davantage sur le développement de qualités personnelles comme l'esprit critique. Naturellement, il est aussi concevable que certains pays européens traitent l'ensemble des grands domaines de compétences citoyennes et/ou d'autres domaines de compétence non mentionnés explicitement dans ce rapport. Indépendamment de son contenu, l'éducation à la citoyenneté contribue à combler l'écart entre l'individu et le groupe, dans la perspective idéale de faire progresser les intérêts de la communauté tout en renforçant la liberté individuelle.

Objectifs et contenu

Dans le cadre conceptuel défini ci-dessus, l'objectif général du présent rapport est de rendre pleinement compte des politiques nationales actuelles dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe. Le rapport donne un aperçu général des politiques nationales menées dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté dans l'ensemble des pays européens traités (voir la partie ci-dessous intitulée «Champ d'application»). Il présente l'état actuel de ce domaine (année académique 2016/2017), ainsi que les principales réformes menées depuis le précédent rapport Eurydice sur l'éducation à la citoyenneté (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012a). Dans la mesure du possible, les données des rapports 2012 et 2017 sont comparées. En outre, le rapport présente certaines mesures nationales prises face à de nouvelles priorités comme l'augmentation de la diversité sociale et de l'extrémisme violent, le développement de l'esprit critique et la promotion de l'éducation aux médias. Il importe cependant de garder à l'esprit que le rapport n'analyse pas l'application des règlements et des recommandations, et qu'il ne décrit donc pas nécessairement le mode d'enseignement concret de l'éducation à la citoyenneté dans les établissements scolaires.

Le rapport est structuré en quatre chapitres, chacun traitant un aspect différent de l'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe (voir ci-dessous). Des exemples spécifiques de politiques et de pratiques nationales sont présentés tout au long du rapport afin d'illustrer concrètement les affirmations générales de l'analyse comparée, ou d'indiquer des exceptions aux tendances générales observées dans les pays. Chaque chapitre contient des résultats issus de la littérature académique ainsi qu'une étude de cas portant sur une initiative politique récente et liée au thème du chapitre.

Le **chapitre 1** donne tout d'abord un aperçu du mode d'inclusion de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires nationaux. L'enseignement peut prendre la forme d'une thématique transdisciplinaire à inclure dans toutes les matières scolaires, d'une matière scolaire séparée spécifique (appelée différemment d'un pays à l'autre) ou d'un sujet intégré à d'autres matières (comme les sciences sociales, les langues, etc.). Le nombre d'heures d'enseignement recommandé pour les matières obligatoires séparées relatives à l'éducation à la citoyenneté est ensuite examiné. Le chapitre compare également l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires nationaux de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement et la formation professionnels initiaux (EFPI) dispensés en milieu scolaire. La deuxième partie du chapitre 1 porte sur les contenus des programmes. Il s'agit tout d'abord de savoir si les lignes directrices officielles de haut niveau visent des objectifs généraux, des objectifs spécifiques ou des

⁽¹⁸⁾ Sur l'esprit critique comme compétence citoyenne, voir notamment Ten Dam et Volman (2004).

acquis d'apprentissage. Ensuite, la méthodologie utilisée pour analyser les contenus des programmes est examinée, notamment en présentant chacune des compétences citoyennes et leur regroupement en quatre grands domaines de compétence (interagir de manière efficace et constructive avec les autres, développer un esprit critique, agir de manière socialement responsable, agir démocratiquement). La dernière partie du chapitre examine comment les domaines de compétences relatives à la citoyenneté sont répartis par niveaux d'enseignement et comment chaque compétence est répartie selon les niveaux et les cursus scolaires par pays.

Le **chapitre 2** traite de l'enseignement et de l'apprentissage dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. La première partie passe notamment en revue les domaines pour lesquels les autorités supérieures ont élaboré des recommandations et des documents d'orientation afin d'accompagner l'apprentissage scolaire, en donnant un aperçu des types d'approches pédagogiques illustrées dans l'enquête. La deuxième partie utilise la même méthode pour examiner l'apprentissage parascolaire: elle présente les recommandations de haut niveau relatives aux types d'activités d'apprentissage, répertorie les programmes d'apprentissage parascolaire suivis à l'échelle nationale et présente des exemples spécifiques issus des différents systèmes éducatifs. La dernière partie vise à donner un aperçu général de la participation des élèves et des parents dans la gouvernance des établissements scolaires par l'intermédiaire des conseils d'élèves et des organes de gouvernance des établissements. Cette partie permet d'effectuer une comparaison avec les résultats de l'étude de 2012 et montre l'évolution de l'implication en fonction des différents niveaux d'enseignement, du primaire à l'EFPI en milieu scolaire.

Le **chapitre 3** porte sur l'évaluation des élèves et l'inspection des établissements en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté. La première partie présente un bref aperçu de la littérature scientifique concernant les principales questions relatives à l'évaluation des élèves dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. La deuxième procède à une analyse comparative des lignes directrices officielles adressées aux enseignants afin d'évaluer leurs élèves dans ce domaine. La troisième présente les principales caractéristiques des examens nationaux dans ce domaine. Enfin, le chapitre examine si et comment les questions relatives à la citoyenneté sont prises en compte dans les évaluations externes des établissements scolaires.

Le **chapitre 4** présente un aperçu des règlements et recommandations de haut niveau en vigueur, ainsi que certaines pratiques répandues en Europe qui visent à promouvoir les compétences professionnelles des enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté et à leur dispenser un enseignement, une formation et un soutien adaptés. Les sections suivant l'analyse documentaire présentent tout d'abord les politiques relatives à la formation initiale des enseignants chargés de l'enseignement de la citoyenneté, puis les activités existantes en matière de formation professionnelle continue (FPC) dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté qui sont organisées et/ou soutenues par les autorités supérieures chargées de l'éducation et qui s'adressent aux enseignants ainsi qu'aux chefs d'établissement. Le chapitre s'achève en présentant plusieurs autres mesures d'accompagnement, comme les centres de ressources, les réseaux et les sites internet mis à la disposition des enseignants et des chefs d'établissement dans le but de mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté dans les établissements scolaires.

Enfin, de plus amples informations concernant les politiques et les mesures nationales relatives aux différentes thématiques abordées dans les quatre chapitres du rapport peuvent être consultées dans les [annexes](#) ⁽¹⁹⁾.

⁽¹⁹⁾ Les annexes sont disponibles en ligne: <http://dx.publications.europa.eu/10.2797/1072>

Champ d'application

Le rapport fournit des informations sur l'ensemble des pays membres du réseau Eurydice ⁽²⁰⁾ à l'exception de l'Albanie, c'est-à-dire 42 systèmes éducatifs au total. Il couvre les niveaux 1, 2 et 3 de l'enseignement scolaire selon la classification internationale type de l'éducation (CITE), pour l'enseignement tant général que professionnel. Le champ d'application est donc élargi par rapport au précédent rapport Eurydice sur l'éducation à la citoyenneté (Commission européenne/EACEA/ Eurydice, 2012), qui se limitait à l'enseignement primaire et secondaire général. L'intégration de l'enseignement et de la formation professionnels initiaux (EFPI) en milieu scolaire a pour objectif d'examiner les différences dans l'éducation à la citoyenneté entre les différents cursus des systèmes éducatifs, en tenant compte des contraintes relatives à la collecte de données dues à l'autonomie institutionnelle dans ce secteur. L'année de référence est 2016/2017.

Les données Eurydice se limitent aux établissements scolaires du secteur public, sauf dans les trois communautés de Belgique et aux Pays-Bas. Dans ces pays, les établissements privés subventionnés par le gouvernement représentent une part importante des inscriptions scolaires et suivent les mêmes règles que les écoles publiques. Ils sont donc pris en compte dans l'analyse.

Méthodologie

Les informations relatives aux politiques et aux mesures mises en place par les autorités supérieures chargées de l'éducation ont été rassemblées par le réseau Eurydice grâce à un questionnaire élaboré par l'unité «Erasmus+: Analyse des politiques de l'éducation et de la jeunesse» [l'unité de l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA) qui coordonne le réseau Eurydice].

Les recommandations et règlements officiels, ainsi que les stratégies ou les plans d'action nationaux constituent les premières sources d'information des réponses à ce questionnaire.

Les études de cas ont été sélectionnées sur la base des informations transmises par les unités nationales d'Eurydice concernant leurs dernières réformes dans chacune des quatre dimensions analysées dans les chapitres du rapport (programmes scolaires relatifs à l'éducation à la citoyenneté, approches en matière d'enseignement et d'apprentissage, évaluation des élèves et des établissements scolaires, et formation, formation professionnelle continue et soutien des enseignants). Elles ont été menées grâce à des entretiens avec les acteurs concernés, c'est-à-dire les principales parties prenantes nationales impliquées dans l'élaboration et la mise en œuvre (le cas échéant) de l'initiative politique faisant l'objet de l'enquête, dans chacun des quatre pays sélectionnés. Les entretiens ont eu lieu entre mars et mai 2017. Les résultats des entretiens ont été complétés par une analyse des documents officiels pertinents.

En outre, le rapport présente certains des problèmes centraux relevés dans la littérature académique actuelle sur la notion et les contenus de l'éducation à la citoyenneté, l'efficacité de l'enseignement, de l'apprentissage et des stratégies d'évaluation dans ce domaine, ainsi que les principaux éléments de la préparation et du soutien apportés aux enseignants chargés de mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté.

La préparation et l'élaboration du rapport ont été coordonnées par l'unité «Erasmus+: Analyse des politiques en matière d'éducation et de jeunesse». Le rapport a été vérifié par toutes les unités nationales d'Eurydice. Toutes les personnes qui ont contribué à sa réalisation en sont remerciées en fin de document.

⁽²⁰⁾ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

CHAPITRE 1. ORGANISATION ET CONTENUS DES PROGRAMMES SCOLAIRES

Le présent chapitre examine les programmes scolaires nationaux en matière d'éducation à la citoyenneté. Il examine comment ce champ d'apprentissage s'intègre aux programmes scolaires nationaux et analyse les contenus de ces derniers sur le plan des objectifs généraux et spécifiques, ainsi que des acquis d'apprentissage.

La notion de «programmes scolaires nationaux» est prise dans un sens très large. Elle désigne tout document d'orientation officiel qui contient des programmes d'études ou l'un des éléments suivants: contenus d'apprentissage, objectifs d'apprentissage, objectifs de résultats, lignes directrices pour l'évaluation des élèves ou programmes. Pour certains pays, des décrets ont également été pris en considération. Dans un même système éducatif, il peut exister simultanément plusieurs types de documents d'orientation relatifs à l'éducation à la citoyenneté susceptibles d'imposer des contraintes plus ou moins importantes aux établissements scolaires. Ces documents peuvent contenir des conseils, des recommandations ou des réglementations. Cependant, quelle qu'en soit la nature, ils fixent tous le cadre général dans lequel les écoles doivent concevoir leur enseignement, afin de satisfaire les besoins de leurs élèves (Commission européenne/EACEA/Eurydice 2011, p. 41).

En examinant l'organisation des programmes scolaires relatifs à l'éducation à la citoyenneté, la partie 1.1 distingue trois approches qui ne sont pas nécessairement incompatibles. L'éducation à la citoyenneté peut être enseignée comme une thématique transversale, une matière séparée, ou un élément intégré à d'autres matières ou domaines d'apprentissage. La présente section examine également si les matières dans lesquelles l'éducation à la citoyenneté est enseignée sont obligatoires pour tous les élèves ou non. La section 1.2 présente des informations concernant le nombre d'heures d'enseignement allouées à l'éducation à la citoyenneté dans les seuls cas où il s'agit d'une matière obligatoire séparée. Si les informations des sections précédentes concernent les élèves de l'enseignement général primaire et secondaire, la section 1.3 compare l'enseignement reçu par ces élèves et par ceux de l'enseignement et de la formation professionnels initiaux (EFPI) en milieu scolaire.

La section 1.4 examine tout d'abord la nature des orientations relatives à l'éducation à la citoyenneté fixées par les autorités chargées de l'éducation afin de savoir si elles visent des objectifs généraux, spécifiques ou des acquis d'apprentissage. La section 1.5 analyse quatre grands domaines de compétence citoyenne et notamment leur répartition selon les niveaux CITE. Cette partie se conclut par un examen du mode de répartition des éléments spécifiques de ces compétences, non seulement par niveaux d'éducation, mais aussi dans l'ensemble des pays.

A. Organisation

À la différence des matières scolaires traditionnelles comme les mathématiques ou les langues, l'éducation à la citoyenneté n'est pas systématiquement reconnue comme une matière en soi dans les programmes scolaires nationaux. Elle est souvent définie sous forme de compétences sociales et civiques qui, à l'instar des autres compétences transdisciplinaires ou «transversales» (COM, 2012) comme celles relatives au numérique, à l'entrepreneuriat ou permettant d'«apprendre à apprendre», ont un vaste champ d'application et sont reliées à de nombreuses matières sur l'ensemble des programmes scolaires. Par conséquent, l'éducation à la citoyenneté ne fait pas partie des programmes scolaires nationaux au même titre que les matières traditionnelles (voir Halash et Michel, 2011).

Ce domaine est intégré aux programmes nationaux selon trois modes principaux (Eurydice, 2005 et Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012a):

- Thématique transdisciplinaire: les objectifs, les contenus ou les acquis d'apprentissage relatifs à l'éducation à la citoyenneté sont conçus de manière transversale dans les programmes scolaires, et l'ensemble des enseignants sont chargés de les transmettre.
- Intégration à d'autres matières: les objectifs, les contenus ou les acquis d'apprentissage relatifs à l'éducation à la citoyenneté sont intégrés aux programmes d'autres matières ou domaines

d'apprentissage, souvent liés aux humanités ou aux sciences sociales. Ces matières ou domaines d'apprentissage plus vastes ne comportent pas nécessairement d'éléments distincts consacrés à l'éducation à la citoyenneté.

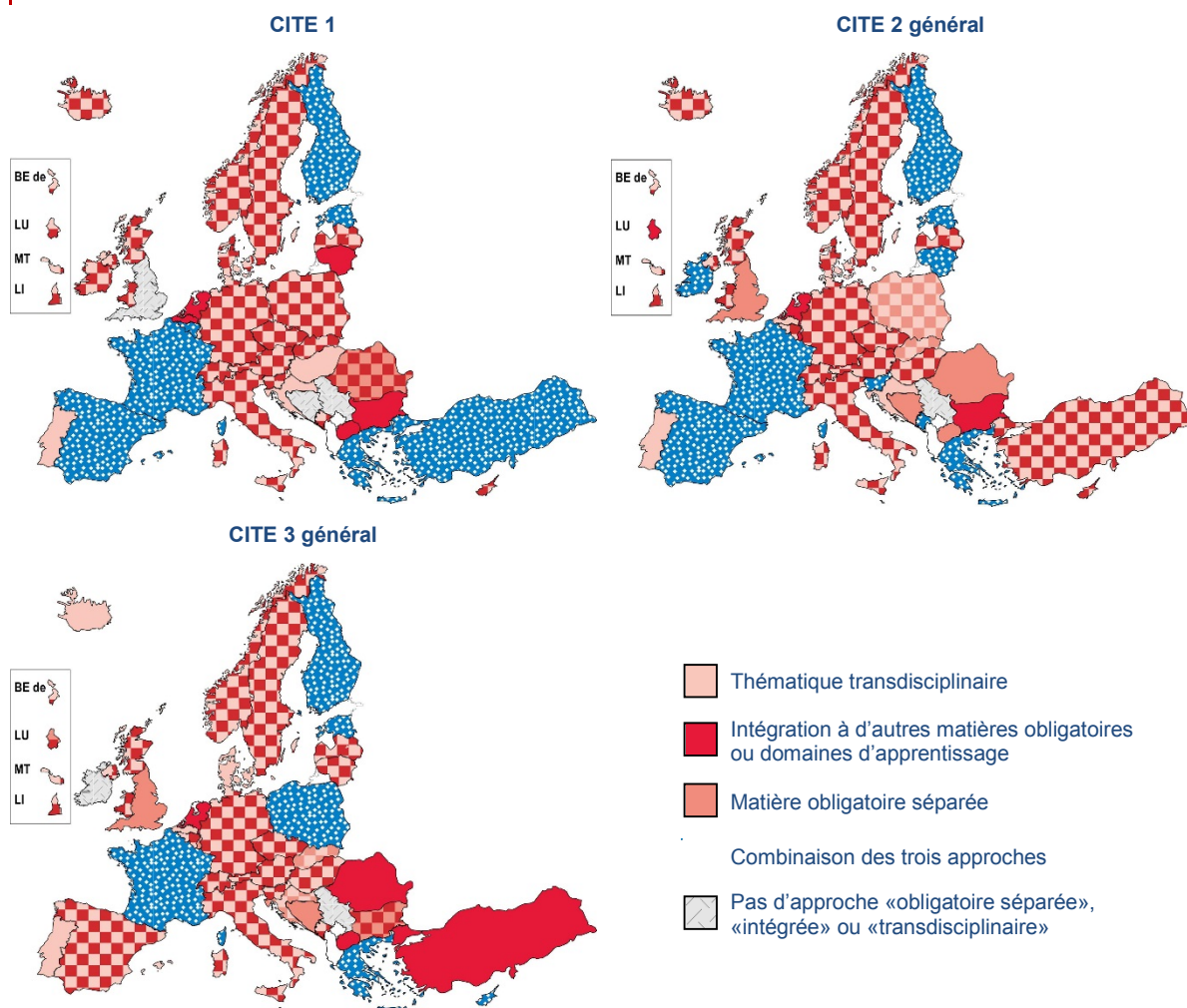
- Matière séparée: les objectifs, les contenus ou les acquis d'apprentissage relatifs à l'éducation à la citoyenneté sont circonscrits dans une matière distincte principalement consacrée à la citoyenneté.

Un enjeu important de l'intégration de compétences transversales à des matières, comme l'éducation à la citoyenneté, est de renforcer leur statut par rapport aux compétences traditionnelles basées sur les matières (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012b).

1.1. Approches en matière d'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires nationaux

À chaque niveau de l'enseignement général, la grande majorité des pays prévoient une éducation à la citoyenneté pour l'ensemble des jeunes (voir figure 1.1). Cela n'est toutefois pas nécessairement le cas pour toutes les années de scolarité (voir [annexe 2](#) pour des informations complètes sur l'éducation à la citoyenneté selon les années de scolarité et les niveaux d'enseignement).

Figure 1.1. Approches en matière d'éducation à la citoyenneté en fonction des programmes scolaires nationaux de l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1 à 3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Note explicative

La plupart des pays ont plusieurs façons d'intégrer l'éducation à la citoyenneté à leurs programmes, et les approches utilisées à cette fin peuvent varier selon les niveaux d'enseignement ou les années de scolarité. Voir [annexe 2](#) pour des informations complètes sur l'éducation à la citoyenneté à chaque niveau d'enseignement.

À des fins de comparabilité, la figure se limite aux matières obligatoires pour tous les élèves; si la matière associée à l'éducation à la citoyenneté est facultative pour les élèves ou les établissements, elle n'est pas prise en compte.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE fr): pour le niveau CITE 1, la figure 1.1 ne représente que le cas des établissements qui proposent un choix entre différents cours de religion et de morale. Depuis 2017/2018, une matière obligatoire séparée est également enseignée dans ces établissements aux niveaux CITE 2 et 3. Dans les autres établissements scolaires, les contenus et objectifs de l'«éducation à la philosophie et à la citoyenneté» doivent être acquis sur l'ensemble des matières.

Espagne: selon le programme de base fixé par le ministère de l'éducation, de la culture et des sports, applicable à l'échelle nationale et complété par les communautés autonomes dans leurs domaines de compétence, l'éducation à la citoyenneté est une thématique transdisciplinaire intégrée à d'autres matières obligatoires à chaque niveau CITE de l'enseignement général. En outre, certaines communautés autonomes (comme l'Andalousie au niveau CITE 1 et l'Estrémadure au niveau CITE 2) prévoient une éducation à la citoyenneté sous la forme d'une matière obligatoire séparée.

Portugal: depuis 2017/2018, une nouvelle matière obligatoire séparée, intitulée «citoyenneté et développement» et enseignée de la 5^e à la 9^e année, est actuellement testée dans 230 regroupements scolaires publics et privés (qui rassemblent environ la moitié du nombre total d'établissements).

Royaume-Uni (ENG): l'obligation légale, applicable à tous les établissements scolaires des niveaux CITE 1, 2 et 3, de mettre en place un programme «équilibré et étendu» visant à «promouvoir le développement spirituel, moral, culturel, mental et physique des élèves à l'école et de la société» n'est pas représentée dans la figure, aucun contenu spécifique n'étant précisé. Pour les élèves de la 7^e à la 11^e année, il existe un programme d'étude de la citoyenneté sous la forme d'une matière séparée: il est obligatoire dans les établissements publics et peut, à titre facultatif, être suivi par les académies [établissements indépendants financés par l'État, fréquentés par environ 70 % des élèves du secondaire ⁽²¹⁾]. Le choix de l'approche de l'enseignement est toutefois laissé aux établissements dans le cadre de leur autonomie.

Suisse: pour les niveaux CITE 1 et 2, les informations se fondent sur le Plan d'études romand, le programme qui ne s'applique qu'aux cantons francophones.

Les deux approches les plus répandues sont l'intégration d'éléments d'éducation à la citoyenneté à d'autres matières et la mention de ce domaine comme objectif transdisciplinaire. Elles sont employées dans 30 systèmes éducatifs au moins, à tous les niveaux de l'enseignement primaire et secondaire général. En revanche, l'éducation à la citoyenneté est enseignée sous forme de matière obligatoire séparée dans un nombre beaucoup plus faible de systèmes éducatifs: 7 au niveau primaire, 14 dans le secondaire inférieur et 12 dans le secondaire supérieur.

L'éducation à la citoyenneté est généralement enseignée en combinant les approches mentionnées ci-dessus (voir figure 1.1). Le modèle le plus courant est l'approche «intégrée» combinée à un enseignement sous forme de thématique transdisciplinaire. Il est utilisé par 23 des 42 systèmes éducatifs couverts par le présent rapport au niveau primaire, et par 20 pays dans le secondaire inférieur et supérieur. Outre ces deux approches, l'éducation à la citoyenneté est également enseignée en tant que matière obligatoire séparée dans six systèmes éducatifs au niveau primaire, dans huit systèmes dans l'enseignement secondaire inférieur, et dans six dans l'enseignement secondaire supérieur. Les pays restants structurent l'éducation à la citoyenneté selon une seule approche ou selon d'autres combinaisons, par exemple «transdisciplinaire» et «matière séparée», ou «intégration» et «matière séparée».

L'éducation à la citoyenneté est proposée à titre de matière facultative séparée dans plusieurs pays à certains niveaux d'enseignement; il peut s'agir d'un complément à un enseignement obligatoire ou du seul enseignement proposé. Ainsi, l'Espagne, au niveau primaire, ainsi que la Serbie, pendant tout le cursus de l'enseignement général, proposent des matières séparées portant sur l'éducation à la citoyenneté sous forme d'options obligatoires ⁽²²⁾ à titre de variante de l'éducation religieuse. En Serbie, il s'agit du seul enseignement d'éducation à la citoyenneté, tandis qu'en Espagne, il est également intégré à plusieurs matières obligatoires. L'Irlande, la Pologne, la Slovaquie, le Monténégro et la Turquie proposent des matières facultatives distinctes consacrées à l'éducation à la citoyenneté dans le secondaire général inférieur et/ou supérieur, à la suite d'un enseignement obligatoire pour tous les élèves pendant l'année ou les années précédentes du cursus. En Finlande, les élèves de l'enseignement secondaire supérieur général peuvent choisir de suivre un cours facultatif en «études sociales», en plus des trois cours obligatoires dans le même domaine à ce niveau d'enseignement. La Roumanie propose plusieurs matières facultatives séparées à chaque niveau, outre les matières obligatoires séparées des niveaux primaire et

⁽²¹⁾ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/623124/SFR28_2017_Main_Text.pdf

⁽²²⁾ Les options obligatoires sont des matières que tous les établissements sont tenus de proposer dans un éventail de matières facultatives.

secondaire inférieur. Enfin, en Norvège, où il n'existe pas de matière obligatoire distincte consacrée à l'éducation à la citoyenneté, les matières facultatives «La démocratie en pratique» et «Politique: individu et société» sont proposées aux niveaux du secondaire inférieur et supérieur, respectivement.

Les pays proposent également des matières facultatives comportant des éléments d'éducation à la citoyenneté. Ces matières facultatives sont généralement proposées dans l'enseignement secondaire. Toutefois, en Belgique (communautés française et germanophone), en Allemagne (dans la plupart des *Länder*), en Hongrie, à Malte, en Pologne et en Slovaquie, les matières «Éthique» et/ou «Éducation religieuse», qui comportent des éléments d'éducation à la citoyenneté, sont enseignées à titre d'options obligatoires pendant tout le cursus de l'enseignement général. Il est intéressant de souligner qu'au Luxembourg, «Vie et société», qui remplace les deux anciennes matières «Morale» et «Religion», prend peu à peu la forme d'une unique matière obligatoire sur l'ensemble du cursus depuis 2016/2017.

En résumé, il est rare que l'éducation à la citoyenneté ne soit pas mentionnée dans les programmes établis à haut niveau pour chaque stade de l'enseignement général, que ce soit sous forme de thématique transdisciplinaire ou selon l'approche obligatoire «intégrée» ou «séparée». C'est toutefois le cas en Irlande dans le secondaire supérieur, en Bosnie-Herzégovine dans les écoles primaires, au Royaume-Uni (Angleterre) dans l'enseignement primaire, les académies et les deux dernières années du secondaire supérieur, ainsi qu'en Serbie sur l'ensemble du cursus de l'enseignement général. En Irlande et en Serbie, aux niveaux d'enseignement mentionnés ci-dessus, il a été choisi de rendre l'éducation à la citoyenneté facultative pour les élèves. Au Royaume-Uni (Angleterre), il convient de relever que parallèlement aux prescriptions générales fixées par la législation (voir note-pays de la figure 1.1), il existe un programme non obligatoire d'étude de la citoyenneté que les écoles primaires peuvent choisir de suivre dans le respect des prescriptions générales. L'approche d'enseignement à utiliser n'est précisée pour aucun type d'établissement ou classe.

1.1.1. L'éducation à la citoyenneté comme thématique transdisciplinaire obligatoire

La nature et les objectifs des thématiques transdisciplinaires sont souvent établis dans des documents fixant les programmes scolaires nationaux, dans les sections qui ne traitent pas de matières spécifiques. Il peut s'agir des parties introductives ou de parties spécifiques consacrées aux aptitudes, aux compétences ou aux thématiques transdisciplinaires. Dans d'autres cas, les lignes directrices transdisciplinaires relatives à l'éducation à la citoyenneté peuvent également se trouver dans des documents thématiques de haut niveau ou dans des circulaires complétant les programmes scolaires. Ainsi, en Autriche, l'éducation à la citoyenneté est un principe éducatif transdisciplinaire applicable à l'ensemble des établissements, des classes et des matières, comme l'indique l'ordonnance générale «L'éducation à la citoyenneté à l'école». L'Allemagne utilise une approche singulière en ce qui concerne le statut transdisciplinaire de l'éducation à la citoyenneté. Bien que les programmes des matières soient fixés à l'échelle de chaque *Land*, plusieurs documents officiels concernant l'enseignement des droits de l'homme⁽²³⁾, l'éducation interculturelle⁽²⁴⁾, l'éducation à la démocratie⁽²⁵⁾, l'éducation aux médias⁽²⁶⁾ et l'éducation historique et politique⁽²⁷⁾ s'appliquent à l'ensemble des *Länder*, et donnent dès lors un caractère transdisciplinaire à l'éducation à la citoyenneté à l'ensemble du système éducatif.

Si l'approche transdisciplinaire de l'éducation à la citoyenneté est souvent combinée à d'autres approches (matière séparée ou intégrée) (voir figure 1.1), six systèmes éducatifs abordent ce domaine d'apprentissage en fixant seulement des objectifs transdisciplinaires, laissant aux établissements scolaires le soin de définir leur mise en œuvre concrète.

⁽²³⁾ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung-englisch.pdf

⁽²⁴⁾ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

⁽²⁵⁾ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf

⁽²⁶⁾ http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08-Medienbildung.pdf

⁽²⁷⁾ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Empfehlung-Erinnerungskultur_englisch.pdf

En **Belgique (Communauté flamande)**, les équipes des établissements de l'enseignement secondaire sont collectivement chargées de décider comment mettre en œuvre divers objectifs transdisciplinaires en matière d'éducation à la citoyenneté (par exemple, assumer des responsabilités, faire preuve de respect, être critique, etc.), ainsi que d'autres objectifs plus spécifiques (comme ceux relatifs au contexte politique et judiciaire).

Au **Danemark**, les programmes du secondaire supérieur indiquent que les programmes scolaires et la culture des établissements doivent contribuer à préparer les élèves à la participation, à la responsabilité partagée, aux droits et aux devoirs dans une société libre et démocratique.

En **Croatie**, les établissements des niveaux CITE 1 et 2 sont tenus d'appliquer le programme de 2012 relatif à l'éducation à la citoyenneté ⁽²⁸⁾ à titre de thématique transdisciplinaire et interdisciplinaire, mais peuvent décider d'enseigner ce domaine sous forme de matière séparée.

En **Hongrie**, le tronc commun national confie à l'«Éducation à la citoyenneté active et à la démocratie» une mission de développement essentielle dans l'ensemble du système éducatif et laisse aux établissements la liberté d'intégrer les «Études de la patrie» sous forme de matière obligatoire séparée dans l'enseignement primaire.

Au **Portugal**, d'après les lignes directrices spécifiques émises en 2012, l'éducation à la citoyenneté doit être mise en œuvre sous forme de domaine scolaire transversal. Elle peut également l'être grâce à l'élaboration de projets et d'activités dans le cadre de la relation entre l'établissement et la communauté, ou sous la forme d'une matière obligatoire séparée dans les établissements du primaire et du secondaire inférieur. Dans le cadre de la nouvelle stratégie nationale relative à l'éducation à la citoyenneté mise en place en septembre 2017, une nouvelle matière intitulée «Citoyenneté et développement» est actuellement testée sous la forme de matière obligatoire séparée dans les deuxième et troisième cycles de l'enseignement général, et sous la forme d'un domaine transversal dans le reste du cursus de l'enseignement général.

En **Islande**, selon le programme national de l'enseignement secondaire général, la démocratie et les droits de l'homme constituent des piliers essentiels de ce niveau d'enseignement et font partie intégrante de l'ensemble des matières et activités scolaires.

Certains pays allouent des heures d'enseignement spécifiques aux activités d'apprentissage qui doivent contribuer à atteindre les objectifs transdisciplinaires relatifs à l'éducation à la citoyenneté.

À titre d'exemple, en **Grèce**, selon le programme-cadre transversal relatif à l'enseignement obligatoire, deux ou trois périodes d'enseignement hebdomadaires sont consacrées à des activités fondées sur des projets liés à un ensemble de thématiques d'éducation à la citoyenneté, dont «participer à l'école et aux activités extrascolaires», «utiliser les médias», «égalité de genre», «communication et interactions interculturelles», ainsi qu'à des thématiques environnementales.

En **Finlande**, les établissements sont tenus de mettre en place, à chaque niveau de l'enseignement général, des modules d'apprentissage multidisciplinaires portant sur l'éducation à la citoyenneté, dans lesquels les élèves prennent activement part à la planification des contenus et des processus d'apprentissage.

1.1.2. Matières obligatoires, intégrées ou séparées

En Europe, dans les programmes nationaux de l'enseignement primaire et secondaire général, l'éducation à la citoyenneté est généralement intégrée à d'autres matières ou domaines d'apprentissage au lieu d'être abordée sous forme de matière séparée ⁽²⁹⁾ (voir figure 1.2).

En effet, dans 19 systèmes éducatifs, l'éducation à la citoyenneté est intégrée à d'autres matières obligatoires ou domaines d'apprentissage sans pour autant figurer dans le programme comme une matière à part entière. De plus, il convient de rappeler qu'en Irlande, à Chypre et en Norvège, les matières obligatoires séparées ont désormais été remplacées par des approches «intégrées», que ce soit avant ou après l'année de référence des données utilisées dans le présent rapport (2016/2017). En outre, en Espagne, la réforme de 2013 de l'éducation nationale a supprimé l'obligation pour toutes les communautés autonomes de mettre en place une matière obligatoire séparée tout au long de l'enseignement général, de sorte qu'elles sont désormais libres de décider de leur propre politique en la matière.

En **Irlande**, la matière anciennement séparée «Éducation civique, sociale et politique», enseignée tout au long du secondaire inférieur depuis 2016/2017, devient partie intégrante du domaine d'apprentissage obligatoire intitulé «Bien-être» depuis 2017/2018.

⁽²⁸⁾ http://www.azoo.hr/images/Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf

⁽²⁹⁾ Pour une analyse similaire et antérieure de l'intégration de l'éducation à la citoyenneté aux programmes scolaires nationaux des pays européens, voir Bozec, 2016.

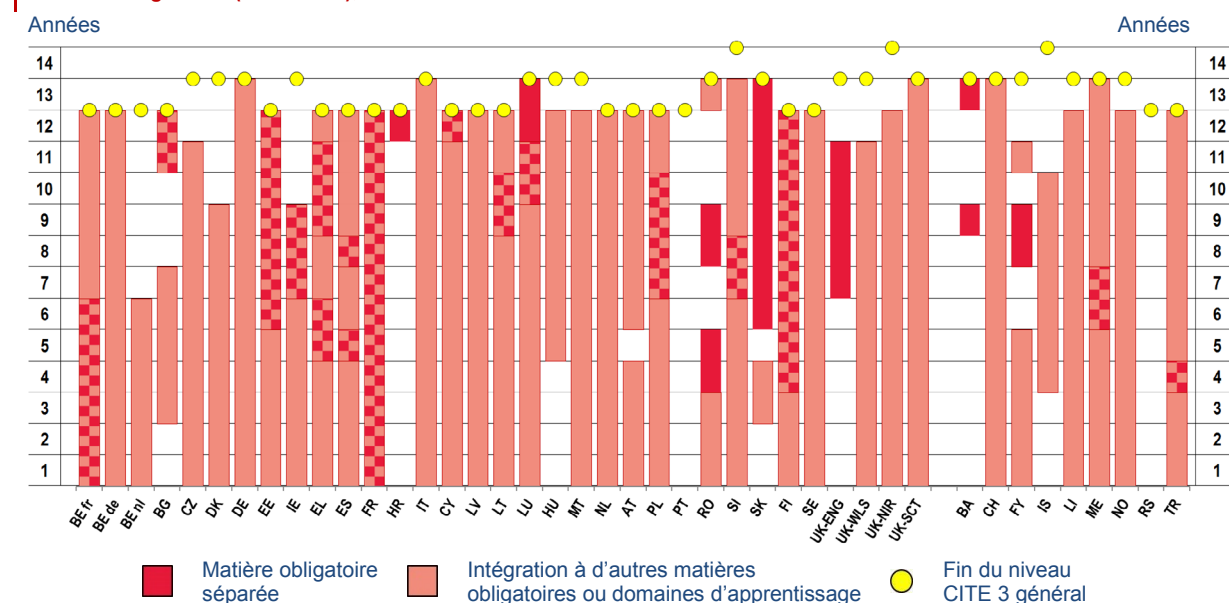
À **Chypre**, les contenus de la matière obligatoire séparée «Éducation civique», qui était enseignée en neuvième année jusqu'en 2014/2015 et en douzième année jusqu'en 2016/2017, sont abordés dans d'autres matières depuis 2017/2018, principalement en histoire et en grec moderne.

En **Norvège**, la matière obligatoire «Travaux des conseils d'élèves», auparavant enseignée dans le secondaire inférieur, a été supprimée des programmes depuis 2012/2013. Les thématiques de l'implication et de la participation des élèves ont par conséquent été intégrées à la matière «Études sociales».

Dans 17 autres systèmes éducatifs, l'éducation à la citoyenneté est à la fois intégrée à d'autres matières obligatoires ou domaines d'apprentissage, et enseignée sous la forme de matière séparée. Ce n'est toutefois qu'en France que l'on trouve cette combinaison d'approches pour chaque année de l'enseignement général. Une approche combinée similaire a peu à peu été adoptée en Belgique (Communauté française) depuis 2016/2017 dans les établissements qui proposent un choix entre différents cours dans les études religieuses et morales. Dans 13 des pays qui suivent une approche combinée ⁽³⁰⁾, l'éducation à la citoyenneté est enseignée comme partie intégrante d'autres matières pendant une période plus longue qu'elle ne l'est sous forme de matière obligatoire séparée, laquelle commence soit pendant les dernières années de l'enseignement primaire, soit au cours de l'enseignement secondaire général. La Roumanie et la Slovaquie ont mis en place une configuration encore différente, qui suit alternativement deux approches: l'éducation à la citoyenneté est intégrée à d'autres matières pendant les premières années de scolarisation, avant de devenir une matière à part entière.

Enfin, en Croatie, au Royaume-Uni (Angleterre) ⁽³¹⁾ et en Bosnie-Herzégovine, l'éducation à la citoyenneté est enseignée sous forme de matière obligatoire séparée sans être intégrée à d'autres matières obligatoires.

Figure 1.2. L'éducation à la citoyenneté enseignée sous forme de matière obligatoire séparée ou intégrée à d'autres matières obligatoires, selon les programmes scolaires nationaux de l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1 à 3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure 1.2 se limite aux matières obligatoires pour tous les élèves de la ou des classes concernées. Elle présente seulement l'éducation à la citoyenneté sous forme de thématique transdisciplinaire lorsqu'elle est mentionnée dans les documents fixant les programmes scolaires des matières spécifiques (voir figure 1.1). Voir l'annexe 2 pour des informations complètes sur l'éducation à la citoyenneté selon l'année ou le niveau de l'enseignement général.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE fr): pour le niveau CITE 1, la figure 1.2 ne représente que le cas des établissements qui proposent un choix entre différents cours de religion et de morale. Depuis 2017/2018, une matière obligatoire séparée est également enseignée dans ces établissements au niveau secondaire. Dans les autres établissements scolaires, les contenus et objectifs de l'«éducation à la philosophie et à la citoyenneté» doivent être acquis sur l'ensemble des matières.

⁽³⁰⁾ Bulgarie, Estonie, Irlande, Grèce, Chypre, Lituanie, Luxembourg, Pologne, Slovaquie, Finlande, ancienne République yougoslave de Macédoine, Monténégro et Turquie

⁽³¹⁾ Voir la note spécifique aux pays de la figure 1.2.

Irlande, Chypre: depuis 2017/2018, les matières obligatoires séparées présentées dans la figure 1.2 sont intégrées à des domaines d'apprentissage plus larges.

Espagne: les informations relatives aux matières comprenant des éléments d'éducation à la citoyenneté reflètent le programme de base, établi par le ministère de l'éducation, de la culture et des sports, applicable à l'échelle nationale et complété par les communautés autonomes dans leurs domaines de compétence. La matière obligatoire séparée s'appuie sur les informations fournies par l'Andalousie (pour la 5^e année) et l'Estrémadure (pour la 8^e année).

Pologne: la matière «Connaissance de la société» doit être enseignée une année sur les trois du niveau CITE 3 de l'enseignement général, à la discrétion du chef d'établissement.

Portugal: depuis 2017/2018, une nouvelle matière obligatoire séparée, intitulée «citoyenneté et développement» et enseignée de la 5^e à la 9^e année, est actuellement testée dans 230 regroupements scolaires publics et privés (qui rassemblent environ la moitié du nombre total d'établissements).

Roumanie: la classe désignée comme première année de la CITE niveau 1 de la figure 1.2 correspond à une classe préparatoire.

Slovénie: au niveau CITE 3, bien qu'il n'existe pas de matière obligatoire séparée portant sur la citoyenneté, l'ensemble des élèves sont tenus de suivre un module consacré à la «Culture de la citoyenneté» et un autre sur l'«Éducation à la paix, à la famille et à la non-violence».

Finlande: dans le secondaire supérieur de l'enseignement général, les élèves disposent d'une certaine flexibilité quant au choix des années où suivre les trois cours obligatoires de sciences sociales.

Royaume-Uni (ENG): pour les élèves de la 7^e à la 11^e année, un programme d'étude de la citoyenneté, sous forme de matière séparée, est obligatoire dans les écoles publiques. Tant qu'ils en respectent le contenu, les établissements sont libres de définir les modalités de son enseignement. Le programme d'étude peut, à titre facultatif, être suivi par les académies (établissements indépendants financés par l'État, fréquentés par environ 70 % des élèves du secondaire).

Suisse: pour les niveaux CITE 1 et 2, les informations se fondent sur le *Plan d'études romand*, le programme uniquement applicable aux régions francophones.

Enseignement sous forme de matière séparée

L'enseignement secondaire semble être le niveau privilégié pour enseigner l'éducation à la citoyenneté sous forme de matière obligatoire séparée. C'est le cas de neuf systèmes éducatifs dans le secondaire inférieur uniquement (Irlande jusqu'en 2016/2017, Lituanie, Slovaquie, ancienne République yougoslave de Macédoine et Monténégro) ou dans le secondaire supérieur uniquement (Bulgarie, Croatie, Chypre jusqu'en 2016/2017 et Luxembourg). En outre, en Pologne, en Slovaquie, au Royaume-Uni (Angleterre)⁽³²⁾ et en Bosnie-Herzégovine, l'éducation à la citoyenneté est enseignée sous forme de matière obligatoire séparée dans le secondaire inférieur et supérieur.

Rares sont les pays qui prévoient une matière obligatoire séparée avant l'enseignement secondaire. L'Estonie, la France et la Finlande sont les seuls qui commencent à proposer une matière séparée au primaire et à la poursuivre sans aucune interruption tout au long de l'enseignement secondaire général. Toutefois, en Finlande, si la matière séparée «Études sociales», auparavant obligatoire à partir du secondaire inférieur, est enseignée à tous les élèves à partir de la 4^e année depuis 2016/2017, les élèves disposent d'une certaine flexibilité quant au choix des années où ils suivront ce cours dans le secondaire supérieur. En outre, une matière obligatoire séparée est enseignée dans certaines classes du primaire et du secondaire inférieur en Roumanie, au primaire et dans le secondaire inférieur et supérieur en Grèce, au primaire en Turquie et dans toutes les classes de l'enseignement primaire dans les établissements qui proposent de choisir entre différents cours dans les études religieuses et morales en Belgique (Communauté française).

Le nombre d'années d'enseignement d'une matière obligatoire dans le cursus général varie considérablement d'un pays à l'autre, de une à 12 (voir figure 1.2).

Depuis 2017/2018, c'est en France et en Belgique (Communauté française)⁽³³⁾ que l'éducation à la citoyenneté est enseignée pendant le plus grand nombre d'années de scolarité sous forme de matière obligatoire séparée, cette approche étant utilisée de la première à la dernière année de l'enseignement général dans ces deux pays uniquement. Suivent l'Estonie, la Slovaquie et la Finlande, qui enseignent l'éducation à la citoyenneté sous forme de matière obligatoire séparée pendant 7, 8 et 7 à 9 années, respectivement. En Slovaquie, la matière obligatoire séparée est enseignée chaque année de l'enseignement secondaire général. En Grèce et en Roumanie, les élèves suivent la matière obligatoire portant sur l'éducation à la citoyenneté pendant cinq et quatre ans, respectivement, ces années étant réparties entre l'enseignement primaire, secondaire inférieur et/ou supérieur. En Pologne, les élèves

⁽³²⁾ Voir la note spécifique aux pays de la figure 1.2.

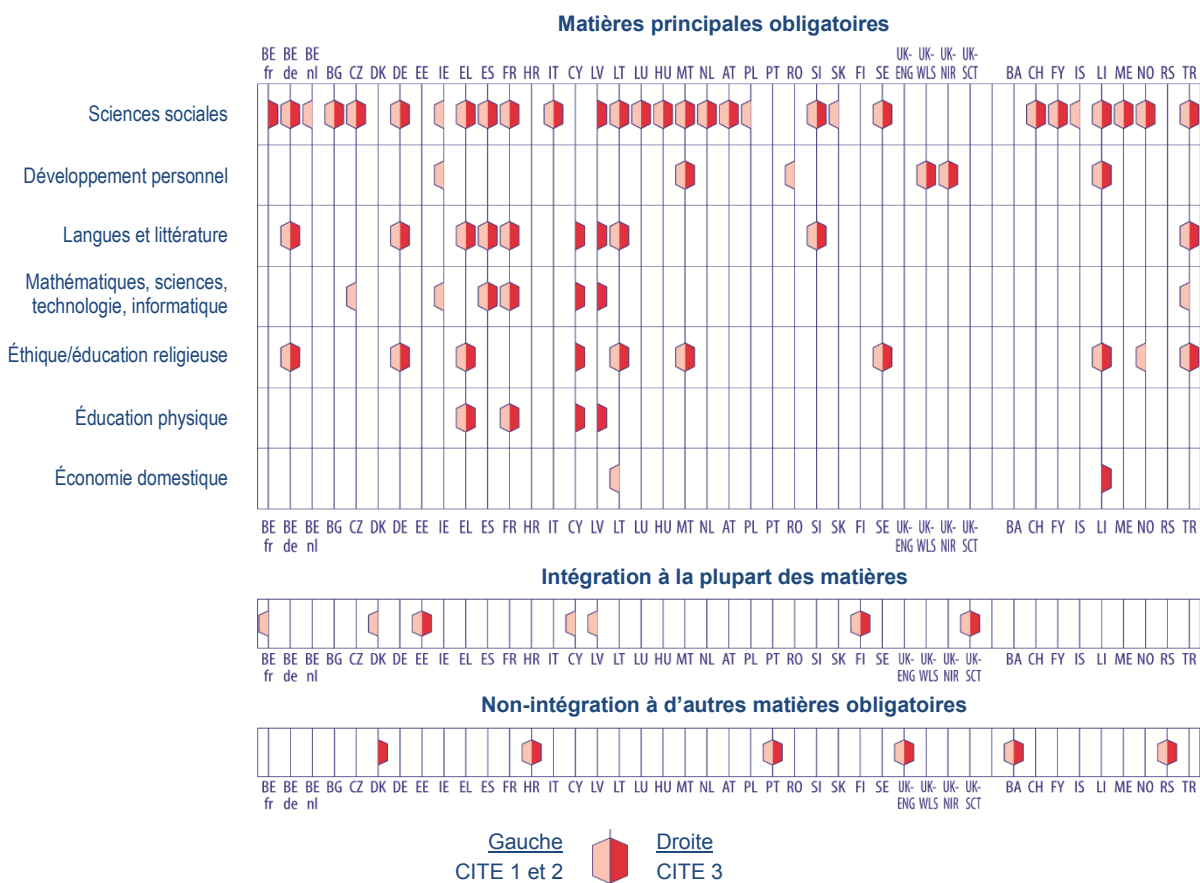
⁽³³⁾ Dans les établissements qui proposent de choisir entre différents cours dans les études religieuses et morales.

apprennent l'éducation à la citoyenneté sous forme de matière séparée pendant quatre années de scolarité réparties sur l'enseignement secondaire inférieur et supérieur. Au Luxembourg, c'est le cas pendant les quatre années du secondaire supérieur, tandis qu'au Royaume-Uni [Angleterre (³⁴)], l'enseignement est obligatoire pendant cinq années réparties sur le secondaire inférieur et supérieur. L'Irlande (jusqu'en 2016/2017) concentre l'enseignement obligatoire de l'éducation à la citoyenneté sur les trois années du secondaire inférieur. C'est également le cas des pays restants pendant deux années (Bulgarie, Lituanie, Slovaquie, Bosnie-Herzégovine, ancienne République yougoslave de Macédoine et Monténégro) ou une année (Croatie, Chypre jusqu'en 2016/2017 et Turquie) de l'enseignement général.

Matières intégrant l'éducation à la citoyenneté

Dans quelques pays, des éléments d'éducation à la citoyenneté sont intégrés aux programmes scolaires de toutes les matières ou de la plupart d'entre elles (voir figure 1.3). C'est le cas au Danemark et en Lettonie dans l'enseignement obligatoire, en Belgique (Communauté française) dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur, à Chypre et au Royaume-Uni (Irlande du Nord) dans le secondaire inférieur, ainsi qu'en Estonie, en Finlande et au Royaume-Uni (Écosse) sur l'ensemble du cursus de l'enseignement général.

Figure 1.3. Matières obligatoires intégrant l'éducation à la citoyenneté, selon les programmes scolaires nationaux de l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1 à 3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure 1.3 présente la ou les matières obligatoires pour tous, auxquelles sont intégrées des éléments d'éducation à la citoyenneté. Elle présente seulement l'éducation à la citoyenneté sous forme de thématique transdisciplinaire lorsqu'elle est mentionnée dans les documents fixant les programmes scolaires des matières spécifiques (voir figure 1.1). L'éthique et l'éducation religieuse sont cochées pour les pays dans lesquels les deux matières comprennent des éléments d'éducation à la citoyenneté. Voir l'[annexe 2](#) pour des informations complètes sur l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement général.

(³⁴) Voir la note spécifique aux pays de la figure 1.2.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE nl): l'éducation à la citoyenneté est intégrée aux sciences sociales uniquement au niveau CITE 1.
République tchèque: la matière obligatoire qui traite des sciences naturelles, c'est-à-dire «L'individu dans le monde», n'est enseignée qu'au niveau CITE 1.
Irlande: l'éducation à la citoyenneté est intégrée à l'histoire, à la géographie et aux sciences uniquement au niveau CITE 2.
Espagne: les informations reflètent le programme de base fixé par le ministère de l'éducation, de la culture et des sports applicable à l'échelle nationale et complété par les communautés autonomes dans leurs domaines de compétence.
France: l'éducation à la citoyenneté est intégrée aux «Sciences de la Terre et de la vie» à partir du niveau CITE 2.
Lituanie: l'enseignement de la matière obligatoire «Économie domestique» ne s'applique qu'au niveau CITE 2.
Hongrie: l'enseignement de la matière obligatoire «Étude de l'histoire, de la société et de la citoyenneté» ne commence qu'au niveau CITE 2.
Pologne: l'enseignement de la matière obligatoire «Histoire et société» ne s'applique qu'au niveau CITE 1. Dans l'enseignement secondaire supérieur, l'éducation à la citoyenneté est intégrée à la matière «Introduction à l'entrepreneuriat».
Roumanie: les matières relatives au développement personnel ne sont enseignées qu'au niveau CITE 1.
Slovaquie: la matière qui porte sur les sciences sociales et qui comporte des éléments d'éducation à la citoyenneté, intitulée «Patrie», n'est enseignée qu'au niveau CITE 1.
Royaume-Uni (Irlande du Nord): au niveau CITE 2, tous les domaines d'apprentissage obligatoires comportent des éléments d'éducation à la citoyenneté.
Suisse: pour les niveaux CITE 1 et 2, les informations se fondent sur le *Plan d'études romand*, le programme uniquement applicable aux régions francophones.
Liechtenstein: la matière «Économie domestique» commence à partir du secondaire inférieur.

Dans les pays restants, les matières qui comprennent le plus souvent des éléments d'éducation à la citoyenneté font partie des sciences sociales et portent sur la société et les relations entre l'individu et la société. Si, au niveau primaire, les sciences sociales sont généralement enseignées comme une matière (ou domaine d'apprentissage) spécifique⁽³⁵⁾, au niveau secondaire ce domaine du programme est plus souvent enseigné dans des matières telles que l'histoire ou la géographie. Une autre différence entre les niveaux d'enseignement est que les matières obligatoires qui portent sur le développement personnel⁽³⁶⁾ sont plus souvent enseignées dans le cadre de l'enseignement obligatoire. Sur les trois niveaux de l'enseignement général, l'éthique et l'éducation religieuse, ainsi que les langues et la littérature, sont les deuxièmes domaines du programme auxquels les pays intègrent le plus souvent des éléments d'éducation à la citoyenneté, quoi qu'ils se situent loin derrière les sciences sociales. Viennent ensuite les mathématiques et les sciences, et enfin l'éducation physique.

Les matières comprenant l'éducation à la citoyenneté n'insistent pas toutes autant sur ce sujet. Dans une minorité de pays, certaines matières intègrent des éléments spécifiquement consacrés à l'éducation à la citoyenneté.

À titre d'exemple, en **République tchèque**, le domaine d'apprentissage obligatoire «Individu et société» comprend l'«Éducation civique» dans les années 6 à 9, et les «Fondamentaux de l'éducation civique et des sciences sociales» dans les années 10 et 11.

À **Chypre**, la matière «Éducation à la santé», qui inclut l'éducation à la citoyenneté au niveau primaire, comprend la «Citoyenneté active» parmi ses sujets principaux.

En **Lituanie**, la matière «Découverte du monde», enseignée pendant les quatre premières années de l'enseignement primaire, comprend une partie intitulée «Vivre ensemble».

En **Hongrie**, la matière «Étude de l'histoire, de la société et de la citoyenneté», enseignée dans les années 5 à 12, comprend des parties intitulées «Connaissance de base de la citoyenneté», «Modèles des médias et institutions» ainsi que «Connaissance sociale».

En **Autriche**, l'éducation à la citoyenneté est intégrée à la matière «Histoire, études sociales et éducation à la citoyenneté» à partir de la 6^e année (il ne l'était auparavant qu'à partir de la 8^e). Cette intégration prend la forme de modules spécifiques: année 6: «Lois, normes et valeurs: modes d'action politique»; année 7: «Élections et vote/identités»; année 8: «Médias et participation politique/participation politique» (voir l'étude de cas sur les réformes récentes des programmes en Autriche pour de plus amples informations).

⁽³⁵⁾ «L'homme et la société» (Communauté flamande de Belgique et Bulgarie), «L'individu dans le monde» (République tchèque), «Sciences sociales» (Allemagne et Espagne), «Études sociales» (Lettonie, Malte, Suède, Islande, Monténégro, Norvège et Turquie), «Découverte du monde» (Lituanie), «S'orienter dans le monde», «L'homme et la société» (Pays-Bas), «Études générales et sociales» (Autriche), «Histoire et société» (Pologne), «Société» (Slovénie et ancienne République yougoslave de Macédoine), «Patrie» (Slovaquie), «Humanités et sciences sociales» (Suisse), «Humanité et environnement» (Liechtenstein). En Belgique (Communauté germanophone), en France, en Italie et au Luxembourg, les «sciences sociales» sont enseignées en cours d'histoire et de géographie dès l'enseignement primaire.

⁽³⁶⁾ «Développement personnel» (Roumanie), «Développement personnel, social et professionnel» (Malte), «Éducation sociale, personnelle et à la santé» (Irlande), «Développement personnel et social, bien-être et diversité culturelle» et «Éducation personnelle et sociale» [Royaume-Uni (Pays de Galles)], «Développement personnel et compréhension mutuelle» [Royaume-Uni (Irlande du Nord)], «Compétences de la vie courante» (Liechtenstein).

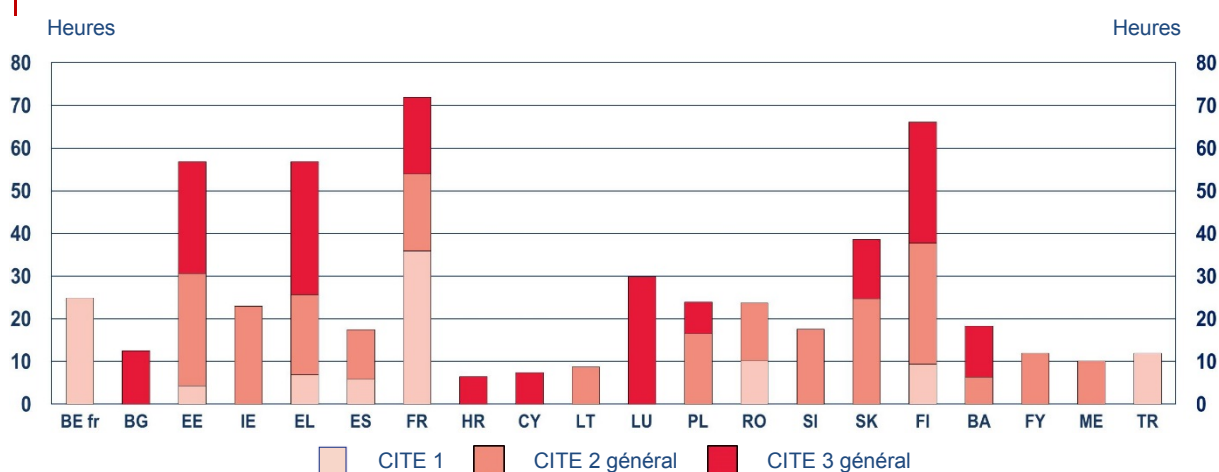
1.2. Nombre d'heures d'enseignement

Bien que la grande majorité des pays traitent l'éducation à la citoyenneté dans leurs programmes nationaux à chaque niveau de l'enseignement général, ils ne précisent pas tous le nombre d'heures d'enseignement à consacrer à ce domaine d'apprentissage. Les recommandations concernant le nombre d'heures d'enseignement existent principalement dans les pays où l'éducation à la citoyenneté est enseignée sous forme de matière séparée. Elles diffèrent considérablement d'un pays à l'autre et, dans certains pays, elles ont récemment été modifiées à la suite de réformes dans les approches en matière d'enseignement de la citoyenneté.

Dans un souci de comparabilité, la présente analyse se concentre sur les heures d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté sous forme de matières obligatoires séparées, pour lesquelles les recommandations sont généralement plus précises. Certains des pays ayant adopté l'approche «intégrée» ont également défini le nombre d'heures d'enseignement à consacrer à la matière ou aux domaines d'apprentissage comprenant des éléments d'éducation à la citoyenneté. Toutefois, dans ces cas-là, le nombre d'heures d'enseignement allouées spécifiquement aux thématiques liées à la citoyenneté ne peut généralement pas être clairement déterminé. L'analyse se limitant aux matières obligatoires séparées, il est possible que le nombre d'heures présenté dans la figure 1.4 soit largement inférieur au nombre d'heures effectivement consacré à l'éducation à la citoyenneté. En effet, dans la plupart de ces pays, l'approche «matière séparée» n'est pas le seul modèle utilisé, et le nombre d'heures consacré à l'éducation à la citoyenneté peut être augmenté en tenant compte des autres approches citées précédemment dans le présent chapitre.

Dans 20 des systèmes éducatifs examinés ainsi que dans certaines communautés autonomes espagnoles, l'éducation à la citoyenneté est enseignée sous forme de matière obligatoire séparée (voir figure 1.2). Les recommandations relatives au nombre d'heures d'enseignement consacrées au sujet peuvent être indiquées pour chacun de ces pays, à l'exception du Royaume-Uni (Angleterre), où il n'est pas courant d'indiquer le nombre d'heures d'enseignement d'un domaine scolaire, quel qu'il soit; il revient aux établissements de décider comment répartir le temps scolaire entre les matières spécifiques, dans le cadre de l'autonomie des établissements.

Figure 1.4. Nombre minimum d'heures recommandé d'éducation à la citoyenneté sous forme de matière obligatoire séparée pendant une année théorique dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1 à 3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure présente le nombre minimum moyen d'heures (périodes de 60 minutes) annuelles à consacrer à l'enseignement obligatoire de la citoyenneté sous forme de matière séparée dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur et supérieur général. Le nombre d'heures d'enseignement indiqué est basé sur les recommandations nationales pour l'année de référence indiquée. Ni les récréations ou pauses quelles qu'elles soient, ni le temps réservé aux cours facultatifs n'ont été pris en compte.

Le temps d'enseignement annuel a été calculé en multipliant le nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la citoyenneté par le nombre de semaines d'enseignement d'une année académique pour chaque classe où la citoyenneté est enseignée sous forme de matière obligatoire séparée. Le nombre d'heures d'enseignement annuelles recommandé pour les années du même niveau d'enseignement (primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur général, respectivement) a été ajouté afin d'obtenir le nombre d'heures d'enseignement total consacré à l'éducation à la citoyenneté par niveau d'enseignement. Le total a ensuite été divisé par le nombre d'années couvert par chaque niveau d'enseignement afin d'obtenir le nombre d'heures d'enseignement par année théorique.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE fr): la figure 1.4 ne concerne que les établissements qui proposent de choisir entre différents cours dans les études religieuses et morales. Voir la note spécifique aux pays de la figure 1.2 pour plus d'informations.

Irlande: les recommandations relatives au nombre d'heures d'enseignement d'«Éducation civique, sociale et politique» (ECSP) au sein du nouveau domaine d'apprentissage obligatoire intitulé «Bien-être» depuis 2017/2018 prévoient la même dotation horaire qu'auparavant (un minimum de 70 heures réparties sur les trois années du niveau CITE 2). Les établissements ont également la possibilité d'allouer davantage d'heures aux domaines constitutifs de cette matière, dont l'ECSP, en fonction de leurs priorités et des besoins des élèves, et le nombre d'heures total alloué au «Bien-être» passera de 300 à 400 heures d'ici trois ans.

Espagne: la figure présente les informations de la communauté autonome d'Andalousie pour la 5^e année (CITE 1) et la communauté autonome d'Estrémadure pour la 8^e année (CITE 2).

Chypre: depuis 2017/2018, les recommandations relatives au nombre d'heures d'enseignement de la matière obligatoire séparée «Éducation civique» pour la 12^e année ne sont plus applicables, le contenu de celle-ci étant désormais abordé dans d'autres matières, essentiellement en histoire et en grec moderne.

Lors de la comparaison du nombre moyen recommandé d'heures annuelles à consacrer à l'éducation à la citoyenneté sous forme de matière séparée, il convient de faire preuve de prudence; il existe en effet de considérables différences structurelles entre les pays, comme les variations de durée de l'enseignement primaire et secondaire et le nombre d'années d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté (voir figure 1.2).

Aux trois niveaux d'enseignement examinés, le nombre moyen d'heures annuelles consacrées à l'éducation à la citoyenneté sous forme de matière obligatoire séparée varie considérablement d'un pays européen à l'autre. Toutefois, ces différences sont souvent liées au nombre d'années de scolarité par niveau d'enseignement durant lesquelles l'éducation à la citoyenneté est enseignée sous forme de matière obligatoire séparée (voir figure 1.2).

Sur les huit systèmes éducatifs disposant de recommandations relatives au nombre d'heures d'enseignement d'éducation à la citoyenneté au primaire, la Belgique (Communauté française) et la France ont les dotations horaires annuelles moyennes les plus élevées (25 et 36 heures annuelles, respectivement). Il s'agit également des deux seuls systèmes éducatifs dans lesquels l'éducation à la citoyenneté est enseignée en continu dans l'enseignement primaire. C'est l'Estonie qui prévoit le moins d'heures d'enseignement à ce stade de la scolarité (4 heures): l'éducation à la citoyenneté s'étend sur une année seulement à ce stade du cursus, mais fait l'objet d'une plus grande attention dans l'enseignement secondaire.

Dans le secondaire inférieur, les quatre dotations horaires annuelles moyennes les plus importantes se trouvent en Finlande (28), en Estonie (26), en Irlande (23) et en Slovaquie (25), où l'éducation à la citoyenneté est enseignée dans chaque année de ce niveau d'enseignement. Dans les deux autres pays où l'éducation à la citoyenneté est enseignée pendant tout le secondaire inférieur, le nombre d'heures alloué recommandé est légèrement inférieur à 20 heures, c'est-à-dire de 18 heures en France et de 16,5 heures en Pologne. Dans les pays où l'éducation à la citoyenneté est enseignée pendant une seule année de ce cycle scolaire, il est intéressant de relever que la dotation annuelle recommandée est de près de 20 heures en Grèce, tandis qu'elle est de 12 heures en Espagne et de 6 heures en Bosnie-Herzégovine.

Trois des pays qui prévoient le plus grand nombre d'heures dans le secondaire supérieur, c'est-à-dire l'Estonie, le Luxembourg et la Finlande, affichent un nombre recommandé d'heures compris entre 25 et 30. Ces pays comptent également parmi ceux dans lesquels la matière séparée est enseignée en continu pendant ce cycle scolaire, avec une certaine flexibilité à cet égard en Finlande (voir la note spécifique aux

pays de la figure 1.2). Dans les deux autres pays qui prévoient un enseignement continu dans le secondaire supérieur, le nombre d'heures d'enseignement recommandé est de 18 heures en France et de 14 heures en Slovaquie. En revanche, en Grèce, les recommandations sont de 31 heures, même si la matière obligatoire séparée n'est enseignée que dans deux années de l'enseignement secondaire supérieur. La Croatie, Chypre et la Pologne, où l'éducation à la citoyenneté n'est enseignée que dans une seule année de l'enseignement secondaire supérieur, affichent le nombre d'heures recommandées le plus faible (7 heures seulement).

Sur l'ensemble de l'enseignement général se dessine une relation étroite entre le grand nombre d'heures d'enseignement dans les pays et le nombre d'années ou classes pendant lesquelles l'éducation à la citoyenneté est enseignée sous forme de matière séparée. Ce phénomène peut être observé à tous les niveaux CITE. En effet, trois des quatre pays qui recommandent le plus grand nombre moyen d'heures d'enseignement sur l'ensemble du cursus général, c'est-à-dire l'Estonie (56), la France (72) et la Finlande (66), font également partie de ceux où l'éducation à la citoyenneté est enseignée le plus longtemps, c'est-à-dire sept, douze et neuf années, respectivement. Toutefois, le pays ayant la quatrième plus grande dotation horaire, à savoir la Grèce (57), ne prévoit de matière obligatoire séparée que sur cinq années, ce qui peut témoigner de l'importance particulière accordée à la matière pendant les années concernées.

La comparaison des données actuelles avec celles de la précédente étude Eurydice sur l'éducation à la citoyenneté (Commission européenne/EACEA/Eurydice 2012a, p. 26) permet d'observer plusieurs changements importants.

Certaines modifications du nombre recommandé d'heures à consacrer aux matières obligatoires séparées dans l'éducation à la citoyenneté s'expliquent par des changements d'approche décidés par les pays pour enseigner ce domaine. Ainsi, le temps d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté n'est plus recommandé à Chypre et en Norvège dans le secondaire inférieur, l'approche «intégrée» étant désormais préférée à celle d'une matière séparée. En revanche, il existe désormais des recommandations relatives au nombre d'heures d'enseignement en Belgique (Communauté française), une matière séparée ayant récemment été mise en place.

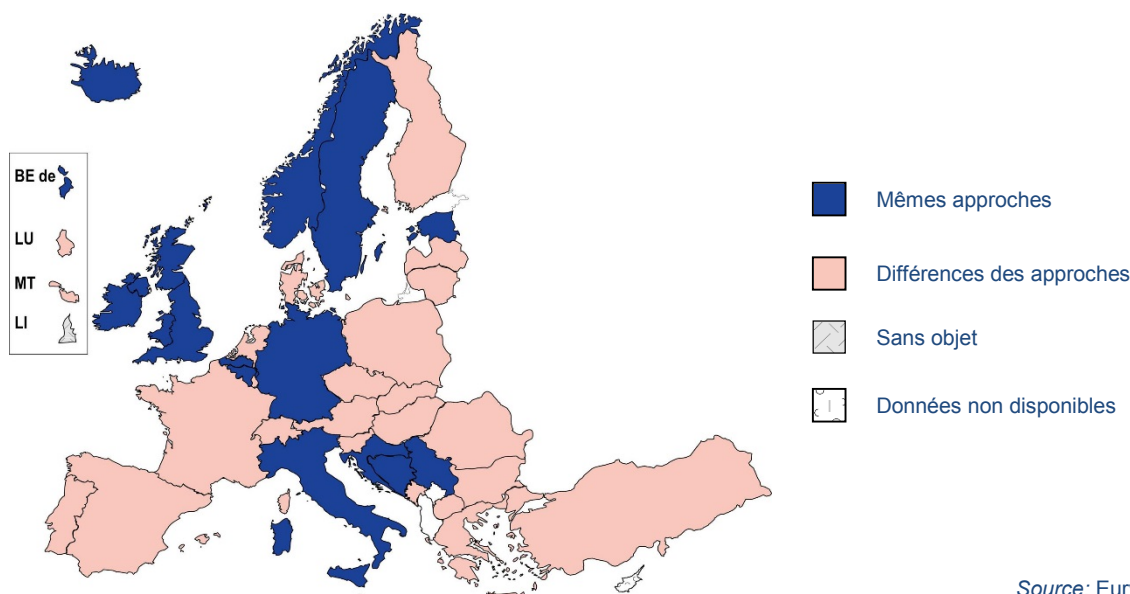
L'augmentation en Grèce du nombre d'heures d'enseignement recommandé dans le secondaire supérieur, de 15 heures en 2010/2011 à 31 heures en 2016/2017, résulte de l'importance accrue accordée dans ce système éducatif à l'éducation à la citoyenneté comme matière séparée. En effet, depuis 2013/2014, une matière séparée intitulée «Éducation civique» est désormais enseignée à tous les élèves dans deux années de l'enseignement secondaire supérieur, contre une seule auparavant. En outre, la réforme des programmes scolaires de 2015 a mis en place un nouveau programme pour cette matière dans les deux premières années de l'enseignement secondaire supérieur.

Enfin, en Finlande, des recommandations relatives au nombre d'heures d'enseignement de la matière séparée «Études sociales» ont été récemment adoptées, en 2014 dans l'enseignement obligatoire, et en 2015 dans le secondaire supérieur, dans le cadre de réformes des programmes scolaires visant à uniformiser les programmes locaux. De plus, la matière «Études sociales» est désormais enseignée à partir de la quatrième année du primaire, tandis qu'avant 2016/2017 elle ne l'était que dans l'enseignement secondaire. En outre, un nouveau cours obligatoire dans les études sociales, «La Finlande et l'Europe dans un monde en évolution», a été ajouté dans le secondaire supérieur aux deux cours existants avant 2016/2017, «Société finlandaise» et «Économie».

1.3. Les programmes d'éducation à la citoyenneté dans l'EFPI en milieu scolaire

La comparaison des programmes de l'enseignement et de la formation professionnels initiaux (EFPi) dispensés en milieu scolaire avec ceux en vigueur dans l'enseignement secondaire général montre que l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté est le même dans 17 des 41 systèmes éducatifs concernés (voir figure 1.5).

Figure 1.5. Différences des approches en matière d'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement secondaire général et l'EFPI en milieu scolaire selon les programmes nationaux, 2016/2017.



Source: Eurydice.

Note explicative

Dans la présente étude, l'enseignement et la formation professionnels initiaux sont principalement examinés à partir du programme commun à tous les élèves (tronc commun) et des matières facultatives proposées à tous les élèves, indépendamment de la branche professionnelle qu'ils suivent en particulier.

La figure 1.5 examine les approches d'enseignement suivantes pour l'éducation à la citoyenneté: sous forme de matière obligatoire séparée, sous forme de matière facultative séparée, intégrée à d'autres matières obligatoires, intégrée à d'autres matières facultatives, et sous forme de thématique transdisciplinaire. Les «différences d'approche» concernent non seulement les approches utilisées, mais aussi les thématiques transdisciplinaires portant sur l'éducation à la citoyenneté et/ou l'ensemble des matières liées à l'éducation à la citoyenneté, ainsi que leur caractère obligatoire ou facultatif.

Notes spécifiques par pays

Irlande: il n'existe pas de programme d'EFPI appliqué à l'échelle nationale dans l'enseignement secondaire. Les programmes existants qui revêtent une dimension professionnelle prévoient un enseignement de l'éducation à la citoyenneté similaire à celui de l'enseignement de niveau CITE 3.

Pologne: les approches utilisées pour l'éducation à la citoyenneté diffèrent entre les établissements professionnels de base et l'enseignement secondaire supérieur général, mais ce n'est pas le cas entre ces derniers et les établissements secondaires techniques.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): l'EFPI en milieu scolaire ne constitue pas un enseignement distinct. L'approche relative à la citoyenneté utilisée pour les élèves susceptibles de suivre certains cours professionnels est donc la même que pour ceux qui suivent les cours de l'enseignement général.

Islande: la plupart des programmes d'EFPI sont intégrés au sein des établissements secondaires supérieurs et relèvent des approches en matière d'éducation à la citoyenneté définies pour le niveau CITE 3 de l'enseignement général.

Liechtenstein: les élèves des programmes d'EFPI suivent la partie scolaire de leur cursus dans des écoles suisses.

Dans les autres systèmes éducatifs, l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté aux élèves de l'EFPI en milieu scolaire diffère dans une certaine mesure de celui des années correspondantes dans l'enseignement secondaire général. L'ampleur des différences entre l'enseignement général et l'EFPI dépend du mode d'intégration de l'éducation à la citoyenneté aux programmes scolaires de l'enseignement général: sous forme de matière séparée, intégrée à d'autres matières ou sous forme de thématique transdisciplinaire. Les différences les plus importantes entre l'enseignement général et l'EFPI portent sur le nombre de matières comportant des éléments d'éducation à la citoyenneté, qui est souvent plus faible dans l'EFPI.

Dans 10 pays, il y a moins de matières obligatoires comportant des éléments d'éducation à la citoyenneté dans l'EFPI que dans l'enseignement secondaire général. Ainsi, dans l'EFPI en milieu scolaire, certaines matières comportant des éléments d'éducation à la citoyenneté, obligatoires dans l'enseignement secondaire supérieur général, sont facultatives en Bulgarie et en Slovénie (certains programmes d'EFPI). Les matières obligatoires de ce type sont moins nombreuses dans l'EFPI en France, en Lituanie, à Malte et au Monténégro, et ne sont pas enseignées du tout en Grèce, en Estonie (en première année de l'EFPI en milieu scolaire) au Luxembourg et en Roumanie. En outre, en Autriche (dans les cursus scolaires professionnels en alternance ou en apprentissage) et en ancienne République yougoslave de Macédoine, il n'existe pas de matière obligatoire comportant des éléments d'éducation à la citoyenneté dans l'EFPI en milieu scolaire, mais les élèves suivent une matière obligatoire séparée portant sur l'éducation à la citoyenneté qui n'existe pas dans les années correspondantes de l'enseignement général.

De plus, en Espagne, en Hongrie et en Turquie, l'éducation à la citoyenneté est intégrée à des matières obligatoires de l'enseignement général, tandis que dans l'EFPI, elle fait partie de modules susceptibles d'avoir une portée plus réduite et spécifique du point de vue de l'éducation à la citoyenneté. À titre d'exemple, en Hongrie, alors que tous les élèves de l'enseignement secondaire supérieur général doivent suivre le cours «Étude de l'histoire, de la société et de la citoyenneté», les élèves de l'EFPI suivent «Développement communautaire».

Il convient également de relever les différences sur le plan de l'offre de matières facultatives comprenant des éléments d'éducation à la citoyenneté. En effet, en Grèce, en Espagne, en France, en Hongrie, à Malte, en Roumanie et en Slovaquie, les matières facultatives comportant des éléments d'éducation à la citoyenneté qui sont proposées dans l'enseignement secondaire supérieur général ne le sont pas dans l'EFPI. Enfin, en Estonie, en Lituanie et en Pologne (dans les établissements professionnels de base), les matières facultatives comportant des éléments d'éducation à la citoyenneté proposées aux élèves de l'EFPI sont moins nombreuses.

Les matières séparées portant sur l'éducation à la citoyenneté qui sont enseignées à tous les élèves de l'enseignement secondaire général le sont également dans l'EFPI dans l'ensemble des systèmes éducatifs concernés. En Slovénie, les élèves de l'EFPI n'ont pas accès aux modules «Culture de la citoyenneté» et «Éducation à la paix, à la famille et à la non-violence», qui sont obligatoires pour tous les élèves de l'enseignement secondaire supérieur général. Dans quatre pays, les obligations relatives à l'enseignement de la matière obligatoire séparée sont moins nombreuses dans l'EFPI.

En **Bulgarie**, l'«Éducation à la citoyenneté» est facultative dans l'EFPI en milieu scolaire.

En **Grèce**, l'«Éducation civique» est enseignée en première et en deuxième année de l'enseignement secondaire supérieur général, mais seulement en première année de l'EFPI en milieu scolaire.

En **Lituanie**, l'«Éducation civique» est enseignée dans les deux premières années du secondaire inférieur général, mais dans une seule des années correspondantes de l'EFPI en milieu scolaire.

En **Finlande**, les élèves de l'EFPI en milieu scolaire suivent une matière séparée intitulée «Compétences civiques et aptitudes de la vie active», qui a une portée plus spécifique et limitée que les «Études sociales» enseignées dans l'enseignement général.

Sur les huit pays où des matières facultatives séparées portant sur l'éducation à la citoyenneté sont proposées aux élèves de l'enseignement secondaire supérieur général ⁽³⁷⁾, la Pologne (établissements professionnels de base), la Roumanie et la Finlande sont les seuls pays à ne pas offrir cette possibilité dans l'EFPI. Par ailleurs, en Hongrie, bien que ce soient les établissements scolaires qui décident de proposer ou non la matière séparée dans l'enseignement secondaire supérieur général, les «Études sociales» sont obligatoires pour tous les élèves de l'EFPI.

Lorsque l'éducation à la citoyenneté prend la forme d'une thématique transdisciplinaire dans l'enseignement secondaire supérieur général (voir figure 1.1), c'est également le cas dans l'EFPI pour la grande majorité des pays concernés. Toutefois, dans quatre pays, les obligations relatives aux thématiques

⁽³⁷⁾ Irlande, Pologne, Roumanie, Finlande, Monténégro, Norvège, Serbie et Turquie

transdisciplinaires concernant l'éducation à la citoyenneté ont une portée plus réduite dans l'EFPI que dans l'enseignement général.

En **République tchèque**, cinq thématiques transdisciplinaires concernant l'éducation à la citoyenneté sont prévues dans l'enseignement secondaire supérieur général («Éducation personnelle et sociale», «Penser dans un contexte européen et mondial», «Éducation multiculturelle», «Éducation environnementale», «Éducation aux médias»), mais seulement deux le sont dans l'EFPI («Citoyenneté démocratique» et «Éducation environnementale»).

En **France**, les exigences relatives au travail personnel surveillé portant sur l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement secondaire supérieur général ne s'appliquent pas à l'EFPI, tandis que le «Parcours citoyen» existe dans les deux cursus scolaires.

En **Slovaquie**, les thématiques transdisciplinaires prévues pour l'enseignement général ne s'appliquent pas à l'EFPI.

En **Finlande**, les modules d'apprentissage pluridisciplinaires portant sur l'éducation à la citoyenneté ne sont enseignés que dans l'enseignement secondaire supérieur général.

En outre, au Danemark et au Portugal, où l'éducation à la citoyenneté est seulement traitée sous forme d'objectifs transdisciplinaires dans le secondaire supérieur général et où les établissements sont libres de décider des modalités de mise en œuvre, des approches différentes s'appliquent à l'EFPI.

Au **Danemark**, dans deux des trois cursus d'EFPI (c'est-à-dire le premier cycle du programme de base et *Eux*, qui débouche sur un diplôme du secondaire supérieur général), l'éducation à la citoyenneté est toujours intégrée à la matière obligatoire «Études sociales». Les élèves de l'EFPI qui s'inscrivent plus de 12 mois après avoir fini l'enseignement obligatoire commencent à partir du deuxième cycle de base et ne suivent pas la matière «Études sociales».

Au **Portugal**, les élèves des cursus professionnels et en apprentissage suivent une matière obligatoire séparée portant sur l'éducation à la citoyenneté, tandis que pour ceux des cursus scolaires et de formation, l'éducation à la citoyenneté est intégrée à d'autres matières obligatoires.

Enfin, aux Pays-Bas et en Suisse, les établissements scolaires de l'EFPI disposent de plus d'autonomie en ce qui concerne les approches en matière d'éducation à la citoyenneté que les établissements secondaires supérieurs généraux.

Aux **Pays-Bas**, si l'éducation à la citoyenneté est intégrée au domaine d'apprentissage obligatoire «Études sociales» dans le secondaire supérieur général, les établissements de l'EFPI peuvent décider de l'enseigner sous forme de matière séparée ou de l'intégrer à d'autres matières.

En **Suisse**, le programme-cadre de l'EFPI n'est pas organisé par matières mais par domaines d'apprentissage, et les établissements sont libres de l'adapter à leur enseignement et apprentissage.

Résumé (A. Organisation)

L'analyse des programmes scolaires nationaux révèle que, dans presque tous les pays, l'éducation à la citoyenneté doit être enseignée à l'ensemble des jeunes à tous les niveaux de l'enseignement général. Trois principales approches sont utilisées, bien que la manière dont elles sont appliquées varie largement selon les pays et les niveaux d'enseignement. L'éducation à la citoyenneté peut prendre la forme d'une thématique transdisciplinaire, d'une matière séparée, ou être intégrée à des matières ou des domaines d'apprentissage plus larges. Le modèle le plus courant est l'approche «intégrée» combinée à un enseignement sous forme de thématique transdisciplinaire. Il est utilisé par 23 des 42 systèmes éducatifs couverts par le présent rapport au niveau primaire, et par 20 pays dans le secondaire inférieur et supérieur. Outre ces deux approches, l'éducation à la citoyenneté est également enseignée en tant que matière obligatoire séparée dans six pays au niveau primaire, dans huit pays dans le secondaire inférieur, et dans six pays dans le secondaire supérieur. Six systèmes éducatifs traitent ce domaine d'apprentissage en définissant seulement des objectifs transdisciplinaires, laissant aux établissements scolaires le soin de les mettre en œuvre concrètement ⁽³⁸⁾. Les autres pays organisent l'éducation à la citoyenneté selon d'autres combinaisons encore (par exemple, thématique transdisciplinaire et matière séparée).

⁽³⁸⁾ CITE 1: Croatie, Hongrie et Portugal; CITE 2: Belgique (Communauté flamande), Croatie et Portugal; CITE 3 général: Belgique (Communauté flamande), Danemark, Portugal et Islande.

En résumé, il est rare que l'éducation à la citoyenneté ne soit pas mentionnée dans les programmes établis à haut niveau pour chaque niveau de l'enseignement général, que ce soit sous forme de thématique transdisciplinaire, en l'intégrant à une matière obligatoire ou sous forme de matière obligatoire séparée. C'est toutefois le cas en Irlande dans le secondaire supérieur, en Bosnie-Herzégovine dans le primaire, ainsi qu'en Serbie tout au long du cursus de l'enseignement général. C'est également en partie le cas en Angleterre, où il n'existe aucune exigence spécifique portant sur l'éducation à la citoyenneté dans le primaire, les établissements l'enseignant aux élèves dans les deux dernières classes du secondaire supérieur et des académies (toutes les classes). Cependant, certains éléments de la matière peuvent être enseignés conformément aux obligations générales applicables à tout établissement financé par l'État, selon lesquelles le programme doit être équilibré et étendu et promouvoir le développement spirituel, moral, culturel, mental et physique des élèves à l'école et de la société.

Dans le cursus général, les matières comportant des éléments d'éducation à la citoyenneté les plus souvent mentionnées dans les documents fixant les programmes scolaires sont les sciences sociales, qui sont également les matières concernant le plus directement la société et les relations entre l'individu et la société. Dans une bien moindre mesure, c'est également le cas d'autres groupes de matières, comme les langues, le développement personnel, les mathématiques, les sciences, ainsi que l'éthique et les études religieuses.

Le nombre d'années académiques pendant lesquelles l'éducation à la citoyenneté est enseignée sous forme de matière obligatoire séparée dans le cursus général varie significativement entre les pays concernés. L'enseignement le plus long se trouve en Estonie, en France, en Slovaquie et en Finlande, où des matières séparées sont enseignées en continu pendant des périodes comprises entre sept et 12 années. De l'autre côté du spectre, cette matière obligatoire n'est enseignée que dans une seule classe de l'enseignement général en Croatie, à Chypre et en Turquie. Dans les autres pays, les matières séparées sont enseignées pendant deux à cinq années scolaires, principalement au niveau secondaire. Ces importantes différences dans le nombre d'années d'enseignement d'une matière obligatoire séparée portant sur l'éducation à la citoyenneté se reflètent dans les recommandations relatives au temps d'enseignement annuel moyen, qui présentent également de grandes disparités. Les pays qui recommandent la plus grande dotation horaire font aussi généralement partie de ceux dans lesquels l'éducation à la citoyenneté est enseignée le plus longtemps. En outre, il convient de relever que quelques pays ont récemment renforcé l'enseignement obligatoire de l'éducation à la citoyenneté sous forme de matière séparée. En effet, la Belgique (Communauté française) a mis en place une matière obligatoire séparée, tandis que la Grèce et la Finlande ont augmenté le nombre d'années d'enseignement de cette matière obligatoire séparée.

Les élèves inscrits dans l'enseignement professionnel initial (EFPI) en milieu scolaire reçoivent un enseignement similaire dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté dans un peu moins de la moitié des systèmes éducatifs étudiés. En revanche, dans la majorité des systèmes éducatifs, l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes nationaux diffère entre l'EFPI et les années scolaires correspondantes de l'enseignement secondaire général, bien que les élèves de l'EFPI en milieu scolaire reçoivent également une éducation à la citoyenneté. Les différences les plus importantes entre l'enseignement général et l'EFPI portent sur le nombre de matières comportant des éléments d'éducation à la citoyenneté, qui est plus faible dans l'EFPI.

Dans 10 pays, il y a moins de matières obligatoires comportant des éléments d'éducation à la citoyenneté dans l'EFPI que dans l'enseignement secondaire général. Les matières facultatives comportant des éléments d'éducation à la citoyenneté qui sont proposées dans l'enseignement secondaire supérieur général ne le sont pas du tout ou le sont moins souvent dans l'EFPI de 10 pays. Les matières séparées portant sur l'éducation à la citoyenneté qui sont enseignées aux élèves de l'enseignement secondaire général le sont également dans l'EFPI. Toutefois, dans quatre des pays concernés, l'enseignement est moins important dans l'EFPI du point de vue du nombre d'années, de la population ciblée ou de la portée. Enfin, lorsque l'éducation à la citoyenneté prend la forme d'une thématique transdisciplinaire dans l'enseignement secondaire supérieur général, c'est également le cas dans l'EFPI dans la grande majorité des 32 pays concernés. Toutefois, dans quatre pays, les obligations relatives aux thématiques transdisciplinaires concernant l'éducation à la citoyenneté ont une portée plus réduite dans l'EFPI que dans l'enseignement général.

B. Contenus

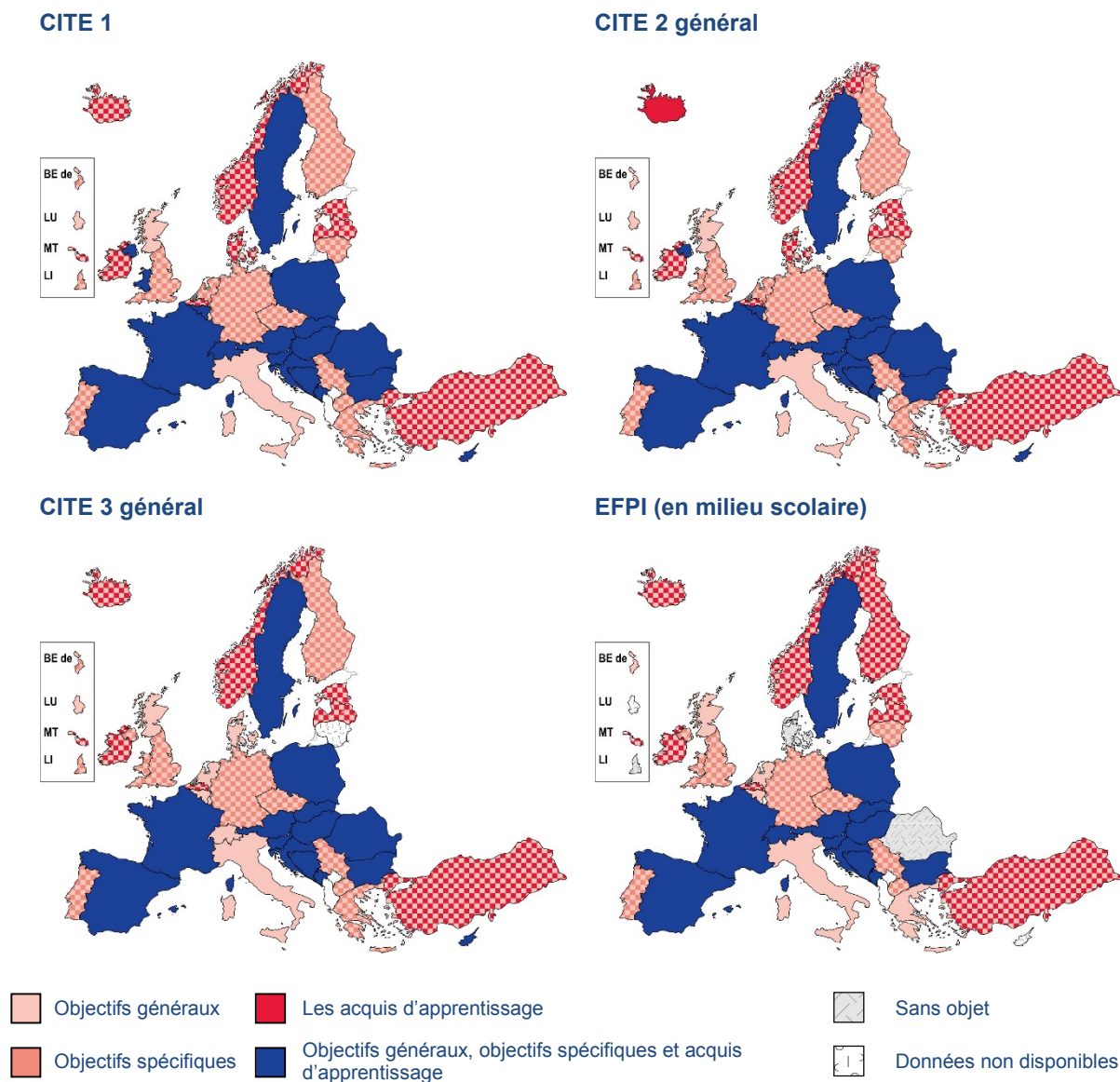
1.4. Contenus des programmes scolaires: objectifs généraux, objectifs spécifiques et acquis d'apprentissage

Les différences de structure et de fonctionnement d'un système éducatif à l'autre se traduisent également par des manières différentes de concevoir les programmes par les autorités supérieures de l'éducation. C'est pour cette raison que les unités nationales d'Eurydice ont dû non seulement fournir les contenus des programmes d'éducation à la citoyenneté du point de vue des connaissances et des compétences à transmettre aux élèves, mais aussi indiquer le type de cadre dans lequel les programmes s'inscrivent. En particulier, les unités nationales ont pu spécifier si les lignes directrices relatives aux programmes d'éducation à la citoyenneté définissent un cadre global, c'est-à-dire des objectifs généraux, ou si elles fixent également des objectifs spécifiques et/ou des acquis d'apprentissage.

D'après les résultats de l'enquête, tous les pays ont fixé des objectifs généraux relatifs à l'éducation à la citoyenneté (voir figure 1.6). Cela signifie que, même si les établissements où les enseignants disposent d'une certaine autonomie concernant la manière d'enseigner l'éducation à la citoyenneté et les contenus à transmettre, tous les pays fournissent au moins quelques instructions générales visant à guider les établissements et les enseignants dans leur travail. Il est évident que ces objectifs généraux sont plus ou moins détaillés selon les pays. La grande majorité des pays européens participant à l'étude se sont limités à établir des listes ou des textes relativement courts définissant les objectifs généraux de l'éducation à la citoyenneté. Ce phénomène est compréhensible dans la mesure où les objectifs généraux, comme le laisse entendre le terme, visent uniquement à donner de grandes indications concernant les domaines à aborder et les buts à atteindre. Toutefois, la République tchèque, la France, la Croatie, l'Autriche, la Pologne, la Roumanie et la Suisse ont tous présenté des objectifs généraux plus détaillés. Il convient de noter que les pays disposant d'objectifs généraux approfondis pour l'éducation à la citoyenneté ont généralement adopté une approche plus détaillée de leurs programmes dans l'ensemble. Cela signifie que les objectifs spécifiques et/ou les acquis d'apprentissage précisés dans leurs programmes respectifs sont aussi relativement longs et plus complets.

Si tous les pays ont fixé des objectifs généraux pour l'éducation à la citoyenneté pour pratiquement tous les niveaux d'enseignement, il en va différemment pour les objectifs spécifiques et les acquis d'apprentissage (voir figure 1.6). D'une certaine manière, les objectifs spécifiques et les acquis d'apprentissage sont les deux faces d'une même pièce. Les objectifs spécifiques désignent les contenus de l'éducation à la citoyenneté du point de vue des autorités chargées de l'éducation, de l'établissement ou de l'enseignant, tandis que les acquis d'apprentissages désignent ces mêmes contenus du point de vue de l'apprenant (Harvey, 2004). Dans le cadre du présent rapport, les acquis d'apprentissage se définissent comme une énumération de ce qu'un apprenant sait, comprend et est capable de faire après avoir complété un niveau ou un module d'enseignement. Les acquis d'apprentissage témoignent du niveau d'acquisition réel, tandis que les objectifs d'apprentissage définissent les compétences à développer de manière plus générale.

Figure 1.6. Caractéristiques du programme-cadre national pour l'éducation à la citoyenneté: objectifs généraux, objectifs spécifiques et/ou acquis d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Danemark, Roumanie: il n'existe pas de programme commun à tous les élèves de l'EFPI.

Italie: en raison de la forte autonomie dont disposent les établissements scolaires, il n'existe pas d'objectifs spécifiques ou d'acquis d'apprentissage fixés au niveau central.

Autriche: pour l'EFPI, les programmes des établissements professionnels en alternance et en apprentissage sont pris en compte.

Selon les résultats de l'enquête, non moins de 28 systèmes éducatifs européens précisent des acquis d'apprentissage dans leur programme d'éducation à la citoyenneté⁽³⁹⁾. Comme le montre la figure 1.6, les acquis d'apprentissage sont généralement spécifiés pour tous les niveaux de l'enseignement scolaire, mais il existe quelques exceptions à la règle. Dans la Communauté française de Belgique, les acquis d'apprentissage sont uniquement précisés pour les niveaux CITE 1 et 2. Cela pourrait changer dans un

⁽³⁹⁾ Belgique (communautés française et flamande), Bulgarie, Danemark, Estonie, Irlande, Espagne, France, Croatie, Chypre, Lettonie, Hongrie, Malte, Autriche, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Finlande, Suède, Royaume-Uni (Pays de Galles et Irlande du Nord), Bosnie-Herzégovine, Suisse, Islande, Monténégro, Norvège et Turquie

futur proche, dans la mesure où l'éducation à la citoyenneté commencera à être enseignée sous forme de matière séparée aux niveaux CITE 2, 3 et dans l'EFPI à partir du début de l'année académique 2017/2018. Comme pour la Communauté française de Belgique, les acquis d'apprentissage n'existent que pour les niveaux CITE 1 et 2 au Royaume-Uni (Irlande du Nord) et au Danemark, sachant qu'il n'existe pas de programme d'éducation à la citoyenneté commun à tous les élèves de l'EFPI au Danemark. En Finlande, les acquis d'apprentissage ne sont précisés que pour l'EFPI, tandis qu'ils ne le sont que pour le niveau CITE 1 au Royaume-Uni (Pays de Galles). Enfin, la Suisse précise les acquis d'apprentissage des niveaux CITE 1 et 2 ainsi que de l'EFPI, mais pas du niveau CITE 3.

Les programmes des 20 systèmes éducatifs contiennent à la fois des objectifs spécifiques et des acquis d'apprentissage ⁽⁴⁰⁾. 12 d'entre eux précisent des objectifs spécifiques et des acquis d'apprentissage pour tous les niveaux d'enseignement. Toutefois, au Royaume-Uni (pays de Galles), les acquis d'apprentissage et les objectifs spécifiques ne se trouvent qu'au niveau CITE 1, tandis qu'il n'existe d'objectifs spécifiques que pour les niveaux CITE 2 et 3 et pour l'EFPI. De la même manière, le Royaume-Uni (Irlande du Nord) a fixé des objectifs spécifiques pour tous les niveaux CITE, mais n'a défini des acquis d'apprentissage que pour les niveaux CITE 1 et 2.

Le fait que non moins de 20 systèmes éducatifs aient choisi de fixer à la fois des objectifs spécifiques et des acquis d'apprentissage, en plus des objectifs généraux, doit attirer notre attention. Il montre que les autorités chargées de l'éducation souhaitent combiner l'approche classique de structure des programmes avec la nouvelle approche, qui porte davantage sur les acquis d'apprentissage. Cela peut donner à penser que les autorités chargées de l'éducation se soucient tant des objectifs de l'éducation à la citoyenneté que de ce que celle-ci devrait effectivement transmettre.

Enfin, il convient de noter que 12 systèmes éducatifs [Communauté germanophone de Belgique, République tchèque, Allemagne, Grèce, Lituanie, Luxembourg, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni (Angleterre), ancienne République yougoslave de Macédoine, Liechtenstein et Serbie] présentent leurs lignes directrices relatives aux programmes du point de vue des objectifs généraux et/ou spécifiques, mais pas des acquis de l'apprentissage.

1.5. Les contenus des programmes

Une définition des contenus de l'éducation à la citoyenneté est essentielle pour toute étude sur ce sujet. Comme souligné dans le cadre conceptuel de l'introduction, les évolutions sociopolitiques majeures se sont accompagnées de changements d'attentes en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, l'extension du droit de vote aux XIX^e et XX^e siècles a conduit les gouvernements nationaux à adopter ou à adapter l'éducation à la citoyenneté afin de préparer les personnes à leur nouveau rôle de citoyens nationaux et de renforcer le sens de la nation (Hobsbawm, 1989; Heater, 2002). L'éducation à la citoyenneté n'est pas le seul domaine de l'éducation utilisé par les gouvernements pour atteindre certains objectifs sociaux ou politiques, mais il s'agit d'un candidat évident pour réaliser les objectifs directement liés au bon fonctionnement du régime politique, comme le fait d'encourager les citoyens à assumer des responsabilités personnelles et sociales, à participer à la sphère politique ou à obéir à la loi. Par conséquent, les contenus des programmes d'éducation à la citoyenneté constituent un sujet sensible et doivent faire l'objet d'une analyse attentive.

1.5.1. De la méthodologie

L'analyse de grandes quantités de données qualitatives, en particulier lorsqu'elles sont tirées du programme des matières, pose un certain nombre de problèmes. Les programmes ne se prêtent pas facilement à une analyse systématique de leur contenu, de sorte que les extraits cités des documents établissant les

⁽⁴⁰⁾ Cela vaut pour la Belgique (Communauté française), la Bulgarie, l'Espagne, la France, la Croatie, Chypre, la Hongrie, l'Autriche, la Pologne, la Roumanie, la Slovénie, la Slovaquie, la Finlande, la Suède, le Royaume-Uni (Pays de Galles et Irlande du Nord), la Bosnie-Herzégovine, la Suisse et le Monténégro.

programmes ont été soumis, comme indiqué dans les réponses au questionnaire Eurydice, à un traitement normalisé sur la base des étapes et principes suivants: 1) toutes les données utiles ont été répertoriées; 2) les données inutiles aux fins de l'étude ont été exclues; 3) les données utiles n'ont été prises en compte qu'une seule fois afin d'éviter les doublons et une surestimation des résultats; 4) la quantité de données extraites était optimale (c'est-à-dire que toutes les informations absolument nécessaires ont été extraites); et 5) les données extraites pouvaient produire une série de données aussi variée que possible.

Figure 1.7: Domaines de compétences citoyennes et compétences citoyennes spécifiques

Interagir de manière efficace et constructive avec les autres	Développer un esprit critique	Agir de manière socialement responsable	Agir démocratiquement
Confiance en soi	Multiplicité des perspectives	Respect de la justice	Respect de la démocratie
Responsabilité	Raisonnement et capacités analytiques	Solidarité	Connaissance des institutions politiques
Autonomie (initiative personnelle)	Interprétation des informations	Respect des autres êtres humains	Connaissance des processus politiques (par ex., les élections)
Respect des opinions et croyances différentes	Développement des connaissances et utilisation des sources	Respect des droits humains	Connaissance des organisations, des déclarations et des traités internationaux
Coopération	Éducation aux médias	Sentiment d'appartenance	Interagir avec les autorités politiques
Résolution des conflits	Créativité	Développement durable	Connaissance des concepts politiques et sociaux fondamentaux
Empathie	Exercice du jugement	Protection de l'environnement	Respect des règles
Conscience de soi	Compréhension du monde actuel	Protection du patrimoine culturel	Participation
Communication et écoute	Questionnement	Connaissance ou respect des autres cultures	Connaître la société civile et y participer
Conscience émotionnelle		Connaissance ou respect des religions	
Flexibilité ou adaptabilité		Non-discrimination	
Aptitudes interculturelles			

Source: Conseil de l'Europe (2016) et Eurydice.

Dans la pratique, il n'est pas facile de conduire un examen des contenus qui respecte les principes précités relatifs aux programmes d'éducation à la citoyenneté et qui résulte de 42 systèmes éducatifs, même s'il s'agit d'extraits ou de résumés de textes. L'automatisation de l'analyse des contenus est utile pour traiter de gros volumes de données, mais cette stratégie est susceptible d'entraîner des erreurs dans la mesure où elle ne peut se substituer à une lecture et à une compréhension attentives des textes (Grimmer & Stewart, 2013). Une lecture minutieuse et une bonne compréhension sont particulièrement importantes dans le cas des extraits de programmes, en raison des variations du degré de précision et du style rédactionnel, outre les différences de contenu proprement dit ⁽⁴¹⁾.

Ainsi, les données pertinentes ont été sélectionnées manuellement grâce à une liste de critères prédéfinis portant sur les quatre domaines de compétences citoyennes (interagir de manière efficace et constructive avec les autres, développer un esprit critique, agir de manière socialement responsable, agir démocratiquement) qui ont été relevés dans le cadre conceptuel de l'introduction (voir figure 2). Les grands domaines de compétences citoyennes et les compétences spécifiques groupées ci-dessous (voir figure 1.7) reflètent à la fois des décisions prises au niveau européen [Parlement européen et Conseil, 2006 ⁽⁴²⁾; Conseil de l'Europe, 2010; Conseil de l'Europe, 2016] et des résultats de recherches (Ten Dam *et al.*, 2010 et Ten

⁽⁴¹⁾ Les questionnaires ont été soumis soit en anglais, soit en français, et ont été encodés par des analystes maîtrisant ces langues.

⁽⁴²⁾ Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, JO L 394 du 30.12.2006.

Dam *et al.*, 2011). La plupart des compétences spécifiques ont en particulier été adaptées à partir des compétences pour une culture de la démocratie du Conseil de l'Europe (2016) ⁽⁴³⁾. Il importe de souligner que les listes présentées dans la figure 1.7 ne sont pas exhaustives. Par conséquent, les programmes scolaires européens en matière d'éducation à la citoyenneté peuvent comporter certaines des compétences mentionnées dans le présent rapport, sans nécessairement s'y restreindre ni citer chacune d'entre elles.

L'autre mesure prise pour simplifier le traitement analytique des données, et donc la présentation des résultats, a été de placer sur un pied d'égalité tous les documents d'orientation relatifs aux programmes, en ne tenant pas compte de la nature exacte des orientations, que celles-ci fixent des objectifs généraux ou spécifiques, ou des acquis d'apprentissage. Cette mesure était également essentielle pour garantir qu'aucune compétence citoyenne pertinente ne soit laissée de côté, indépendamment du type d'orientations fixées par les autorités nationales chargées de l'éducation.

En résumé, si les programmes nationaux contiennent des informations liées conceptuellement aux compétences citoyennes mentionnées dans la figure 1.7, les compétences en question sont marquées comme présentes (c'est-à-dire que la valeur «1» leur a été attribuée, par opposition à «0» lorsqu'elles sont absentes). Ainsi, une phrase comme «volonté de participer au processus décisionnel de l'établissement», soit l'un des objectifs spécifiques du programme portugais en matière d'éducation à la citoyenneté, a conduit à marquer présente la compétence spécifique «participation». Les autres références à la participation n'ont toutefois pas été prises en considération. En d'autres termes, le processus d'encodage s'est limité à déterminer si une compétence était présente et ne visait pas à préciser le nombre d'occurrences dans le programme.

Lorsque l'éducation à la citoyenneté n'est pas enseignée à un niveau ou dans un cursus d'enseignement particulier, lorsque le programme n'est pas commun à tous les élèves d'un niveau ou d'un cursus particulier ou lorsqu'un certain cursus n'existe pas, l'entrée a été marquée «sans objet». La catégorie «informations non disponibles» a été appliquée lorsque les unités nationales n'ont pas été en mesure de fournir des informations pour des raisons techniques, ou en raison de l'autonomie dont les localités ou les établissements bénéficient pour fixer les lignes directrices de leurs programmes.

Les résultats de l'analyse des contenus des programmes sont présentés en trois parties. La première (partie 1.5.2) présente les résultats agrégés dans le cadre des quatre grands domaines de compétence dans l'ensemble des niveaux CITE. La deuxième partie (section 1.5.3) présente les résultats de chaque domaine de compétence particulier, en commençant par «interagir de manière efficace et constructive avec les autres», qui comprend les compétences relatives au développement personnel des élèves et aux relations interpersonnelles. Le deuxième domaine de compétence est celui relatif à l'esprit critique, qui combine les aptitudes pratiques à chercher et à interpréter les informations de manière plus abstraite, comme le raisonnement et l'exercice du jugement. Le troisième domaine, «agir de manière socialement responsable», comprend les connaissances et les attitudes permettant aux élèves de prendre en compte le bien commun et les intérêts de la société dans son ensemble. Enfin, «agir démocratiquement» concerne le domaine le plus directement lié à la sphère politique et porte sur les connaissances et la compréhension requises pour que les citoyens participent au processus démocratique. La partie 1.5.4 examine de plus près la répartition par pays des éléments des quatre domaines de compétences citoyennes.

1.5.2. Résultats de l'analyse des contenus des programmes: tendances générales

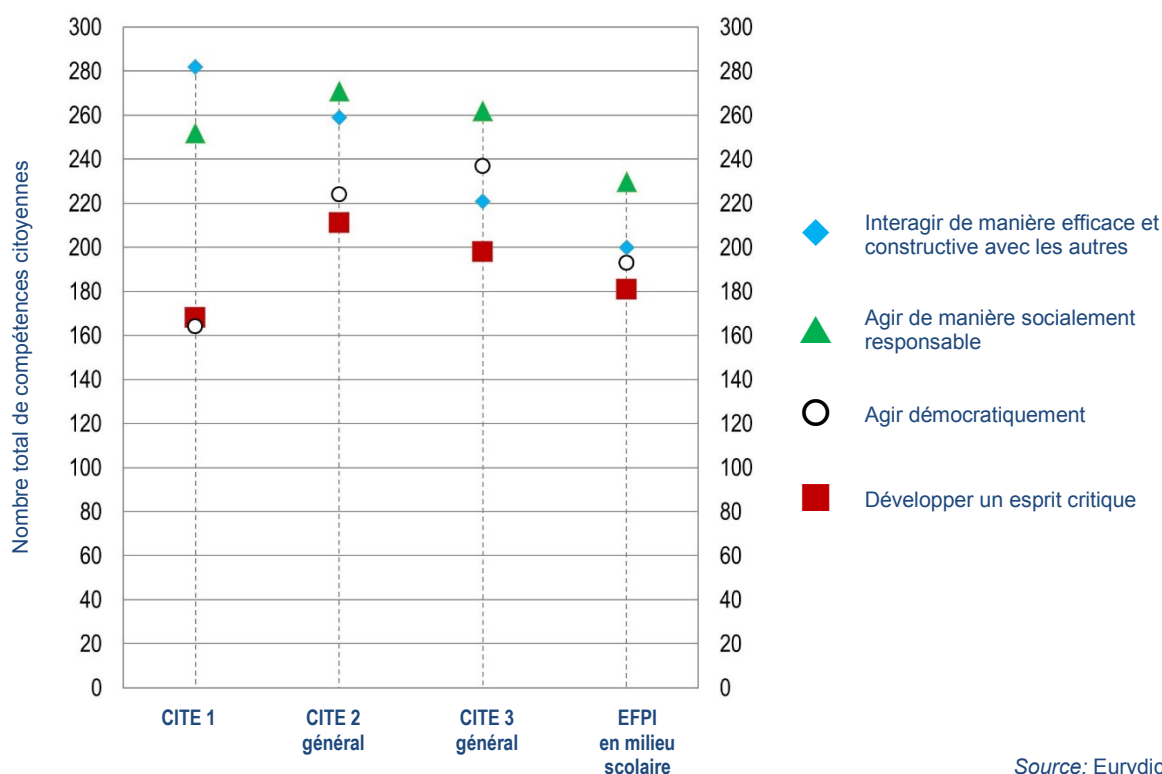
Afin de donner une vue d'ensemble des contenus des programmes d'éducation à la citoyenneté en Europe, les valeurs («1») attribuées à l'ensemble des compétences citoyennes qui ont été indiquées et marquées comme présentes à un niveau CITE donné ont été additionnées. Cette méthode permet de connaître les domaines de compétences citoyennes qui sont prioritaires aux yeux des différentes autorités chargées de

⁽⁴³⁾ Le Conseil de l'Europe (2016) définit 55 compétences citoyennes possibles. En vue de faciliter l'analyse, seules 41 compétences ont été mentionnées ici, dont certaines ont été légèrement adaptées afin de mieux coïncider avec les quatre domaines de compétences citoyennes. En outre, trois autres compétences non liées aux quatre grands domaines de compétences citoyennes ont été répertoriées : entrepreneuriat, droits et comportement des consommateurs, et protection de la santé (physique et mentale). Ces compétences n'étant qu'indirectement liées à la citoyenneté et à l'éducation à la citoyenneté, elles ne font pas l'objet d'un examen détaillé ici.

l'éducation ainsi que les niveaux et cursus scolaires où ils sont enseignés. Elle permet également au lecteur de voir comment ces priorités se répartissent selon les niveaux et les domaines de compétences citoyennes.

La figure 1.8 montre le nombre total de compétences citoyennes, regroupées dans les quatre grands domaines de compétences citoyennes, par niveau CITE. Le premier élément à remarquer est que les quatre domaines de compétences citoyennes sont abordés à tous les niveaux et dans tous les cursus scolaires. La deuxième observation majeure est que le traitement des domaines de compétences citoyennes varie selon les niveaux d'enseignement. Ainsi, au niveau CITE 1, une importance relativement plus grande est accordée au domaine «interagir de manière efficace et constructive avec les autres», qui comprend les compétences relatives au développement personnel et aux relations interpersonnelles. Ce domaine de compétence affiche une valeur de 282, ce qui signifie que les compétences regroupées dans cette catégorie apparaissent 282 fois au total dans les programmes scolaires nationaux en Europe. Plus la fréquence est grande, plus les compétences renvoyant à un domaine de compétence donné ont été signalées comme présentes dans un programme, ou plus les pays en font mention dans leur programme d'éducation à la citoyenneté, ou les deux.

Graphique 1.8. Fréquence à laquelle les compétences relatives à l'éducation à la citoyenneté apparaissent dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, par domaine de compétence, dans l'enseignement primaire et secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Note explicative

Le nombre total de compétences citoyennes reflète le nombre total de fois que les compétences citoyennes renvoyant à un domaine de compétence donné (figure 1.7) apparaissent dans les programmes d'éducation à la citoyenneté des 42 systèmes éducatifs européens participant au réseau Eurydice.

Ce n'est toutefois pas le nombre absolu qui importe en tant que tel, mais son rapport aux autres domaines de compétences citoyennes. 282 est ainsi supérieur à 252, qui est la fréquence de toutes les compétences renvoyant au domaine «agir de manière socialement responsable», le second domaine de compétence le plus fréquemment mentionné dans les programmes d'éducation à la citoyenneté pour les écoles primaires en Europe. Il n'est pas surprenant que «développer un esprit critique» et «agir démocratiquement» n'apparaissent pas aussi fréquemment dans les programmes d'éducation à la citoyenneté au niveau CITE 1. Les autorités chargées de l'éducation semblent faire varier les contenus de l'éducation à la

citoyenneté par niveaux d'enseignement en fonction des capacités cognitives des élèves, qui évoluent bien entendu au fil des années scolaires. «Agir démocratiquement», qui englobe la connaissance des institutions politiques du pays et de l'importance de la participation, y compris à l'échelle de l'établissement scolaire (voir chapitre 2), est une compétence qui convient mieux aux élèves plus âgés. Il en va de même pour l'esprit critique, qui présuppose une capacité d'abstraction et de pensée analytique, deux aptitudes plus évoluées chez les élèves plus âgés. Il est également possible d'envisager d'autres explications au fait que les autorités chargées de l'éducation fixent différents objectifs en matière d'éducation à la citoyenneté selon les niveaux CITE. À titre d'exemple, il est plus évident d'enseigner aux élèves comment se comporter de manière démocratique vers la fin du secondaire, qui marque généralement la fin de l'enseignement obligatoire, parce qu'il s'agit du moment où, dans la plupart des pays, les élèves deviennent majeurs et acquièrent le droit de voter aux élections générales de leur pays. De la même manière, il est possible que les autorités nationales chargées de l'éducation souhaitent commencer l'éducation de leurs plus jeunes élèves en leur enseignant très tôt comment se comporter envers les autres et comment agir de manière socialement acceptable ou responsable, afin d'ancrer solidement ces valeurs en eux.

Conformément aux différentes hypothèses évoquées ci-dessus, la figure 1.8 montre comment le domaine «interagir de manière efficace et constructive avec les autres» perd progressivement du terrain dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté en Europe, tandis que «développer un esprit critique» et «agir démocratiquement» en gagne. La compétence «agir de manière socialement responsable» est relativement plus stable d'un niveau d'enseignement à l'autre, bien qu'elle semble apparaître moins fréquemment dans l'EFPI.

Même si elle présente des avantages pour représenter graphiquement la situation générale, la figure 1.8 n'est pas très utile pour suivre l'évolution de chaque domaine de compétences citoyennes tout en tenant compte de sa position relative au sein de chaque niveau CITE. Les proportions relatives apparaissant dans le tableau de la figure 1.9 sont plus utiles à cet égard. La figure 1.9 montre ainsi qu'environ 33 % de toutes les compétences citoyennes enseignées au primaire renvoient au domaine «interagir de manière efficace et constructive avec les autres», qui comprend le développement personnel et les relations interpersonnelles. Ce domaine de compétence, avec «agir de manière socialement responsable», représente approximativement deux tiers de toutes les compétences citoyennes du niveau CITE 1. Le tiers restant se divise entre les domaines de compétence «développer un esprit critique» et «agir démocratiquement». Au niveau CITE 2, le contenu des programmes nationaux est réparti plus équitablement entre les quatre domaines de compétence. Comme le montre la figure 1.9, le domaine «interagir de manière efficace et constructive avec les autres» reste un élément important des programmes d'éducation à la citoyenneté, mais il n'est plus prédominant.

Graphique 1.9. Proportion des domaines de compétences citoyennes dans les programmes scolaires nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement primaire et secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.

(%)	CITE 1	CITE 2 général	CITE 3 général	EFPI (en milieu scolaire)
Interagir de manière efficace et constructive avec les autres	33	27	24	25
Développer un esprit critique	19	22	22	23
Agir de manière socialement responsable	29	28	29	29
Agir démocratiquement	19	23	26	24
Total	100	100	100	100
Total de compétences citoyennes (valeurs absolues)	855	950	902	792

Source: Eurydice.

Notes explicatives

Les pourcentages se basent sur le nombre total de compétences citoyennes présentées dans la figure 1.8, qui reflète le nombre total de fois que les compétences citoyennes (voir figure 1.7) apparaissent dans les programmes d'éducation à la citoyenneté des 42 systèmes éducatifs européens participant au réseau Eurydice. Les pourcentages n'atteignent pas toujours 100 car ils ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

«Agir de manière socialement responsable» se place légèrement devant les autres domaines de compétence, en termes relatifs et absolus, dans l'enseignement secondaire inférieur. L'écart est encore plus grand avec «développer un esprit critique» et «agir démocratiquement» qui, comme précisé plus haut, sont plus fréquemment abordés dans l'enseignement secondaire. Il est intéressant de souligner que les éléments portant sur la responsabilité sociale apparaissent relativement plus souvent au niveau CITE 3. D'après les données présentées dans la figure 1.9, 29 % des compétences citoyennes contenues dans les programmes nationaux du niveau CITE 3 portent sur le renforcement de la responsabilité sociale chez les élèves. Cet enseignement est suivi par «agir démocratiquement» (26 %), «interagir de manière efficace et constructive avec les autres» (24 %) et «développer un esprit critique» (22 %).

Un autre aspect très intéressant des contenus des programmes d'éducation à la citoyenneté en Europe est le traitement de l'esprit critique. Comme le montre la figure 1.9, «développer un esprit critique» apparaît plus souvent dans les programmes de l'enseignement secondaire et de l'EFPI. Sa position est stable aux niveaux CITE 2 et 3, et augmente même légèrement dans l'EFPI, même si la figure 1.8 donne l'impression que l'attention accordée à cette compétence diminue. De fait, la fréquence de l'«esprit critique» baisse effectivement en termes absolus, ce qui justifie la chute de la courbe de la figure 1.8, mais ce n'est pas le cas en termes relatifs. Si une proportion comprise entre 19 % (CITE 1) et 23 % (EFPI) est loin d'être négligeable, elle reste inférieure à celle des autres domaines de compétences citoyennes à chaque niveau d'enseignement. Cela signifie que les autorités supérieures chargées de l'éducation en Europe accordent, en moyenne, la priorité à d'autres domaines de compétences citoyennes. Bien que l'esprit critique soit une compétence indispensable aux citoyens d'un régime démocratique, elle se trouve en concurrence avec les autres compétences que les autorités chargées de l'éducation souhaitent promouvoir.

Les programmes d'éducation à la citoyenneté dans l'EFPI suivent à peu près le même schéma qu'au niveau CITE 3. Les compétences relatives à la responsabilité sociale rassemblent 29 % de l'ensemble des compétences citoyennes, «agir démocratiquement» et «interagir de manière efficace et constructive avec les autres» en rassemblent respectivement 24 % et 23 %, contre 23 % pour «développer un esprit critique». Toutefois, en comparaison avec les autres niveaux d'enseignement examinés ici, le nombre total de compétences citoyennes abordées est inférieur dans l'EFPI dans l'ensemble des pays participants (voir figure 1.9). Ce résultat s'explique en partie par l'absence de données pour certains pays (voir figure 1.6), mais il peut également être attribué à l'absence de programme commun pour l'ensemble des élèves (voir également figure 1.5).

1.5.3. Résultats de l'analyse des contenus des programmes: compétences citoyennes

Jusqu'ici, la partie 1.5 s'est focalisée sur les données agrégées issues de l'analyse des programmes d'éducation à la citoyenneté. Dans la partie 1.5.3, les grands domaines de compétence sont ventilés afin de donner une vision plus détaillée des contenus des programmes des 42 systèmes éducatifs européens participant à l'étude. C'est pourquoi les données des figures 1.10 à 1.13 revêtent un sens différent de celui des figures 1.8 et 1.9. En particulier, les quatre tableaux ci-dessous (un pour chaque grand domaine de compétences citoyennes) présentent le nombre total d'occurrences de chaque élément relatif à la citoyenneté sur l'ensemble des programmes nationaux étudiés. Ainsi, plus le nombre (fréquence) est élevé, plus les pays mentionnent l'élément en question dans leurs objectifs généraux, objectifs spécifiques ou acquis d'apprentissage en matière d'éducation à la citoyenneté.

Deux observations générales supplémentaires permettent de mettre en perspective les données présentées dans les figures 1.10 à 1.13. Premièrement, aucun des programmes nationaux ne mentionne toutes les compétences citoyennes encodées dans le présent rapport. De la même manière, aucun élément relatif à la citoyenneté ne se trouve dans tous les programmes nationaux. Cette situation semble indiquer qu'il existe à tout le moins une certaine diversité entre les programmes nationaux. Les différences entre les pays sont examinées plus en détail dans la partie 1.5.4. La présente partie se concentre sur les similarités entre les programmes nationaux d'un point de vue quantitatif, ce qui permet de montrer que les programmes scolaires en matière de citoyenneté ont de nombreux points communs. La deuxième observation est d'ordre technique. L'encodage ne s'est pas limité aux compétences citoyennes, mais a

également été étendu aux quatre domaines de compétences citoyennes. Cela s'explique notamment par le fait que, dans certains cas, les parties des programmes ne font pas explicitement mention d'une compétence en particulier, mais renvoient au domaine de compétence de manière générale. Une autre raison est que les domaines de compétence sont parfois directement nommés. Cela vaut notamment pour «développer un esprit critique». Pour rendre compte de ce type d'information, il a été décidé d'encoder ce type de proposition comme s'il s'agissait d'une compétence citoyenne.

Il importe de rappeler que les programmes nationaux ne sont pas toujours uniquement consacrés à l'éducation à la citoyenneté et qu'ils peuvent donc inclure des éléments qui ne sont pas directement (ou pas du tout) liés à l'éducation à la citoyenneté telle qu'elle est définie dans le présent rapport. À titre d'exemple, certains pays ont inclus l'éducation à la santé dans l'éducation à la citoyenneté [Belgique (Communauté française), France, Chypre, Pays-Bas, Portugal et Royaume-Uni (Angleterre)]. D'autres y ont intégré l'économie [Malte, Portugal, Roumanie, Slovaquie, Royaume-Uni (Angleterre), ancienne République yougoslave de Macédoine et Liechtenstein], l'entrepreneuriat (Estonie, Grèce, Espagne, Croatie, Malte, Pologne, Portugal et Finlande), ou le droit et le comportement des consommateurs (Bulgarie, Estonie, Croatie, Chypre, Malte, Pays-Bas, Norvège et Turquie). Ces thèmes ne sont pas analysés ici, bien qu'ils soient très utiles pour savoir que l'éducation à la citoyenneté est définie de manière vaste par certains pays européens ⁽⁴⁴⁾. Cela confirme l'aspect évoqué dans le cadre conceptuel, c'est-à-dire le fait que la citoyenneté et, par conséquent, l'éducation à la citoyenneté, sont des concepts fluides susceptibles de plusieurs interprétations. Dès lors, il ressort clairement que l'éducation à la citoyenneté n'a pas uniquement une dimension politique. L'analyse ci-dessous des domaines de compétences citoyennes le démontre également.

Il est tentant d'additionner les occurrences des différents éléments relatifs à la citoyenneté dans chaque programme national, mais cela déboucherait sur un classement des pays sans fondement réel. Il importe de rappeler que chaque élément relatif à la citoyenneté revêt une valeur propre non quantifiable, qui ne se mesure à celle d'aucun autre élément. La présence d'un élément ne peut compenser l'absence d'un autre, et vice versa. En d'autres termes, chaque élément relatif à la citoyenneté a une valeur intrinsèque unique, même si le concept qu'il représente est lié à d'autres concepts. Ainsi, si l'on peut affirmer que certains éléments sont liés, ce qui permet de les regrouper, il est faux de supposer qu'ils peuvent tous être mesurés sur une même échelle. Selon le critère appliqué, il est possible qu'un élément soit perçu comme plus important qu'un autre. Par conséquent, l'absence ou la présence d'un élément ne présente pas nécessairement le même poids normatif que l'absence ou la présence d'un autre.

La deuxième explication à l'impossibilité d'additionner les occurrences des éléments relatifs à la citoyenneté est que la liste des compétences citoyennes utilisée ici n'est pas exhaustive, comme souligné précédemment. Ainsi, le fait d'affirmer, par exemple, qu'un pays présente peu de compétences citoyennes donne la fausse impression que le programme de ce pays est vide, ce qui peut évidemment ne pas être vrai.

Pour éviter toute complication, l'analyse des programmes ci-dessous se limite à établir des comparaisons entre les niveaux CITE. La partie 1.5.4 compare directement les pays en tenant compte des limites précitées.

Interagir de manière efficace et constructive avec les autres

Le domaine de compétence «interagir de manière efficace et constructive avec les autres» comprend non seulement les éléments portant sur les relations interpersonnelles, mais ceux relatifs au développement personnel (conscience de soi, confiance en soi, autonomie et responsabilité). En tant que tel, il s'agit d'un domaine de compétence qui n'est pas explicitement politique, bien qu'il fasse partie des programmes d'éducation à la citoyenneté. Bien entendu, la distinction entre les sphères personnelle et politique est subtile. Comme le montre la figure 1.10, non moins de 36 systèmes éducatifs mentionnent le développement de la responsabilité personnelle comme l'un des objectifs (ou acquis d'apprentissage) de l'éducation à la citoyenneté. Le fait d'être responsable de ses actions et de ses opinions est un trait de caractère important, qui est aussi socialement utile. La responsabilité personnelle implique, entre autres choses, de réfléchir sur ses propres attitudes, sur ses limites personnelles et sur l'appropriation de ses propres actions.

⁽⁴⁴⁾ L'éducation à l'entrepreneuriat est examinée dans un autre rapport Eurydice (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2016a).

Figure 1.10. Fréquence des compétences relatives au domaine «interagir de manière efficace et constructive avec les autres» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.

	CITE 1	CITE 2 général	CITE 3 général	EFPI (en milieu scolaire)
Interagir de manière efficace et constructive avec les autres	13	11	8	6
Confiance en soi	21	17	16	13
Responsabilité	36	35	30	30
Autonomie (initiative personnelle)	16	19	17	16
Respect des opinions et croyances différentes	30	29	25	23
Coopération	32	29	20	21
Résolution des conflits	22	21	21	20
Empathie	20	19	18	18
Conscience de soi	21	14	12	7
Communication et écoute	33	31	24	24
Conscience émotionnelle	19	11	9	6
Flexibilité ou adaptabilité	2	3	3	2
Aptitudes interculturelles	17	20	18	14
Total	282	259	221	200

Source: Eurydice.

Note explicative

Le taux représente le nombre de programmes nationaux dans lesquels apparaît une compétence citoyenne donnée.

Un autre élément indiquant que les autorités chargées de l'éducation considèrent que la responsabilité personnelle est une compétence citoyenne importante est le fait qu'elle figure dans les programmes à tous les niveaux d'enseignement. Ainsi, au niveau CITE 2, 35 pays font mention de la responsabilité dans leur programme, dont 30 au niveau CITE 3 et dans l'EFPI. En d'autres termes, une grande majorité de systèmes éducatifs européens incluent la responsabilité personnelle dans leurs programmes d'éducation à la citoyenneté.

Le deuxième élément le plus répandu de ce domaine de compétence au niveau primaire est «communiquer et écouter», qui englobe la capacité de communiquer, d'exprimer ses opinions et de les défendre à l'aide d'arguments et d'écouter respectueusement les opinions d'autrui. Comme le montre la figure 1.10, dans l'enseignement primaire, non moins de 33 systèmes éducatifs intègrent ces compétences à leur programme. Dans l'enseignement secondaire inférieur, «communiquer et écouter» figure dans 31 programmes nationaux. L'acquisition d'aptitudes à la communication et à l'écoute est la troisième compétence la plus répandue au sein du domaine de compétence «interagir efficacement» dans le secondaire supérieur. L'EFPI suit un schéma similaire: «communiquer et écouter» est mentionné dans 24 programmes et constitue le deuxième élément le plus répandu.

Le fait d'apprendre à coopérer avec les autres, que ce soit à l'école ou ailleurs, constitue clairement une autre priorité que partagent de nombreux programmes européens. La «coopération» est la troisième compétence la plus répandue aux niveaux CITE 1 et 2, mais est moins bien classée au niveau CITE 3 dans l'EFPI (voir figure 1.10).

Globalement, l'analyse des contenus du domaine de compétence «interagir efficacement» révèle un schéma similaire d'un niveau d'enseignement à l'autre: de manière générale, les mêmes compétences sont mentionnées dans à peu près le même nombre de systèmes éducatifs européens (mais pas nécessairement dans les mêmes pays) selon les niveaux CITE. Les compétences relatives au développement personnel présentent toutefois certaines différences, comme la conscience émotionnelle, la confiance en soi et la conscience de soi, qui sont plus répandues dans les programmes du niveau CITE 1,

et que de moins en moins de systèmes éducatifs mentionnent dans les programmes des niveaux supérieurs. Ce n'est pas non plus le cas des «compétences interculturelles», qui apparaissent plus souvent dans le secondaire que dans le primaire, mais pas encore de manière très fréquente.

Développer un esprit critique

Par rapport au domaine de compétence «interagir efficacement», la répartition des compétences associées à l'esprit critique présente légèrement plus de variations. L'«exercice du jugement» est de loin la compétence la plus répandue au niveau CITE 1 avec «développer un esprit critique» et «raisonnement et capacités analytiques», l'«éducation aux médias» se situant quelque peu derrière (voir figure 1.11). Au niveau CITE 2: «développer un esprit critique» est en tête, «exercice du jugement» et «compréhension du monde actuel» figurent tous deux en deuxième position et sont suivis de «développement des connaissances et utilisation des sources». «Développer un esprit critique» est toujours en tête du domaine au niveau CITE 3, avec «exercice du jugement» et «compréhension du monde actuel» en deuxième position, suivis de «raisonnement et capacités analytiques». Enfin, dans l'EFPI, l'ordre est «développer un esprit critique», «raisonnement et capacités analytiques», suivis par «exercice du jugement».

Figure 1.11: Fréquence des compétences relatives au domaine «développer un esprit critique» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.

	CITE 1	CITE 2 général	CITE 3 général	EFPI
Développer un esprit critique	19	28	26	26
Multiplicité des perspectives	15	15	15	17
Raisonnement et capacités analytiques	19	20	23	24
Interprétation des informations	8	15	14	14
Développement des connaissances et utilisation des sources	15	24	21	20
Éducation aux médias	18	23	19	14
Créativité	17	17	14	13
Exercice du jugement	28	27	25	22
Compréhension du monde actuel	18	27	25	19
Questionnement	11	15	16	12
Total	168	211	198	181

Source: Eurydice.

Note explicative

La fréquence représente le nombre de programmes nationaux dans lesquels apparaît une compétence citoyenne donnée.

Il est dès lors possible de conclure que, pour ce qui est des compétences relatives à l'esprit critique, les niveaux d'enseignement et les systèmes éducatifs présentent certaines différences, qui ne sont toutefois pas nombreuses. En d'autres termes, la plupart des systèmes éducatifs favorisent généralement des éléments similaires en matière d'esprit critique, et certains d'entre eux semblent assez importants pour être intégrés à tous les niveaux d'enseignement ou presque. En premier lieu vient la capacité de réfléchir de manière critique sur différents sujets et de choisir entre différentes possibilités, notamment lorsque des considérations éthiques entrent en jeu («développer un esprit critique» et «exercice du jugement»). Environ la moitié des systèmes éducatifs reconnaissent que l'«éducation aux médias», y compris l'éducation aux réseaux sociaux et la gestion du harcèlement en ligne, constitue une compétence importante, et l'intègrent aux programmes des niveaux CITE 1, 2 et 3. Les pays qui l'enseignent dans l'EFPI sont relativement moins nombreux. La «compréhension du monde actuel» ou de l'actualité fait partie du programme de nombreux pays, mais essentiellement dans l'enseignement secondaire. Il est possible de mettre en évidence un schéma similaire pour «développement des connaissances et utilisation des sources». En revanche, la «créativité» est généralement favorisée dans les établissements primaires et secondaires inférieurs, mais dans une minorité de pays seulement. La plupart d'entre eux n'intègrent pas la promotion des capacités créatives chez les élèves.

Agir de manière socialement responsable

La diffusion d'un sens de la responsabilité sociale parmi les élèves constitue également une dimension importante de l'éducation à la citoyenneté. Il est facile de voir pourquoi les autorités chargées de l'éducation souhaitent que les élèves terminent leur scolarité en ayant renforcé leur sens de la responsabilité, non seulement vis-à-vis d'eux-mêmes ou à l'égard des personnes de leur entourage immédiat (comme la famille et les pairs), mais aussi envers la société en général. Ainsi le domaine de compétence «agir de manière socialement responsable» comprend-il un large éventail de compétences allant du respect des autres personnes, cultures et religions et des droits de l'homme, à la protection de l'environnement et du patrimoine culturel, ainsi que le sentiment d'appartenance à une communauté plus grande (locale, régionale, nationale et/ou européenne).

Figure 1.12. Fréquence des compétences citoyennes relatives au domaine «agir de manière socialement responsable» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.

	CITE 1	CITE 2 général	CITE 3 général	EFPI
Agir de manière socialement responsable	9	8	8	7
Respect de la justice	18	21	19	22
Solidarité	22	25	19	20
Respect des autres êtres humains	32	31	28	24
Respect des droits humains	29	34	33	29
Sentiment d'appartenance	27	23	23	19
Développement durable	12	19	19	17
Protection de l'environnement	24	21	20	19
Protection du patrimoine culturel	17	13	15	10
Connaissance ou respect des autres cultures	23	26	28	24
Connaissance ou respect des religions	15	22	21	16
Non-discrimination	24	28	29	23
Total	252	271	262	230

Source: Eurydice.

Note explicative

La fréquence représente le nombre de programmes nationaux dans lesquels apparaît une compétence citoyenne donnée.

À l'instar de l'esprit critique et des interactions interpersonnelles, la responsabilité sociale comprend certains éléments qui sont enseignés pendant toute la scolarité. À titre d'exemple, plus de la moitié des systèmes éducatifs examinés ici enseignent généralement le «respect des autres êtres humains» et le «respect des droits humains» à tous les niveaux d'enseignement (voir figure 1.12). De même, la «connaissance et [le] respect des autres cultures» est un enseignement qui est dispensé très tôt aux élèves et poursuivi les années suivantes. En particulier, 23 pays font mention du respect des autres cultures (ou des personnes issues d'autres cultures) dans leur programme du niveau CITE 1. Ce nombre s'élève respectivement à 26 et à 28 aux niveaux CITE 2 et 3. Pour l'enseignement professionnel dispensé en milieu scolaire, la connaissance ou le respect des autres cultures est mentionné dans 24 programmes scolaires. La «connaissance ou [le] respect des autres religions» est une catégorie conceptuelle plus étroite. Par conséquent, il n'est pas surprenant que seuls quelques programmes y fassent référence, en particulier au niveau CITE 1 et dans l'EFPI. Toutefois, aux niveaux CITE 2 et 3, respectivement 22 et 21 programmes nationaux font explicitement référence à la nécessité de comprendre ou de respecter les autres religions. En revanche, la «non-discrimination» est une catégorie plus vaste qui comprend les attitudes positives à l'égard de l'égalité de genre, la diversité et le pluralisme dans la société, outre la dissuasion de toutes les formes de discrimination. La «non-discrimination» est abordée sous ce nom dans les programmes de non moins de 24 systèmes éducatifs au niveau CITE 1; ce chiffre passe à 28 au niveau CITE 2 et à 29 au niveau CITE 3, et retombe à 23 dans l'EFPI.

Il est intéressant de souligner que les thèmes relatifs au «développement durable» sont généralement traités aux niveaux supérieurs de l'enseignement scolaire, tandis que la «protection de l'environnement» est plus souvent abordée à l'école primaire. Il en va de même pour le «sentiment d'appartenance», qui comprend, dans les programmes, les références à la diffusion d'un sens du patriotisme et de l'identité nationale. Comme le montre la figure 1.12, dans la plupart des systèmes éducatifs, la promotion d'un sentiment d'appartenance a lieu à l'école primaire. Plus rares sont les programmes de l'enseignement secondaire ou professionnel en milieu scolaire qui font explicitement mention de cette compétence. À cet égard, il convient de souligner un autre élément.

L'éducation à la citoyenneté, en particulier dans le passé, a été associée à la promotion de l'identité nationale (Heater, 2002). L'analyse des programmes plus récents en matière d'éducation à la citoyenneté montre que, si le renforcement du sens du patriotisme et de l'identité nationale chez les élèves existe encore, il n'est pas omniprésent. Tout au plus, 27 des 42 systèmes éducatifs européens se réfèrent à l'amélioration d'un sentiment d'appartenance (y compris l'appartenance à une communauté nationale) au niveau CITE 1, un chiffre qui recule aux niveaux CITE 2 et 3 ainsi que dans l'EFPI. Ce résultat, combiné au fait que les programmes actuels d'éducation à la citoyenneté favorisent dans de nombreux pays les compétences relatives au pluralisme et au respect des autres cultures, reflète le fait que l'Europe est devenue plus diverse et multiculturelle.

Agir démocratiquement

«Agir démocratiquement» est clairement le plus politique des quatre domaines de compétence. Il comprend les éléments portant sur les institutions de la démocratie, ainsi que la mise en œuvre concrète de cette dernière. La figure 1.13 montre que l'incitation des élèves à participer figure dans les programmes de la plupart des systèmes éducatifs européens. Ainsi, l'éducation moderne à la citoyenneté en Europe ne se limite pas à diffuser des connaissances théoriques sur la démocratie, mais encourage également les élèves à devenir des citoyens actifs prenant part aux affaires publiques et politiques. À la «participation» en général, une catégorie plus étroite a été ajoutée («connaître la société civile et y participer») afin de déterminer si un pays encourage d'autant plus les élèves à participer activement à la société civile. Les résultats montrent qu'il s'agit d'une exception plutôt que d'une règle. Seuls sept programmes y font référence au niveau CITE 1. Ce nombre augmente aux niveaux supérieurs (13 au niveau CITE 2, 18 au CITE 3 et 15 dans l'EFPI), mais toujours dans une minorité de systèmes éducatifs.

Figure 1.13. Fréquence des compétences citoyennes relatives au domaine «agir démocratiquement» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.

	CITE 1	CITE 2 général	CITE 3 général	EFPI
Agir démocratiquement	7	8	14	9
Respect de la démocratie	23	28	31	29
Connaissance des institutions politiques	19	32	34	27
Connaissance des processus politiques (par ex., les élections)	17	27	30	23
Connaissance des organisations, des déclarations et des traités internationaux	11	22	23	16
Interagir avec les autorités politiques	6	6	8	8
Connaissance des concepts politiques et sociaux fondamentaux	14	24	23	17
Respect des règles	28	31	23	22
Participation	32	33	33	27
Connaître la société civile et y participer	7	13	18	15
Total	164	224	237	193

Source: Eurydice.

Note explicative

La fréquence représente le nombre de programmes nationaux dans lesquels apparaît une compétence citoyenne donnée.

Il est évident que les programmes nationaux comprennent également l'enseignement des «connaissances des concepts politiques et sociaux fondamentaux», ainsi que des contenus plus abstraits portant sur la «connaissance des institutions politiques». Toutefois, ces enseignements ont généralement lieu à un âge plus avancé, dans l'enseignement secondaire. À l'école primaire, plus de la moitié des programmes nationaux visent à diffuser la valeur des règles chez les élèves ainsi que la nécessité de les respecter («respect des règles»). C'est également le cas dans l'enseignement secondaire inférieur mais, dans le secondaire supérieur et dans l'EFPI, cet élément fait l'objet d'une moindre attention. La promotion de la participation a lieu très tôt dans la plupart des pays. Dans l'enseignement primaire et secondaire, plus de 30 pays font mention de la «participation» dans leurs programmes mais, dans l'EFPI, ce chiffre est de 27 seulement (voir figure 1.13). Enfin, dans l'enseignement secondaire, un grand nombre de programmes nationaux abordent également des thématiques liées aux organisations internationales, en particulier l'Union européenne, et aux traités internationaux, notamment les traités des Nations unies, comme la Déclaration universelle des droits de l'homme («connaissance des organisations, des déclarations et des traités internationaux»). Il est quelque peu surprenant ce ne soit pas le cas dans tous les systèmes éducatifs examinés. Il serait facile d'attribuer ce résultat au fait que les pays examinés ici ne sont pas tous membres de l'Union mais, comme le montre la partie suivante, il ne peut s'agir de la seule explication.

1.5.4. Résultats de l'analyse des contenus des programmes: différences entre pays

La présente partie va plus loin dans la ventilation des résultats de l'analyse des contenus des programmes. Les figures 1.14 à 1.17 permettent au lecteur de voir quels éléments spécifiques de chaque domaine de compétence sont mentionnés à chaque niveau CITE des programmes d'éducation à la citoyenneté dans les systèmes éducatifs participant à l'étude. Il est probable que cette méthode ne rende toujours pas pleinement compte de la richesse des informations contenues dans les programmes nationaux, mais il s'agit de la seule manière de présenter les données de manière ordonnée tout en permettant d'établir des comparaisons entre les pays.

Il est évident que la diversité des 42 systèmes éducatifs ne se reflète pas seulement dans les contenus des programmes d'éducation à la citoyenneté, mais aussi dans la disponibilité des données. Outre les systèmes éducatifs dans lesquels l'éducation à la citoyenneté n'est pas enseignée et où il n'existe donc pas de données, la forte autonomie dont jouissent certains établissements ou régions a une incidence sur la disponibilité des données. Les Pays-Bas, en particulier, ont invoqué la grande autonomie des établissements pour justifier l'impossibilité de préciser les acquis d'apprentissage. De la même manière, l'Italie a souligné qu'il incombait aux établissements de définir des objectifs spécifiques ou des acquis d'apprentissage en matière d'éducation à la citoyenneté. Le Royaume-Uni (Écosse) a maintenu l'existence d'un «programme d'excellence», mais il revient aux autorités locales et aux établissements de définir comment ses contenus sont gérés et transmis. Dans le cas de l'Espagne, l'autonomie régionale n'est pas source d'une absence de données, au contraire. L'unité Eurydice espagnole a indiqué des informations sur les programmes à l'échelle nationale et régionale. Toutefois, pour éviter de compliquer la représentation visuelle, seules les compétences mentionnées dans les programmes nationaux espagnols figurent sur le graphique. Les données des régions autonomes (Catalogne, Castille-La Manche et Galice) sont indiquées dans les notes spécifiques par pays des figures.

Interagir de manière efficace et constructive avec les autres

La figure 1.14 permet non seulement de voir qu'une grande majorité de systèmes éducatifs favorisent explicitement la «responsabilité», la «communication et [l'] écoute» et la «coopération» dans les programmes sur la citoyenneté, mais aussi de déterminer ceux pour lesquels ce n'est pas le cas. À titre d'exemple, au niveau CITE 1, la Communauté flamande de Belgique, les Pays-Bas et la Bosnie-Herzégovine ne précisent pas explicitement comment les élèves apprennent à devenir des personnes responsables. Au niveau CITE 2, les Pays-Bas n'abordent pas non plus la «responsabilité», de même que l'Estonie, le Luxembourg, le Royaume-Uni (Irlande du Nord) et l'Islande; la Communauté flamande de Belgique et la Bosnie-Herzégovine intègrent en revanche la «responsabilité» dans le secondaire inférieur.

Dans l'EFPI, et en particulier au niveau CITE 3, la majorité est légèrement moins prononcée, comme le montre la figure 1.14.

Figure 1.14. Répartition par pays des compétences relatives au domaine «interagir de manière efficace et constructive avec les autres» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement primaire, secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

La figure 1.14 permet également de déterminer aisément les pays qui incluent les compétences les moins répandues. À titre d'exemple, la flexibilité et la capacité de s'adapter au changement de circonstances n'est signalée que dans quelques pays seulement: la République tchèque (CITE 3), la Croatie (CITE 3 et EFPI), la Roumanie (CITE 2), la Finlande (tous niveaux), le Royaume-Uni (Irlande du Nord) (CITE 2) et la Serbie (CITE 1).

La «conscience émotionnelle» est l'une des autres compétences qui figure moins souvent dans les programmes nationaux. Elle apparaît surtout au niveau CITE 1 et dans les systèmes éducatifs suivants: Belgique (communautés française et flamande), Bulgarie, République tchèque, Espagne, France, Croatie, Chypre, Pays-Bas, Autriche, Portugal, Slovaquie, Finlande, Royaume-Uni (Pays de Galles et Irlande du Nord), Liechtenstein, Serbie et Turquie. Parmi ces pays, seuls la Belgique (communautés française et flamande), la République tchèque, l'Espagne, la France, la Croatie, Chypre, les Pays-Bas, la Slovaquie, la Finlande et le Liechtenstein continuent de l'enseigner au niveau CITE 2. La Belgique (communautés française et flamande), la République tchèque, la France, la Croatie, Chypre et la Finlande enseignent également la «conscience émotionnelle» au niveau CITE 3, de même que la Communauté germanophone de Belgique et l'Irlande. La Belgique (Communauté française), l'Irlande, la France, la Croatie et la Finlande sont les seuls pays qui enseignent le développement émotionnel dans l'EFPI, tandis que l'ancienne République yougoslave de Macédoine aborde la «conscience émotionnelle» dans ce cursus uniquement.

Figure 1.14 (suite). Répartition par pays des compétences relatives au domaine «interagir de manière efficace et constructive avec les autres» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement primaire, secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Danemark, Roumanie: il n'existe pas de programme commun à tous les élèves de l'EFPI.

Allemagne: les données sont tirées des résolutions de la conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles.

Espagne: des compétences complémentaires sont mentionnées dans les programmes régionaux. Les éléments suivants sont des exemples tirés des programmes des communautés autonomes. **Catalogne:** responsabilité (CITE 1 et 3), coopération (CITE 2), résolution des conflits (CITE 1 à 3), empathie (CITE 1 et 2), communication et écoute (CITE 1 et 3), conscience émotionnelle (CITE 1 et 2). **Galice:** responsabilité (CITE 1 à 3), autonomie (CITE 1 et 3), respect des opinions différentes (CITE 1), coopération (CITE 1 et 2), résolution des conflits (CITE 1 et 3), empathie (CITE 1), conscience de soi (CITE 2), communication et écoute (CITE 1 et 3). **Castille-La Manche:** confiance en soi (CITE 3), responsabilité (CITE 1 à 3), autonomie (CITE 1 à 3), respect des opinions différentes (CITE 1 et 2), coopération (CITE 1 à 3 et EFPI), résolution des conflits (CITE 1 à 3), conscience émotionnelle (CITE 1 et 2), flexibilité (CITE 3).

Autriche: pour l'EFPI, les programmes des établissements professionnels en alternance et en apprentissage sont pris en compte.

Le fait d'être autonome («autonomie»), qui comprend la volonté d'être dynamique et de prendre des initiatives, peut être associé au développement personnel, mais a également des conséquences sociales et politiques. Il est dès lors intéressant de remarquer que relativement peu de pays l'intègrent à leur programme d'éducation à la citoyenneté. Au niveau CITE 1, il s'agit de la Belgique (Communauté française), de la République tchèque, de l'Irlande, de la Grèce, de la France, de la Croatie, de la Hongrie, des Pays-Bas, de l'Autriche, du Portugal, de la Finlande, de la Suède, du Royaume-Uni (Angleterre et Pays de Galles), de la Norvège et de la Serbie. Au niveau CITE 2, il s'agit essentiellement des mêmes pays, à l'exclusion de la Grèce et du Royaume-Uni (Angleterre et Pays de Galles), mais avec la Belgique (Communauté flamande), Chypre, la Slovaquie, l'Islande, le Liechtenstein et le Monténégro. Au niveau CITE 3 et dans l'EFPI, la liste change aussi légèrement (voir figure 1.14). Enfin, l'Espagne et la Suisse ne

promouvent l'autonomie personnelle qu'au niveau CITE 3 et dans l'EFPI, la Turquie au niveau CITE 3 uniquement, et la Slovaquie dans l'EFPI seulement.

Le «respect des opinions et croyances différentes» constitue un élément particulièrement important de ce domaine de compétence. Il est essentiel que les élèves soient capables de reconnaître la possibilité que des opinions contredisent les leurs et la nécessité de les respecter, même s'ils décident de les critiquer. Cette compétence contribue à maintenir, d'une part, un climat paisible en classe et dans l'établissement et, d'autre part, une coexistence harmonieuse avec les autres personnes et entre les différents types de communautés en dehors de l'école. La figure 1.10 montre que, si le «respect des opinions et croyances différentes» n'apparaît pas dans les programmes de tous les pays européens, il figure bel et bien dans la plupart d'entre eux, en particulier dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur. C'est cependant la figure 1.14 qui montre les pays qui l'intègrent à leur programme. En outre, la figure 1.10 donne l'impression générale que les systèmes éducatifs qui enseignent le respect des opinions différentes au niveau CITE 1 sont les mêmes au niveau CITE 2. Ce n'est toutefois pas nécessairement le cas. En particulier, l'Estonie, la Pologne, le Royaume-Uni (Angleterre), la Serbie et la Turquie abordent cette thématique au primaire, mais pas dans le secondaire inférieur. En revanche, la Bulgarie, Chypre, la Roumanie et l'ancienne République yougoslave de Macédoine l'abordent au niveau CITE 2, mais pas au CITE 1.

Développer un esprit critique

Le fait d'avoir un esprit critique permet aux citoyens de réfléchir sur le monde qui les entoure, de le mettre en question et, le cas échéant, de le critiquer. Cette compétence peut inclure la réflexion critique sur son propre pays et ses institutions. Par conséquent, l'esprit critique est potentiellement polémique, ce qui signifie que les pays désireux d'investir dans cette compétence sont susceptibles d'être moins nombreux. La figure 1.9 indique que les compétences relatives à l'esprit critique sont comparativement moins fréquentes dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, tandis que la figure 1.11 montre qu'il existe des variations non seulement entre les niveaux CITE, mais aussi entre les éléments composant le domaine de compétence «développer un esprit critique». La figure 1.15 résume toutes les informations disponibles, permettant ainsi de comparer les différents éléments de ce domaine de compétence selon les pays et les niveaux CITE. L'analyse par pays présentée ci-dessous se concentre sur les variations entre les niveaux CITE et en particulier sur les cas exceptionnels. Avant cette analyse, il est toutefois utile de déterminer les pays qui mentionnent explicitement l'«esprit critique» dans leur programme d'éducation à la citoyenneté.

Dans la partie 1.5.2 (voir figure 1.8), il a été souligné que les pays qui choisissent de développer les facultés des élèves relatives à l'esprit critique le font généralement après l'enseignement primaire, mais il existe plusieurs exceptions à la règle (communautés française et germanophone de Belgique, République tchèque, Allemagne, Irlande, France, Chypre, Hongrie, Malte, Autriche, Portugal, Roumanie, Slovénie, Slovaquie, Finlande, Suède, Suisse, Monténégro et Norvège). Les autres pays qui font explicitement mention de l'esprit critique dans leurs programmes des niveaux CITE 2 et 3 sont mentionnés dans la figure 1.15. Il convient de souligner ici que le développement explicite de l'esprit critique ne se limite pas à l'enseignement général, mais s'étend également à l'enseignement professionnel en milieu scolaire. Ainsi, la Belgique, la République tchèque, l'Allemagne, la Grèce, la France, la Hongrie, Malte, les Pays-Bas, l'Autriche, la Pologne, le Portugal, la Slovénie, la Slovaquie, la Suède, le Royaume-Uni (Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord), la Bosnie-Herzégovine, l'ancienne République yougoslave de Macédoine, l'Islande, le Monténégro et la Norvège précisent tous que l'esprit critique est une compétence qui concerne également les élèves de l'EFPI.

Figure 1.15. Répartition par pays des compétences relatives au domaine «développer un esprit critique» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement primaire, secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Danemark, Roumanie: il n'existe pas de programme commun à tous les élèves de l'EFPI.

Allemagne: les données sont tirées des résolutions de la conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles.

Espagne: des compétences complémentaires sont mentionnées dans les programmes régionaux. Les éléments suivants sont des exemples tirés des programmes des communautés autonomes. **Catalogne:** développer un esprit critique (CITE 1 et 3), multiplicité des perspectives (CITE 2), raisonnement et analyse (CITE 1), exercice du jugement (CITE 2 et 3), compréhension du monde actuel (CITE 3), questionnement (CITE 3). **Galice:** développer un esprit critique (CITE 1 et 2), multiplicité des perspectives (CITE 3), raisonnement et analyse (EFPI), exercice du jugement (CITE 1 à 3). **Castille-La Manche:** développer un esprit critique (CITE 1 à 3), multiplicité des perspectives (CITE 3), raisonnement et analyse (CITE 3), développement des connaissances et utilisation des sources (CITE 2).

Autriche: pour l'EFPI, les programmes des établissements professionnels en alternance et en apprentissage sont pris en compte.

Le «questionnement» n'est pas nécessairement l'élément le moins répandu du domaine de compétence portant sur l'esprit critique, mais ses connotations lui confèrent un statut particulier. Le fait d'être capable de soulever des questions et de remettre en cause la sagesse populaire ou les autorités en place ainsi que leurs décisions donne au «questionnement» un tour politique. Au niveau CITE 1, seuls 11 systèmes éducatifs européens le promeuvent: la Belgique (communautés française et germanophone), la France, Chypre, la Hongrie, Malte, la Finlande, la Suède, le Royaume-Uni (Pays de Galles), la Suisse et la Turquie. La liste de pays se rallonge au niveau CITE 2 (communautés française et flamande de Belgique, Grèce, France, Croatie, Chypre, Lituanie, Hongrie, Malte, Pays-Bas, Autriche, Portugal, Finlande, Suède et Suisse), ainsi qu'au niveau CITE 3 [Belgique, Irlande, Espagne, France, Croatie, Chypre, Hongrie, Malte, Autriche, Portugal, Finlande, Suède, Royaume-Uni (Pays de Galles) et Suisse]. En ce qui concerne l'EFPI, 12 pays seulement prévoient le «questionnement» dans leur programme: Belgique (Communauté

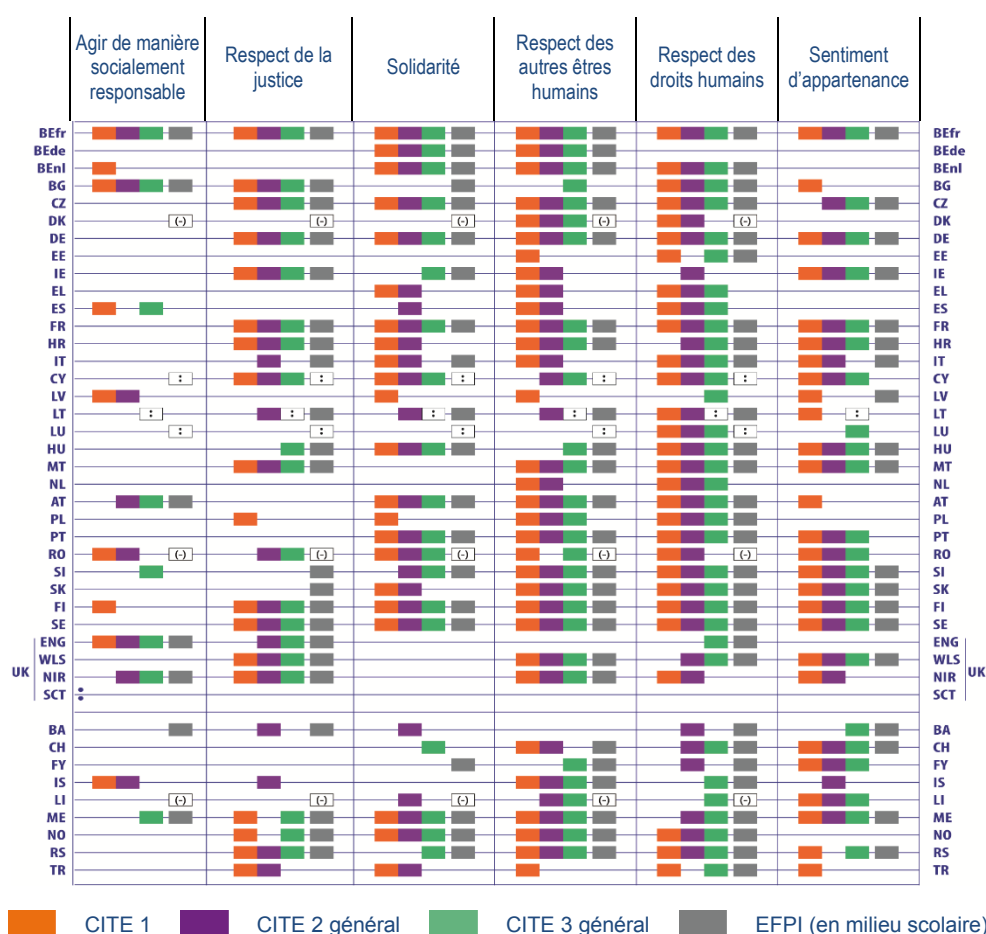
française), Irlande, France, Croatie, Lituanie, Hongrie, Malte, Autriche, Finlande, Suède, Royaume-Uni (Pays de Galles) et Suisse.

Parmi les éléments les moins répandus, la «créativité» se détache des autres, étant associée à l'originalité, la spontanéité et l'indépendance. À l'instar du «questionnement», il n'est pas surprenant que la plupart des pays européens choisissent de ne pas l'inclure dans leur programme d'éducation à la citoyenneté. Comme le montre la figure 1.15, au niveau CITE 1, la créativité est encouragée par la Belgique (communautés française et flamande), la Bulgarie, la République tchèque, l'Espagne, la France, Chypre, Malte, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la Slovaquie, la Finlande, la Suède, le Monténégro et la Serbie. Au niveau CITE 2, il s'agit des mêmes pays, à l'exception de l'Espagne, du Monténégro et de la Serbie, mais avec l'Autriche, le Royaume-Uni (Irlande du Nord) et la Turquie. Au niveau CITE 3, seuls la Belgique (communautés française et flamande), la Bulgarie, la République tchèque, la France, Malte, l'Autriche, la Pologne, le Portugal, la Slovaquie, la Finlande et la Suède font référence à la «créativité» dans leur programme d'éducation à la citoyenneté. Enfin, la Belgique (Communauté française), la Bulgarie, l'Espagne, la France, Malte, l'Autriche, le Portugal, la Slovaquie, la Finlande, la Suède et la Bosnie-Herzégovine en font une compétence de l'EFPI.

Agir de manière socialement responsable

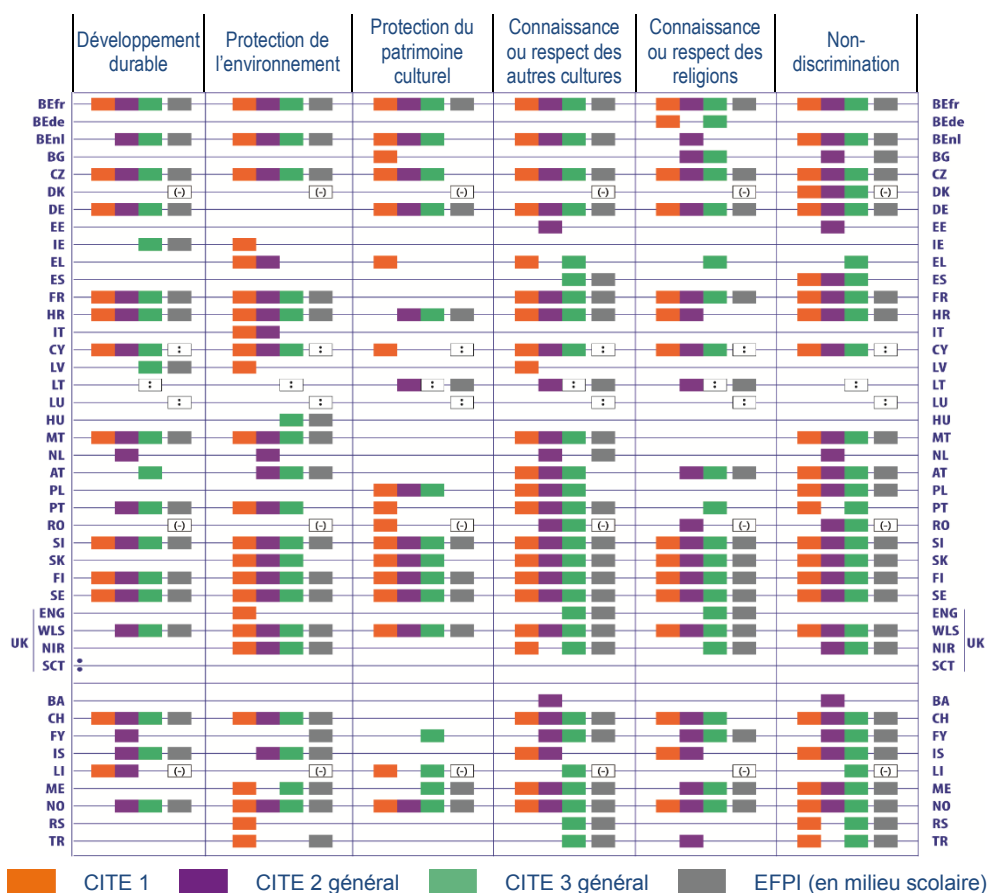
La diffusion d'un sens de l'équité ainsi que l'incitation des élèves à favoriser et à respecter la justice («respect de la justice») apparaît presque dans le même nombre de programmes à tous les niveaux CITE (voir figure 1.12).

Figure 1.16. Répartition par pays des compétences relatives au domaine «agir de manière socialement responsable» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement primaire, secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Figure 1.16 (suite). Répartition par pays des compétences relatives au domaine «agir de manière socialement responsable» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement primaire, secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays (figure 1.16)

Danemark, Roumanie: il n'existe pas de programme commun à tous les élèves de l'EFPI.

Allemagne: Les données sont tirées des résolutions de la conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles.

Espagne: des compétences complémentaires sont mentionnées dans les programmes régionaux. Les éléments suivants sont des exemples tirés des programmes des communautés autonomes. **Catalogne:** agir de manière socialement responsable (CITE 1 et 3), respect de la justice (CITE 1 et 2), solidarité (CITE 1 et 3), respect des autres êtres humains (CITE 1 et 2), protection de l'environnement (CITE 1), connaissance ou respect des autres cultures (CITE 2 et 3), non-discrimination (CITE 1).

Galice: respect de la justice (CITE 2), solidarité (CITE 2), respect des autres êtres humains (CITE 2), respect des droits humains (CITE 1 à 3), sentiment d'appartenance (CITE 2), développement durable (CITE 3), connaissance ou respect des autres cultures (CITE 1), non-discrimination (CITE 2). **Castille-La Manche:** respect de la justice (CITE 3), solidarité (CITE 2), respect des autres êtres humains (CITE 2), développement durable (CITE 3), connaissance ou respect des autres cultures (CITE 1), non-discrimination (CITE 2).

Autriche: pour l'EFPI, les programmes des établissements professionnels en alternance et en apprentissage sont pris en compte.

Ces résultats donnent à penser qu'un groupe fixe de systèmes éducatifs favorisent cet élément particulier à tous les niveaux d'enseignement, ce qui n'est pas le cas. La Pologne n'aborde cette compétence qu'au niveau CITE 1 (voir figure 1.16). Le Monténégro et la Norvège enseignent le «respect de la justice» à tous les niveaux sauf au CITE 2, tandis que l'Italie et la Lituanie ne le font qu'au niveau CITE 2 et dans l'EFPI, la Roumanie aux niveaux CITE 2 et 3 uniquement, la Bosnie-Herzégovine au niveau CITE 2 et dans l'EFPI seulement, et la Turquie aux niveaux CITE 1 et 3 seulement.

Dans la partie 1.5.3, il a été souligné que les systèmes éducatifs encouragent généralement un «sentiment d'appartenance», c'est-à-dire d'appartenance à une communauté plus grande (locale, régionale, nationale et/ou européenne) (voir figure 1.12). Il a aussi été souligné que tous les pays ne se servent pas de l'éducation à la citoyenneté pour promouvoir une identité nationale, à tout le moins pas d'après les orientations officielles élaborées à haut niveau. La figure 1.16 montre les systèmes éducatifs qui

encouragent un «sentiment d'appartenance», et à quel niveau d'enseignement ils le font. Ainsi, au niveau CITE 1, ces pays sont la Belgique (Communauté française), la Bulgarie, l'Allemagne, l'Irlande, la France, la Croatie, l'Italie, Chypre, la Lettonie, la Lituanie, la Hongrie, Malte, l'Autriche, le Portugal, la Roumanie, la Slovénie, la Slovaquie, la Finlande, la Suède, le Royaume-Uni (pays de Galles et Irlande du Nord), la Suisse, l'ancienne République yougoslave de Macédoine, le Liechtenstein, le Monténégro, la Serbie et la Turquie. Au niveau CITE 2, ces pays sont légèrement moins nombreux: Belgique (Communauté française), République tchèque, Allemagne, Irlande, France, Croatie, Italie, Chypre, Hongrie, Malte, Portugal, Roumanie, Slovénie, Slovaquie, Finlande, Suède, Royaume-Uni (pays de Galles et Irlande du Nord), Suisse, ancienne République yougoslave de Macédoine, Islande, Liechtenstein, Monténégro. Au niveau CITE 3, ils le sont encore moins: Belgique (Communauté française), République tchèque, Allemagne, Irlande, France, Croatie, Chypre, Luxembourg, Hongrie, Malte, Portugal, Roumanie, Slovénie, Slovaquie, Finlande, Suède, Royaume-Uni (pays de Galles), Bosnie-Herzégovine, Suisse, ancienne République yougoslave de Macédoine, Liechtenstein, Monténégro et Serbie. Enfin, en ce qui concerne l'EFPI, il s'agit seulement de la Belgique (Communauté française), de la République tchèque, de l'Allemagne, de l'Irlande, de la France, de la Croatie, de l'Italie, de la Lettonie, de la Hongrie, de Malte, de la Slovénie, de la Slovaquie, de la Finlande, de la Suède, du Royaume-Uni (Pays de Galles), de la Bosnie-Herzégovine, de la Suisse, du Monténégro, et de la Serbie. Ces résultats signifient que huit pays ne font mention d'une identité collective à aucun niveau d'enseignement scolaire de leur programme d'éducation à la citoyenneté. Ces pays sont le Danemark, la Grèce, l'Espagne (sauf à l'échelle régionale), les Pays-Bas, la Pologne, le Royaume-Uni (Angleterre) et la Norvège.

L'analyse des programmes montre que, dans la plupart des pays européens, l'éducation à la citoyenneté est perçue comme un instrument permettant d'enseigner aux élèves la nécessité de respecter autrui. Si le domaine de compétence «interagir efficacement» comprend le «respect des opinions et croyances différentes» (voir figure 1.10), le domaine relatif à la responsabilité sociale va plus loin dans l'enseignement du respect: il ne porte plus seulement sur celui des autres êtres humains en général, mais aussi sur leurs différences culturelles et, dans une certaine mesure, sur leur religion (voir figure 1.12). Nombreux sont les pays qui vont encore plus loin et tentent d'enseigner aux élèves les droits humains, en transmettant souvent des connaissances sur la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations unies. Seule la Communauté germanophone de Belgique ne mentionne pas explicitement les droits humains dans son programme. Tous les autres systèmes éducatifs traitent le «respect des droits humains» à un niveau d'enseignement au moins. La plupart d'entre eux traitent les droits humains à tous les niveaux CITE, bien qu'il soit plus courant de les aborder dans l'enseignement secondaire.

Un autre aspect intéressant concernant l'éducation à la citoyenneté est qu'elle comporte souvent une dimension écologique. En d'autres termes, les programmes de 29 pays font mention de la «protection de l'environnement» ou du «développement durable». Ce dernier élément, relativement plus spécialisé, est abordé dans moins de systèmes éducatifs: Belgique (communautés française et flamande), République tchèque, Allemagne, Irlande, Espagne (à l'échelle régionale), France, Croatie, Chypre, Lettonie, Malte, Pays-Bas, Autriche, Portugal, Slovénie, Finlande, Suède, Royaume-Uni (Pays de Galles), Suisse, ancienne République yougoslave de Macédoine, Islande et Liechtenstein.

De manière similaire, la «connaissance ou [le] respect des autres religions» est une thématique plus ciblée que la «connaissance ou [le] respect des autres cultures». Par conséquent, les systèmes éducatifs sont moins nombreux à l'intégrer à leur programme, et parmi ceux qui le font, plusieurs ne l'enseignent pas à tous les niveaux. Ainsi, la Communauté flamande de Belgique aborde la tolérance et/ou la conscience religieuse au niveau CITE 2, tandis que la Communauté germanophone le fait aux niveaux CITE 1 et 3. La Bulgarie l'inclut dans le programme aux niveaux CITE 2 et 3, la Grèce au CITE 3, la Croatie aux CITE 1 et 2, Chypre au CITE 1, 2 et 3, la Lituanie au CITE 2 et dans l'EFPI, l'Autriche aux CITE 2 et 3 et dans l'EFPI, le Portugal au CITE 3, la Roumanie au CITE 2, le Royaume-Uni (Angleterre et Irlande du Nord) au CITE 3 et dans l'EFPI, la Suisse aux niveaux CITE 1, 2 et 3, l'ancienne République yougoslave de Macédoine aux niveaux CITE 2 et 3 ainsi que dans l'EFPI, l'Islande aux niveaux CITE 1 et 2, le Monténégro et la Turquie au CITE 2. Les systèmes éducatifs qui traitent la «connaissance ou [le] respect des religions» à tous les niveaux et cursus éducatifs sont la Communauté française de Belgique, la République tchèque, l'Allemagne, la France, la Slovénie, la Slovaquie, la Finlande, la Suède, le Royaume-Uni (Pays de Galles) et la Norvège.

Agir démocratiquement

La démocratie n'étant pas simplement une constitution politique mais aussi un idéal, il n'est pas surprenant que la plupart des pays examinés ici intègrent à leur programme d'éducation à la citoyenneté l'objectif suivant: enseigner aux élèves à comprendre et à «respecter la démocratie». Il est toutefois surprenant que tous les systèmes éducatifs ne mentionnent pas cet objectif dans leur programme. C'est le cas de la Communauté germanophone de Belgique, de Chypre, du Luxembourg et du Royaume-Uni (Angleterre et Pays de Galles). Dans tous les autres systèmes éducatifs, la compréhension et le respect de la démocratie sont enseignés à un niveau d'enseignement au moins (voir figure 1.17).

Figure 1.17. Répartition par pays des compétences relatives au domaine «agir démocratiquement» dans les programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement primaire, secondaire général et dans l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Danemark, Roumanie: il n'existe pas de programme commun à tous les élèves de l'EFPI.

Allemagne: les données sont tirées des résolutions de la conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles.

Espagne: des compétences complémentaires sont mentionnées dans les programmes régionaux. Les éléments suivants sont des exemples tirés des programmes des communautés autonomes. **Catalogne:** respect de la démocratie (CITE 1), connaissance des institutions politiques (CITE 3), connaissance des processus politiques (CITE 3), connaissance des organisations, des déclarations et des traités internationaux (CITE 1), respect des règles (CITE 1 et 2), participation (CITE 1), participation à la société civile (CITE 3). **Galice:** agir démocratiquement (CITE 3), connaissance des institutions politiques (CITE 2), connaissance des processus politiques (CITE 2), connaissance des organisations, des déclarations et des traités internationaux (CITE 3), connaissance des concepts politiques et sociaux fondamentaux (CITE 2 et 3), participation (CITE 1 et 2). **Castille-La Manche:** agir démocratiquement (CITE 3), connaissance des institutions politiques (CITE 3), connaissance des organisations, des déclarations et des traités internationaux (CITE 3), respect des règles (CITE 1 et 2), participation (CITE 1 à 3), connaître la société civile et y participer (CITE 3).

Autriche: pour l'EFPI, les programmes des établissements professionnels en alternance et en apprentissage sont pris en compte.

Dans les pays suivants, l'enseignement débute à l'école primaire: Belgique (Communauté française), Bulgarie, République tchèque, Danemark, Allemagne, Estonie, Irlande, Grèce, Espagne (à l'échelle régionale), France, Croatie, Italie, Hongrie, Malte, Pays-Bas, Autriche, Pologne, Portugal, Slovénie, Finlande, Suède, Suisse, Norvège et Turquie.

Le fait de vivre en démocratie confère des droits et des libertés, mais entraîne également des devoirs et des restrictions. Ainsi, la conscience de l'importance des règles sociales et juridiques et de la nécessité de les respecter est un élément que la plupart des systèmes éducatifs européens tentent d'inculquer très tôt à leurs élèves. Toutefois, les programmes d'éducation à la citoyenneté ne font pas toujours mention du «respect des règles». Les programmes nationaux de la Belgique (Communauté germanophone), du Danemark, de l'Estonie, de l'ancienne République yougoslave de Macédoine, de l'Islande et du Liechtenstein, en particulier, ne font pas référence à l'État de droit ou à l'apprentissage par les élèves du respect des règles en général.

Au cœur de l'éducation à la citoyenneté se trouve la responsabilité d'enseigner la connaissance et la compréhension des institutions, des processus et des concepts politiques; cet enseignement est généralement adapté aux particularités de chaque pays et/ou région. Ainsi, presque tous les systèmes éducatifs européens abordent la «connaissance des institutions politiques» ou la «connaissance des processus politiques» dans leur programme. Il existe seulement quelques exceptions. Il s'agit de la Communauté germanophone de Belgique, de la Lituanie et de l'Islande.

S'il est compréhensible que la plupart des systèmes éducatifs enseignent aux élèves des concepts sociaux et politiques plus abstraits, comme la définition de la société ou de la démocratie, dans l'enseignement secondaire plutôt qu'au primaire, il importe de souligner que ces sujets sont généralement négligés dans l'EFPI. Seuls la Belgique (communautés française et flamande), l'Allemagne, la France, la Lettonie, la Lituanie, Malte, l'Autriche, le Portugal, la Slovénie, la Slovaquie, la Finlande, le Royaume-Uni (Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord), l'ancienne République yougoslave de Macédoine et le Monténégro font mention de la «connaissance des concepts politiques et sociaux fondamentaux» dans leurs programmes de l'EFPI (voir figure 1.17).

De même, seuls quelques systèmes éducatifs ont donné une dimension internationale au programme de l'EFPI («connaissance des organisations, des déclarations et des traités internationaux»). En d'autres termes, dans la plupart des systèmes éducatifs, les programmes de l'EFPI sur l'éducation à la citoyenneté ne font pas du tout mention de l'Union européenne ou des organisations et traités internationaux. La Belgique (communautés française et flamande), la République tchèque, l'Allemagne, la France, la Croatie, la Hongrie, Malte, l'Autriche, la Pologne, la Slovénie, la Finlande, le Royaume-Uni (Angleterre et Pays de Galles), la Bosnie-Herzégovine et le Monténégro font figure d'exception.

La figure 1.13 montre que près de la moitié des systèmes éducatifs examinés ici ont donné une dimension internationale à l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement secondaire. Plusieurs pays participant à la présente étude ne sont pas des États membres de l'Union, ce qui pourrait notamment expliquer pourquoi l'Union européenne ou l'unification européenne ne figurent pas dans leurs programmes. Les résultats présentés dans la figure 1.17 contredisent cependant cette hypothèse. Non moins de huit États membres de l'Union n'introduisent pas de dimension internationale dans le programme de l'enseignement secondaire, contrairement à six pays non membres de l'Union examinés ici (Bosnie-Herzégovine, ancienne République yougoslave de Macédoine, Islande, Liechtenstein, Monténégro et Norvège). On peut se réjouir en revanche du fait que la Communauté française de Belgique, la République tchèque, l'Allemagne, l'Espagne, l'Italie, Chypre, Malte, les Pays-Bas, la Slovénie, la Finlande et la Norvège commencent à enseigner les organisations et les traités internationaux au niveau CITE 1.

Bien que toutes les compétences citoyennes mentionnées jusqu'ici revêtent une valeur intrinsèque, il est particulièrement important d'encourager les élèves à participer à la vie sociale et politique. À une époque de démocratie de masse, où il semble toutefois que chaque citoyen ait peu de pouvoir de changer les choses, il se peut que les jeunes ne perçoivent pas immédiatement pourquoi il est important de prendre part à la sphère politique, à la prise de décisions collectives ou aux organes et projets communautaires.

L'éducation à la citoyenneté peut alors jouer un rôle important à cet égard. Les résultats présentés dans la figure 1.13 semblent indiquer que la grande majorité des pays européens sont conscients du potentiel de l'éducation à la citoyenneté, et suscitent la participation des élèves de différentes manières. Les seuls systèmes éducatifs qui ne font mention de la «participation» à aucun niveau d'enseignement de leur programme sont la Belgique (Communauté germanophone), la Hongrie, les Pays-Bas et l'ancienne République yougoslave de Macédoine. Il convient toutefois de souligner que cela ne veut pas dire que les élèves ne participent pas à l'échelle de l'établissement ou à l'extérieur.

Résumé (B. Contenus)

Dans l'ensemble, il est difficile de déterminer une tendance générale en ce qui concerne la répartition des compétences citoyennes ou des domaines de compétences entre les systèmes éducatifs. Même si les pays ont des priorités et des approches différentes, l'analyse des contenus des programmes d'éducation à la citoyenneté n'a révélé aucune différence claire entre, par exemple, l'Europe du Nord et du Sud, l'Est et l'Ouest, les anciens et les nouveaux États membres de l'Union, ou les pays membres et non membres de l'Union. Par conséquent, s'il existe des différences systématiques entre les pays, elles n'ont pas de rapport avec les classifications susmentionnées. Néanmoins, l'analyse des contenus des programmes montre que les pays européens présentent de nombreuses similitudes quant aux contenus des programmes d'éducation à la citoyenneté. À titre d'exemple, il ressort que les compétences relatives au développement personnel des élèves et aux interactions interpersonnelles sont principalement valorisées à l'école primaire. L'esprit critique est, quant à lui, généralement travaillé dans l'enseignement secondaire, tandis que l'apprentissage des manières d'agir démocratiquement est traité dans le secondaire supérieur. Au sein des domaines de compétences citoyennes, il existe inévitablement des variations d'un pays à l'autre, mais une certaine convergence se manifeste également. Les programmes de la plupart des pays portent sur la responsabilité personnelle, la collaboration et la communication à tous les niveaux d'études. Pour ce qui est des éléments du domaine de compétence relatif à l'esprit critique, la plupart des pays étudiés encouragent «l'exercice du jugement» par les élèves, également à tous les niveaux. D'autres compétences, comme la «créativité», sont généralement enseignées très tôt, tandis que l'étude de l'actualité ou de la «compréhension du monde actuel» intervient souvent plus tard dans la scolarité. Soulignons que la grande majorité des pays abordent le respect dans leurs programmes – que ce soit le respect général pour les opinions et croyances différentes, ou le respect pour les autres cultures et religions ou pour les droits de l'homme en particulier. Si les droits de l'homme sont abordés à tous les niveaux d'études, c'est essentiellement pendant l'enseignement primaire que la plupart des programmes d'éducation à la citoyenneté visent à encourager un sentiment d'appartenance à une communauté plus grande. Enfin, il convient de souligner que, dans tous les systèmes éducatifs européens, les éléments les plus répandus du domaine le plus ouvertement politique des quatre domaines de compétences citoyennes («agir démocratiquement») sont ceux qui concernent la participation, le respect de la démocratie et des règles, ainsi que la connaissance des institutions politiques.

ÉTUDE DE CAS N° 1. LA RÉFORME DES PROGRAMMES SCOLAIRES D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EN AUTRICHE

En Autriche, l'éducation à la citoyenneté moderne a été fondée en 1978 par l'ordonnance générale sur «l'éducation à la citoyenneté comme principe éducatif transdisciplinaire» (*Bundesministerium für Unterricht und Kunst*, 1978). À la suite de l'abaissement de l'âge de voter aux élections générales en 2007, l'éducation à la citoyenneté a été enseignée dès 2008 comme un élément d'une nouvelle matière scolaire intégrée, intitulée «histoire, études sociales et éducation à la citoyenneté». La dernière réforme de cette série a été menée en 2016 et est présentée ci-dessous. Les informations et les arguments développés dans l'analyse suivante s'appuient sur des documents officiels et les données de sept enquêtés, dont la plupart ont directement participé à la conception, l'essai ou l'application de la réforme du programme ⁽⁴⁵⁾.

Justification du projet et principaux objectifs

La réforme des programmes de 2016 en Autriche visait à renforcer l'éducation à la citoyenneté. Si l'éducation à la citoyenneté était déjà une matière obligatoire avant cette réforme, les acteurs ont convenu qu'elle méritait davantage d'attention. L'éducation à la citoyenneté étant enseignée conjointement avec l'histoire sous forme de matière intégrée, la plupart du temps par des professeurs d'histoire, les enseignants et les élèves pouvaient facilement la considérer comme une matière de second plan. En outre, avant la réforme, l'éducation à la citoyenneté était uniquement enseignée à partir de la 8^e année.

S'il était clair que cet enseignement devait être renforcé, il était néanmoins nécessaire de suivre une approche pragmatique. Par conséquent, même si certains acteurs avaient souhaité que l'éducation à la citoyenneté prenne la forme d'une matière séparée, enseignée indépendamment de l'histoire, cette approche aurait été extrêmement difficile à suivre en raison de ses répercussions sur les autres matières. Un enseignement séparé de l'éducation à la citoyenneté aurait nécessité de récupérer des heures d'enseignement sur les autres matières.

La solution choisie a été de repenser le programme sous forme de modules obligatoires, dont deux portant exclusivement sur l'éducation à la citoyenneté. Deux autres concernent à la fois l'éducation à la citoyenneté et l'histoire, et les cinq restants portent uniquement sur l'histoire. L'éducation à la citoyenneté est ainsi restée intégrée à l'histoire, mais les enseignants sont désormais tenus de traiter les neuf modèles, ce qui conduit à un renforcement effectif de l'éducation à la citoyenneté.

Le statut de l'éducation à la citoyenneté a également été amélioré d'une autre façon. Au lieu de commencer en 8^e année (dernière année du niveau CITE 2), l'éducation à la citoyenneté commence désormais dès la 6^e année (deuxième année du niveau CITE 2). Cette approche fait en sorte que les élèves reçoivent une éducation à la citoyenneté pendant plus longtemps et avant l'âge de 16 ans, qui est l'âge de voter en Autriche.

Cette vaste réforme concernait également les contenus du programme mais, l'éducation à la citoyenneté étant enseignée conjointement avec l'histoire, les réformes des contenus ont en grande partie porté sur l'histoire, qui n'est pas examinée ici. Il importe toutefois de noter que le nouveau programme a introduit la notion d'apprentissage à partir de concepts fondamentaux (*Basiskonzepte*) ⁽⁴⁶⁾. Le programme n'établit pas de distinction entre les concepts historiques et ceux relatifs à l'éducation à la citoyenneté, la plupart de ces concepts portant sur les deux domaines. Ces concepts fondamentaux sont regroupés en trois catégories: i) les fondements du savoir historique et politique (qui comprend les concepts de vérifiabilité, de causalité, de constructivité, de perspective et de sélection) ii) le temps (qui comprend ceux d'écoulement du temps,

⁽⁴⁵⁾ Les enquêtés (par ordre alphabétique) sont: M. J. Brzobohaty (professeur d'allemand et d'histoire dans le secondaire/chargé de cours de citoyenneté à l'université de Vienne et formateur à l'université privée pour la formation des enseignants, Vienne/Krems); Mme P. Hladschik (directrice de *polis* – centre autrichien pour l'éducation à la citoyenneté à l'école); M. P. Mitnik (chef du centre d'éducation à la citoyenneté de l'université pour la formation des enseignants, Vienne); Mme S. Polzer (ministère autrichien de l'éducation, unité Eurydice); Mme S. Steininger (ministère autrichien de l'éducation, chef adjoint du département d'éducation à la citoyenneté); Mme J. Tradinik (présidente du conseil national autrichien pour la jeunesse); M. B. Vogel (chef d'un établissement du secondaire et professeur d'histoire et d'éducation à la citoyenneté).

⁽⁴⁶⁾ Le texte intégral (en allemand) du nouveau programme d'éducation à la citoyenneté peut être consulté ici: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdf (dernière consultation le 26 mai 2017).

de date et de division entre périodes), et iii) le cadre du vivre ensemble dans une communauté humaine (qui comprend ceux de structure, de pouvoir, de communication, de portée des négociations, d'espace vital (*Lebensraum*) et d'espace naturel, de normes, de travail, de diversité et de division).

Un autre élément inédit du nouveau programme est que les modules d'éducation à la citoyenneté traitent les sujets en combinant des approches transversales sur les plans temporel et thématique, contrairement à l'ordre chronologique qui était utilisé par le passé. En outre, le programme établit désormais une distinction entre trois dimensions de l'ontologie politique, qui sont interconnectées mais néanmoins distinctes. La première est la dimension formelle («le régime politique»), et porte sur la constitution et les institutions politiques. La deuxième est le contenu («le politique»), et concerne les objectifs et les missions du régime politique, ainsi que les idéologies et les intérêts politiques divergents qui s'y rapportent. La troisième porte sur les processus («la politique»), et traite de la manière dont les idées politiques se traduisent dans la pratique, dont la «volonté politique» se forme, et dont les consensus politiques se construisent et les conflits se résolvent.

En ce qui concerne la sélection des thèmes d'éducation à la citoyenneté, les enquêtés ont souligné que le nouveau programme ne diffère pas beaucoup de l'ancien. La plupart des thèmes relevés dans le programme étaient déjà mentionnés dans l'ancien. La révision du programme a toutefois donné l'occasion d'améliorer la visibilité de plusieurs thèmes et d'y faire explicitement référence. À titre d'exemple, les droits de l'homme et le renforcement de la perspective européenne et mondiale sont plus visibles dans le nouveau programme.

Processus et résultats

Le processus de réforme du programme a officiellement commencé avec l'annonce de l'intention de réformer l'éducation à la citoyenneté dans le programme de travail du nouveau gouvernement formé après les élections de 2013⁽⁴⁷⁾. Le programme de travail était relativement laconique quant à ce projet de réforme. Il signalait simplement le fait que la mesure visait à «établir une éducation politique [c'est-à-dire à la citoyenneté] sous forme de modèle obligatoire à partir de la sixième année académique, au titre d'élément de la matière «histoire, études sociales et éducation politique [à la citoyenneté]. Les établissements seront également libres d'enseigner une matière de leur choix» (Chancellerie fédérale autrichienne, 2013, p. 42). Ce dernier point signifie que les établissements sont libres d'enseigner l'éducation à la citoyenneté sous forme de matière séparée s'ils le souhaitent. Il s'agit d'une réaffirmation d'un droit existant depuis les années 1970. Cependant, d'après les enquêtés, peu d'établissements optent pour l'éducation à la citoyenneté sous forme de matière séparée en raison de son incidence sur le nombre d'heures d'enseignement des autres matières.

La très courte référence dans le programme de travail du gouvernement voulait dire que tous les détails importants, dont le champ d'application et le calendrier exacts de la réforme, restaient à définir. Cela a débuté par la constitution d'un groupe d'experts, à l'initiative du cabinet du ministère de l'éducation de l'époque. La législation autrichienne impose une délibération avec les partenaires sociaux et les acteurs après un projet de loi ou d'ordonnance générale (et, juridiquement, les programmes scolaires ont le statut d'ordonnances générales), mais pas avant le projet en question. Toutefois, le ministère, en étroite collaboration avec le cabinet du ministre, a décidé qu'il était judicieux de rassembler tous les principaux acteurs pour contribuer à la conception de la réforme, bien que le dernier mot et la responsabilité relèvent du ministre.

Le groupe de travail d'experts comprenait différents acteurs, comme des représentants du ministère, des autorités régionales chargées de l'éducation, des professeurs et des chefs d'établissement, *polis* – le centre autrichien pour l'éducation à la citoyenneté à l'école, le conseil national autrichien de la jeunesse, ainsi que

(47) Le programme de travail du gouvernement fédéral autrichien peut être consulté intégralement (en anglais) ici: <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53588>

des représentants d'autres organisations (quasi) non-gouvernementales (environ 20). Le groupe de travail comprenait également trois professeurs d'université qui étaient les auteurs du nouveau programme ⁽⁴⁸⁾.

La phase de conception de la réforme a duré approximativement un an et demi, suivi d'une phase d'essai qui a duré une année académique (2015/2016). Le nouveau programme a été testé dans environ 40 établissements pilotes du secondaire inférieur dans les neuf régions (*Länder*) d'Autriche. Pendant la phase pilote, les établissements et les enseignants participants étaient accompagnés par le ministère, *polis* – le centre autrichien pour l'éducation à la citoyenneté à l'école, les auteurs du programme et les établissements d'enseignement. Trois réunions ont été organisées entre octobre 2015 et mai 2016 dans la ville de Salzbourg, pendant lesquelles des enseignants ont eu l'occasion d'exprimer leur point de vue, de poser des questions et de formuler des commentaires. Outre ces réunions, le ministère a ouvert un autre canal de communication avec les établissements participants. Ces derniers devaient faire régulièrement rapport au ministère, ce qui a renforcé les plaintes selon lesquelles les enseignants pilotes du nouveau programme étaient surchargés par leurs missions. Malgré l'existence de canaux de communication entre le ministère et les enseignants, certains de ces derniers avaient l'impression que leurs opinions n'étaient pas vraiment prises en compte. Finalement, le projet de programme a été modifié après la période d'essai, même s'il est vrai que ces changements étaient minimes.

Une autre source de plainte était liée au fait que les nouveaux manuels n'étaient prêts à être utilisés ni pendant la phase pilote, ni pendant la première année de pleine application (2016/2017). Toutefois, les établissements d'enseignement et *polis* – le centre autrichien pour l'éducation à la citoyenneté à l'école – ont remis aux enseignants du matériel visant à faciliter leur travail. Quoi qu'il en soit, il ne s'agissait pas d'un obstacle insurmontable car, même avant le lancement de la réforme, c'est généralement par eux-mêmes que les enseignants de la citoyenneté trouvaient le matériel adéquat. Le problème de l'indisponibilité des nouveaux manuels pour les élèves et les enseignants, signalé par tous les enquêtés comme la seule difficulté rencontrée pendant le processus de réforme, devrait être résolu d'ici le début de l'année académique 2017/2018.

Une autre question non résolue est celle de l'évaluation des élèves. D'après l'une des personnes interrogées, des éléments empiriques semblent indiquer que les sujets de l'éducation à la citoyenneté sont sous-représentés, par rapport à l'histoire, dans les examens finaux. Les élèves anticipent ces aspects et peuvent adapter leur processus de révision en conséquence.

De manière générale, la réforme du programme n'a pas fait l'objet de controverses. Naturellement, comme dans tout processus de changement, certains problèmes ont été soulevés. Parmi ces derniers se trouvent le retard de disponibilité des nouveaux manuels, qui a déjà été mentionné. Les enseignants de l'éducation à la citoyenneté ont fait part d'autres préoccupations, car ils ont dû se familiariser avec le nouveau programme et adapter leur enseignement aux nouveaux éléments qu'il comporte. Toutefois, au moment de la deuxième réunion de Salzbourg, la plupart des enseignants participant à l'année pilote s'étaient habitués au nouveau programme. Certains problèmes portant sur les thèmes retenus dans le programme ont été évoqués, mais ils concernaient essentiellement l'histoire plutôt que l'éducation à la citoyenneté. La principale raison pour laquelle la réforme de l'éducation en Autriche a été peu controversée est peut-être liée au fait que les conditions nécessaires étaient réunies. Cet aspect introduit la dernière partie de la présente étude de cas, qui examine les motifs à l'origine de la réforme du programme en Autriche.

⁽⁴⁸⁾ Les auteurs sont M. T. Hellmuth, M. C. Kühberger et M. A. Ecker.

Motifs de la réforme

La réforme de l'éducation à la citoyenneté n'a pas eu lieu en raison d'une cause unique mais d'une combinaison de nombreux facteurs, dont certains sont intervenus simultanément, rendant ainsi plus difficile d'isoler le poids relatif de chacun. S'il est évident que la mention de l'éducation à la citoyenneté dans le programme de travail du gouvernement autrichien a rendu la réforme imminente, les raisons pour lesquelles elle a été intégrée au programme de travail ou pour lesquelles la réforme a pris la forme qu'elle a finalement prise n'apparaissent pas immédiatement.

En ce qui concerne la première question, la pression du conseil national autrichien pour la jeunesse (*Bundes Jugend Vertretung*), une confédération représentant 53 organisations autrichiennes pour la jeunesse, a joué un rôle important. Le conseil national pour la jeunesse, l'un des partenaires sociaux reconnu par le gouvernement autrichien représentant les jeunes jusqu'à l'âge de 30 ans, soit environ trois millions de personnes en Autriche d'après son président, a fait intensivement campagne et pression afin que l'éducation à la citoyenneté soit mentionnée dans le programme de travail. La campagne a eu lieu entre les élections générales de 2013 et les élections européennes de 2014 et, dans ce cadre, un document de prise de position et d'autres matériaux de campagne ont été rédigés concernant la nature de l'éducation à la citoyenneté, son importance et les mesures à prendre à cet égard. Le conseil national pour la jeunesse a contacté l'ensemble des partis politiques et des députés afin de faire entendre sa voix. Ces efforts ont porté leurs fruits et permis de convaincre des représentants des deux partis (*Sozialdemokratische Partei Österreichs* et *Österreichische Volkspartei*) du gouvernement de coalition d'ajouter au programme de travail une indication selon laquelle l'éducation à la citoyenneté devrait commencer dès la 6^e année.

Le conseil national pour la jeunesse a conservé le même dynamisme après sa première victoire sur le programme de travail du gouvernement. Dès que ses membres ont découvert que le ministère de l'éducation avait mis en place un groupe de d'experts, ils ont demandé à en faire partie. Une fois membres du groupe, ils ont défendu une approche globale de l'éducation à la citoyenneté et ont notamment obtenu que le nouveau programme y fasse explicitement référence – une victoire importante, qui signifiait que les nouveaux manuels y feraient aussi directement référence, ce qui a renforcé leur statut d'acteur majeur dans le domaine de la jeunesse.

Le conseil national pour la jeunesse a défendu un programme maximaliste pour l'éducation à la citoyenneté, qui prévoyait de commencer son enseignement sous forme de matière séparée à partir de la 5^e année. Toutefois, il est rapidement devenu manifeste qu'un compromis devait être trouvé, même si le ministre de l'éducation (G. Heinisch-Hosek) était, en principe, favorable à cette idée. L'intérêt personnel du ministre pour l'éducation à la citoyenneté a également servi à mettre en place une réforme qui a profondément renforcé l'éducation à la citoyenneté en Autriche, ce qui a été confirmé par plus d'une personne interrogée. Il s'agissait de la première fois qu'un ministre avait dans son cabinet une personne chargée des questions d'éducation à la citoyenneté.

Si la contribution de tous les acteurs, des plus hauts échelons du ministère à chaque enseignant, a permis de mettre en place et de mener à bien un processus de réforme important de manière relativement harmonieuse, il convient aussi de reconnaître le rôle joué par les forces de la société en général. Comme mentionné au début, l'éducation à la citoyenneté avait déjà été réformée en 2008 à la suite de l'abaissement de l'âge de voter à 16 ans. Toutefois, l'idée selon laquelle la réforme de l'éducation à la citoyenneté devrait être poursuivie faisait l'objet d'un large consensus. Cela résultait au moins en partie de deux événements. Premièrement, l'abaissement de l'âge de voter a clairement indiqué que l'éducation à la citoyenneté devait être enseignée plus tôt et plus longtemps, afin de garantir que tous les jeunes encore en âge de scolarité obligatoire deviennent des citoyens informés, actifs et responsables. Deuxièmement, l'essor ou la réapparition de problèmes au plan international comme l'extrémisme violent, le populisme et la xénophobie ont déclenché un débat dans la société et, par conséquent, la recherche de réponses appropriées. Comme l'a expliqué une personne interrogée, l'éducation à la citoyenneté est parfois perçue comme la réponse à des questions urgentes, ce qui n'est pas nécessairement la meilleure approche à

suivre, l'éducation à la citoyenneté bénéficiant davantage d'une stratégie stable que de la fluctuation des intérêts et des ressources.

Principaux résultats

- L'éducation à la citoyenneté a été renforcée en Autriche. Elle est désormais enseignée plus tôt (à partir de la 6^e année), et le nouveau programme distingue neuf modules obligatoires, dont deux qui portent exclusivement sur l'éducation à la citoyenneté (deux autres sur l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, et cinq sur l'histoire seulement).
- Les contenus du programme ont été modernisés: ils établissent une distinction entre le régime politique, le politique et la politique; la dimension européenne et mondiale est plus forte et la notion de «concepts fondamentaux» a été introduite.
- Le nouveau programme a été testé pendant un an dans 40 écoles environ.
- En 2016/2017, il a été pleinement appliqué en 6^e année. En 2017/2018 et en 2018/2019, il sera aussi pleinement appliqué aux dans les années 7 et 8, respectivement.
- La principale difficulté a été l'écart d'un an entre l'application du nouveau programme et la disponibilité des nouveaux manuels pour les élèves et les enseignants. Les enseignants ont néanmoins pu compter sur le soutien de *polis* – le centre autrichien pour l'éducation à la citoyenneté à l'école, ainsi que sur les établissements de formation, pour leur fournir du matériel de substitution dans l'entretemps.
- La réforme a été rendue possible par son approbation au-delà des partis politiques, par le soutien du ministère, les pressions de la société civile et l'abaissement de l'âge de voter.

CHAPITRE 2. ENSEIGNEMENT, APPRENTISSAGE ET PARTICIPATION ACTIVE

Les orientations fournies par les autorités supérieures en ce qui concerne l'organisation et les contenus des programmes d'éducation à la citoyenneté ayant été examinées, le présent chapitre se penche de plus près sur le processus d'enseignement et d'apprentissage à l'école. Il étudie l'accompagnement apporté aux établissements par les autorités supérieures sous forme de documents d'orientation et de supports pédagogiques, et tient compte du programme officiel, des activités parascolaires et de la participation des acteurs. Le chapitre examine:

- Le rôle et la fonction des orientations fournies par les autorités supérieures chargées de l'éducation, avec une annexe qui présente les documents d'orientation et les supports pédagogiques en ligne relatifs à l'éducation à la citoyenneté (voir [annexe 3](#) disponible exclusivement en ligne);
- L'enseignement et l'apprentissage en classe, répertoriés en six caractéristiques favorisant l'efficacité des pratiques pédagogiques dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté;
- La promotion d'une approche d'établissement globale, c'est-à-dire d'une culture commune et complète de l'établissement intégrant l'éducation à la citoyenneté;
- L'apprentissage hors programme, où sont présentés les types de pratiques d'enseignement et d'apprentissage recommandées d'après les programmes nationaux élaborés à l'échelle nationale afin de soutenir et d'accélérer la mise en œuvre;
- La participation des élèves et des parents à l'organisation et à la gouvernance de l'établissement, qui s'est révélée avoir une incidence sur les résultats de l'éducation à la citoyenneté.

2.1. Aperçu de la littérature scientifique

Rôle et fonction des documents d'orientation

Les politiques et stratégies dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté sont déjà bien avancées en Europe. Toutefois, il est souvent difficile de traduire ces politiques et ces réformes en pratiques efficaces sur le terrain (Halász & Michel, 2011). Il est admis que des documents d'orientation efficaces aident les établissements et les enseignants à s'adapter aux changements (Roca et Sánchez, 2008). Les lignes directrices et les documents d'accompagnement font partie des moyens utilisés pour structurer la citoyenneté aux plans national ou régional, et sont souvent influencés par les discours tenus au à l'échelle européenne; ils permettent ainsi de voir comment la citoyenneté est interprétée dans ces contextes (Keating *et al.*, 2009). La fourniture de documents d'accompagnement fait partie d'un processus plus large qui vise à renforcer les capacités de mise en œuvre. Ces références sont souvent élaborées dans le cadre de la réforme des programmes, de l'établissement et de la normalisation des objectifs scolaires, de la formation et du développement professionnels des enseignants, de modèles de nouvelles pratiques scolaires ou d'avis recueillis grâce à des examens ou à des évaluations (Halász & Michel, 2011).

Il est important de souligner que les documents d'orientation et les supports pédagogiques peuvent aider les établissements à adapter les nouvelles réformes des programmes à leur propre contexte institutionnel. Ils peuvent être perçus comme une pression émanant des autorités supérieures chargées de l'éducation, mais aussi comme un accompagnement des établissements dans l'évolution de leurs pratiques (Altrichter, 2005). Les enseignants des différentes matières peuvent demander des supports complémentaires leur permettant d'intégrer des compétences essentielles (comme l'éducation à la citoyenneté) à leur enseignement, et d'élaborer des acquis d'apprentissage qui associent ces compétences au domaine scolaire concerné (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012b).

L'enseignement et l'apprentissage en classe

L'éducation à la citoyenneté moderne devrait mettre en place des environnements d'apprentissage stimulants et interactifs. Il devrait être prioritaire de développer des compétences et des attitudes transversales ancrées dans l'éducation à la citoyenneté, comme exprimer des avis, négocier, résoudre des conflits, réfléchir de manière critique, analyser les informations, avoir le courage de défendre un point de vue, faire preuve de respect et de tolérance, et être prêt à écouter et à défendre les autres (Citizenship Foundation, 2006). Ce processus d'apprentissage requiert des pédagogies innovantes permettant aux

élèves d'acquérir des connaissances et une compréhension des thèmes relatifs à l'éducation à la citoyenneté, ainsi que de développer les compétences et les attitudes associées à ce domaine d'apprentissage. L'enseignement devrait être transmis dans un environnement d'apprentissage encourageant, ouvert et sans jugement.

La Citizenship Foundation ⁽⁴⁹⁾ définit six caractéristiques favorisant un apprentissage efficace de l'éducation à la citoyenneté: actif, interactif, pertinent, critique, collaboratif et participatif (pour de plus amples informations, voir la partie 2.2.2). Comme mentionné dans le cadre conceptuel de l'introduction du présent rapport, plusieurs chercheurs (McLaughlin, 1992, Kerr, 1999 et Akar, 2012, cités dans UNESCO –IBE, 2017) ont établi un continuum entre les approches minimalistes et maximalistes en matière d'éducation à la citoyenneté (voir figure 1 de l'introduction). Ces six caractéristiques complètent les pédagogies associées à l'extrémité maximaliste de ce continuum et y sont liées ⁽⁵⁰⁾. L'apprentissage actif favorise l'apprentissage par la pratique et s'inscrit pleinement dans l'apprentissage par l'expérience. Si l'apprentissage par la pratique était déjà défendu par Aristote, le modèle le plus connu d'apprentissage par l'expérience a été élaboré par David A. Kolb, qui l'a défini comme un «processus actif et autonome [...] qui transforme l'expérience en savoir» (Kolb, 1984, cité dans Sliwka 2006). L'apprentissage collaboratif est une pédagogie très souvent associée à l'éducation à la citoyenneté, et est étroitement liée à la caractéristique relative à la collaboration. Van Driel *et al.* (2016) définissent cette pédagogie comme «l'utilisation didactique de petits groupes hétérogènes [...] dans lesquels les élèves travaillent ensemble [en vue d'atteindre des objectifs communs] afin de développer autant que possible leur apprentissage personnel et mutuel». Les caractéristiques pertinentes renvoient à la nécessité d'enseigner la citoyenneté grâce à un apprentissage authentique ou relié à la vie réelle, l'esprit critique constituant un domaine de développement crucial pour accompagner l'éducation aux médias. La caractéristique participatif (le dernier de la liste) se fonde sur l'éthique d'une éducation à la citoyenneté maximale incitant l'élève à devenir créateur et directeur de son apprentissage par l'expérience, en lui permettant de s'exprimer sur son expérience éducative, comme l'a expliqué la Citizenship Foundation dans une présentation officielle adressée au gouvernement britannique. Celle-ci précise que «la parole des élèves et l'apprentissage participatif sont au cœur des aspirations de l'école ⁽⁵¹⁾, une idée également reflétée dans une publication antérieure du Conseil de l'Europe (Dürr *et al.*, 2000). Ces six caractéristiques peuvent être envisagées séparément ou ensemble dans différentes activités d'apprentissage et constituent un indice de l'excellence de l'expérience d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté.

Pour une approche d'établissement globale

Afin que l'éducation à la citoyenneté soit interdisciplinaire, globale et participative, il est nécessaire d'adopter une approche globale d'établissement pour réaliser ce projet. Une éducation à la citoyenneté maximaliste suppose de procéder à des changements systémiques à l'échelle de l'établissement, afin d'intégrer une éthique et des actions démocratiques ainsi qu'une citoyenneté active dans la gouvernance, la culture, l'organisation et la surveillance de l'établissement, ainsi que dans l'enseignement, l'apprentissage et la communauté au sens large (Hargreaves, 2008). Il s'agit de modifications portant sur l'organisation des processus d'apprentissage à différents niveaux: sur le plan individuel au sein d'une organisation, et à l'échelle de l'organisation elle-même, qui doit apprendre à modifier son mode de fonctionnement (Altrichter, 2005).

Afin d'illustrer ce qu'une approche d'établissement globale signifie, il est utile d'examiner un continuum de transformation adapté d'une typologie de 2005 présentée dans le rapport annuel comportant une étude longitudinale de l'éducation à la citoyenneté au Royaume-Uni (Kerr *et al.*, 2004). Ce rapport définit des caractéristiques pour quatre stades de développement des établissements scolaires. Le premier stade correspond à un établissement «minimaliste» qui se trouve à un stade de développement précoce: il n'est pas perçu comme un établissement démocratique, ne fait pas beaucoup participer les acteurs, et recourt à des méthodes d'enseignement ou à des activités parascolaires peu variées. Les établissements

⁽⁴⁹⁾ La Citizenship Foundation est une organisation caritative enregistrée au Royaume-Uni qui aide les enseignants, les établissements et les responsables politiques à améliorer la qualité de l'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif britannique.

⁽⁵⁰⁾ Plusieurs rapports internationaux préconisent un enseignement et un apprentissage fondé sur les caractéristiques d'une éducation à la citoyenneté maximaliste, comme la Commission européenne (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012a, 2012b), l'UNESCO (1998), l'UNESCO-BIE (2017), l'IDEA (1999) et le Conseil de l'Europe (Dürr *et al.*, 2000).

⁽⁵¹⁾ Pour plus d'informations, voir <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?281>

«spécialisés» sont plus avancés dans ces domaines, tandis que les établissements «en progrès» sont les plus développés: ils sont perçus comme démocratiques grâce à l'implication de plusieurs acteurs dans l'aménagement de l'éducation à la citoyenneté, ils utilisent des méthodes scolaires variées, font participer la communauté scolaire et la communauté au sens large, et possèdent des mécanismes pour reconnaître les progrès. Cette typologie comprend enfin les établissements «implicites»: ils revêtent certaines de ces caractéristiques mais ne se concentrent pas encore explicitement sur l'éducation à la citoyenneté dans leur programme, bien qu'ils aient le potentiel de devenir des établissements «en progrès». Les principes d'une éducation interdisciplinaire, globale et participative sont solidement ancrés dans les «établissements en progrès» bien avancés, même si les différents types d'établissements mentionnés sur ce continuum d'approches d'établissements globales vont clairement dans ce sens.

En substance, la stratégie globale d'établissement peut se définir comme une «approche globale suivie par un établissement qui l'a élaborée stratégiquement afin d'améliorer l'apprentissage, le comportement et le bien-être des élèves et de leur fournir des conditions favorables» (Lavis, 2015, cité dans Van Driel *et al.*, 2016). Ce modèle s'applique particulièrement à l'éducation à la citoyenneté, mais aussi à des thématiques spécifiques allant du développement durable (Hargreaves, 2008) au bien-être (Elfrink *et al.*, 2017).

Ses bénéfices sont largement reconnus. La Citizenship Foundation, établie au Royaume-Uni, a élaboré une illustration des bénéfices de l'éducation à la citoyenneté sur la base d'un modèle d'établissement global issu des travaux de recherche menés par David Kerr ⁽⁵²⁾:

Établissement:

- Renforce la parole et la participation des élèves
- Influence le rôle moteur des élèves
- Renforce la communauté scolaire
- Améliore le comportement et les attitudes
- Augmente les résultats et la motivation

Élèves:

- Développe des compétences essentielles aux élèves sur le plan la parole, de la capacité de direction et du travail d'équipe
- Donne aux élèves la possibilité de prendre part à la prise de décision en leur confiant des responsabilités
- Les aide à exprimer leurs points de vue et opinions
- Améliore la confiance et l'estime de soi
- Leur permet de contribuer de manière positive à la vie de l'établissement et au-delà
- Améliore la réussite des élèves
- Prépare mieux à la vie d'adulte

Communauté au sens large:

- Introduit la société civile à l'école
- Facilite la transition entre le primaire et le secondaire
- Implante l'établissement dans la communauté locale
- Crée des liens avec les communautés au sens large et la société civile à l'extérieur de l'école
- Améliore l'information des jeunes sur la vie en communauté et leur volonté d'y participer
- Permet aux jeunes de s'intéresser aux «grandes questions controversées» de la société, et d'exprimer des opinions à ce sujet

Les chercheurs reconnaissent largement que l'application à l'échelle de l'établissement rencontre généralement plus de succès en cas d'adoption d'une approche d'établissement globale, bien que d'autres recherches soient nécessaires pour en montrer pleinement les résultats positifs (Van Driel *et al.*, 2016).

⁽⁵²⁾ Voir le document de 2017 *Why citizenship education in schools?* («L'éducation à la citoyenneté à l'école: pourquoi?») établi par David Kerr pour la Citizenship Foundation. [en ligne] <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?456> [consulté le 10 mai 2017].

Apprendre au-delà du programme scolaire

L'enseignement d'activités d'apprentissage parascolaires est un élément essentiel de l'approche d'établissement globale (Kerr *et al.*, 2004). Il s'agit de la meilleure occasion offerte aux élèves d'acquérir des compétences et des valeurs citoyennes, essentiellement à travers des activités de volontariat qu'ils choisissent eux-mêmes. Ces activités peuvent être organisées séparément par des organisations présentes au plan local, comme des ONG et des clubs de jeunes, ou peuvent l'être en collaboration avec les établissements. Elles sont toutefois clairement distinctes du programme officiel.

L'apprentissage dans le cadre parascolaire permet souvent de rapprocher les communautés locale et internationale par l'intermédiaire d'activités étroitement liées à l'éducation à la citoyenneté, comme le volontariat, des activités sportives, des pratiques artistiques, des projets avec des groupes locaux, l'activisme politique ou des activités au sein de réseaux internationaux. Grâce aux technologies numériques, ces activités peuvent être menées avec la communauté locale, tout en collaborant avec des partenaires du monde entier.

Les activités d'apprentissage parascolaires peuvent tout aussi bien englober les six caractéristiques des programmes officiels examinées précédemment dans le chapitre. En effet, on considère souvent que le secteur non formel a ouvert la voie à l'efficacité de l'apprentissage dans l'éducation à la citoyenneté, selon son éthique commune et de longue date qui consiste à promouvoir les valeurs citoyennes et l'inclusion sociale. Comme Isaac et ses collègues l'ont souligné en 2014 (cités dans Van Driel *et al.*, 2016), «en général, l'engagement des élèves dans des activités parascolaires organisées par l'école, en partenariat avec la communauté, est positivement liée aux mouvements sociaux citoyens». D'autres auteurs ont avancé qu'il pourrait être plus simple de développer des compétences citoyennes comme la participation et l'esprit critique dans l'environnement parascolaire, qui est moins conventionnel et plus flexible (Sherrod *et al.*, 2002; Saha, 2001, cités dans Keser *et al.*, 2011). Un rapport de recherche européen de 1999 a conclu que «les compétences citoyennes semblent mieux acquises grâce aux activités parascolaires qu'au programme formel» (Commission européenne, 2006 – projet ETGACE, 1999). Par la suite, plusieurs études ont montré que la participation à l'éducation à la citoyenneté parascolaire peut indiquer une intensification de la citoyenneté active les années suivantes (Smith, 1999; Youniss *et al.*, 1999 et Zaff *et al.*, 2003, cités dans Keser *et al.*, 2011), bien que d'autres recherches soient nécessaires à cet égard (Keser *et al.*, 2011).

L'efficacité de l'apprentissage parascolaire ne fait ainsi pas de doute. Toutefois, si l'éducation formelle a un public captif, les activités parascolaires n'accueillent pas tous les élèves: elles sont exercées sur la base du volontariat et il est prévisible qu'une tendance à l'auto-sélection joue un rôle selon les intérêts de chacun dans ce domaine, même si des efforts sont accomplis pour augmenter la participation (Sliwka, 2006). Par conséquent, il se peut que l'incidence ne soit pas homogène sur l'ensemble de la population des élèves, même si elle semble plus forte sur le plan individuel. Cependant, un rapport de la Commission européenne de 2015 souligne que l'apprentissage parascolaire et scolaire se chevauchent et s'entremêlent de plus en plus, à mesure que des formateurs non formels intègrent l'espace formel et que les modèles d'apprentissage hors programme sont de mieux en mieux reconnus (Commission européenne, 2015a).

Le rôle et l'incidence de la participation à la gouvernance des établissements scolaires

Il est apparu que la participation à l'organisation et à la transmission de l'éducation à la citoyenneté représente un moyen d'intégrer une éthique et une expérience de la démocratie qui font partie intégrante de la promotion de la citoyenneté auprès des apprenants. David Kerr et ses collègues ont mis en évidence cet aspect dans les résultats publiés de leur étude longitudinale sur la citoyenneté (Kerr *et al.*, 2004). Dans des travaux ultérieurs avec la Citizenship Foundation ⁽⁵³⁾, M. Kerr a apporté davantage de précisions sur les bénéfices qu'en tirent les établissements, les élèves et la communauté au sens large, comme le montre la figure 2.1.

(53) Voir l'étude *Why citizenship education in schools?* («L'éducation à la citoyenneté à l'école: pourquoi?») réalisée par David Kerr pour la Citizenship Foundation. [en ligne] <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?456> [consulté le 10 mai 2017].

La participation des élèves au débat sur la gouvernance des établissements

Il s'agit d'un apprentissage de la démocratie par l'expérience, et les chercheurs ont depuis longtemps reconnu que la démocratie s'apprend mieux par ce type d'expériences pratiques (Dewey, 1916; Gutmann, 1987 cité dans Thornberg, 2009). À titre d'exemple, elle est souvent pratiquée dans les établissements par l'intermédiaire de conseils de classe ou d'établissement qui comprennent généralement des délégués d'élèves élus. Des délégués d'élèves peuvent également être présents aux conseils d'administration des établissements ou aux assemblées des établissements locaux. Une manière complémentaire ou alternative de s'engager est de participer au vaste réseau de parlements d'enfants et de jeunes des pays européens, qui proposent des liens vers les structures démocratiques officielles aux plans local, régional, national et européen.

Ces types d'assemblées donnent aux élèves de véritables occasions de participer et de faire entendre leur voix, contrairement à l'environnement d'une classe traditionnelle qui est dirigé par l'enseignant (Thornberg, 2009). Toutefois, les points de vue divergent en ce qui concerne le potentiel réel de cette expérience, certains chercheurs avançant que la participation des élèves aux conseils de classe est peut-être illusoire quant à sa véritable incidence sur l'établissement et peut constituer un espace «visant avant tout à garantir un certain engagement des élèves vis-à-vis de l'ordre social établi» dans les établissements (Denscombe, 1985, cité dans Thornberg, 2009). Cette tendance peut être accentuée par un point de vue culturel présent chez les enseignants, selon lequel les élèves ne sont pas assez matures ou expérimentés pour avoir un point de vue valable, ou par la nature fixe des décisions et politiques d'établissement, qui sont perçues comme imperméables au changement (Thornberg, 2009). Comme Thornberg (2009) le souligne, les élèves et les enseignants sont influencés par les contextes actuels et historiques de leurs lieux de vie, d'apprentissage et de travail. Il est essentiel de lutter contre ce phénomène, sans quoi il ne saurait y avoir de véritable participation des élèves, ni de pleine expérience de la démocratie dans l'établissement.

Participation des parents

Le dialogue avec les parents et les responsables des élèves crée un sens de partage des responsabilités dans l'éducation des élèves entre les éducateurs et les parents ou responsables. Il existe une possibilité d'apprentissage mutuel: le processus d'apprentissage peut être bidirectionnel et, si l'école peut apprendre de la perspective des parents, les parents peuvent également apprendre comment soutenir au mieux leur enfant et s'impliquer dans son éducation. Les parents peuvent s'impliquer de manières très différentes, notamment en collectant des fonds, en participant aux clubs de devoirs, en se portant volontaires en classe ou en prenant part à la gouvernance de l'établissement. La direction de l'école, ainsi que les orientations stratégiques, jouent un rôle important pour faire entendre la voix des parents dans l'établissement en encourageant une culture d'établissement positive et un sentiment d'appartenance pour l'ensemble des parties prenantes (Habbeger, 2008). L'implication dans la gouvernance de l'établissement permet d'influer directement sur les prises de décisions relatives au programme, au personnel enseignant ou à la gestion de l'établissement. Il s'agit d'associer les parents à la prise de décisions à l'échelle de l'établissement, en reconnaissant leur influence sur le développement et les résultats des élèves.

La participation peut être influencée par la culture, le statut socioéconomique ou l'appartenance ethnique de la famille (Thomas *et al.*, 2009, cité dans Keser *et al.*, 2011; Berba *et al.*, cité dans Hoskins *et al.*, 2012). Les chercheurs ont relevé de grandes catégories de facteurs liés aux obstacles; Van Driel *et al.* (2016) mentionne plusieurs facteurs classés en quatre grands groupes: les facteurs relatifs aux parents ou à la famille, aux enfants, à la relation parents-enseignants et à la société. Les établissements et les responsables politiques luttent cependant contre ces obstacles, encouragés par les nombreuses preuves disponibles des bénéfices qu'apporte l'engagement des parents dans la vie démocratique de l'établissement. Les établissements, les directeurs et les enseignants devraient collaborer avec les parents et les reconnaître comme des «experts de leurs enfants et de l'environnement social dans lequel ils grandissent» (Van Driel *et al.*, 2016), garantissant ainsi que leur voix soit entendue dans les prises de décisions relatives à la gouvernance de l'établissement.

2.2. Apprendre la citoyenneté en classe

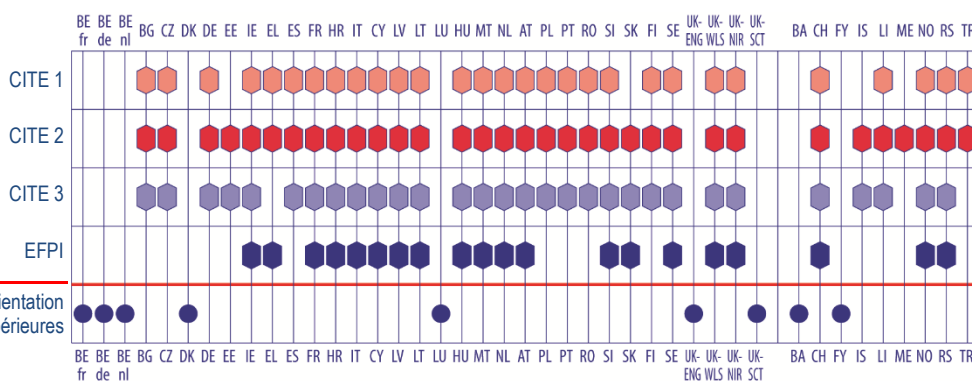
L'éducation à la citoyenneté a évolué ces dernières années et occupe désormais une position plus visible dans la politique en matière d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie. Il est également plus important de garantir l'efficacité de son enseignement et de son apprentissage en classe. Par conséquent, la fourniture d'orientations pédagogiques appropriées fait l'objet d'une attention accrue, de même que la fourniture d'un matériel approprié permettant de soutenir l'apprentissage dans de nombreux sujets, y compris de nouvelles priorités comme la lutte contre la radicalisation. Les expériences d'apprentissage auxquelles sont exposés les élèves à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement doivent être adaptées à l'évolution du monde. La présente sous-section vise à examiner si les autorités chargées de l'éducation fournissent des orientations sur l'enseignement et l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté et, lorsque c'est le cas, à illustrer comment ces orientations se traduisent dans les pédagogies et les pratiques utilisées en classe.

2.2.1. Documents d'orientation et supports pédagogiques pour l'apprentissage en classe

Les documents d'orientation peuvent grandement contribuer à aider les établissements et les enseignants à offrir des expériences d'apprentissage de grande qualité à leurs élèves. Ils peuvent aider les éducateurs à évaluer la qualité du matériel en fournissant des indicateurs, ou les orienter vers des ressources de grande qualité déjà disponibles. Ces documents peuvent également aider les éducateurs à déterminer les éléments de fond à inclure dans leur enseignement et indiquer quelles activités d'apprentissage mettre en place.

Il existe 33 systèmes éducatifs en Europe qui fournissent des documents d'orientation pour un niveau d'enseignement au moins, afin de contribuer à la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté. Sur ces pays, 18 ont fait état de documents d'orientation nationaux à tous les niveaux du primaire au secondaire supérieur, ainsi que dans l'EFPI en milieu scolaire.

Figure 2.1. Documents d'orientation sur l'éducation à la citoyenneté, établis par les autorités supérieures chargées de l'éducation, pour l'enseignement primaire, secondaire général et pour l'EFPI en milieu scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE fr) : chaque établissement dispose d'une liberté pédagogique, des informations et des ressources étant disponibles sur un site internet du gouvernement.

Allemagne : à l'échelle nationale, la Conférence permanente a adopté plusieurs résolutions en matière d'éducation à la citoyenneté, contraignantes pour tous les *Länder*. Plusieurs documents d'orientation sont disponibles dans chaque *Länder*, comme le montre le texte principal des niveaux CITE 1 à 3.

Espagne : d'autres documents d'orientation sont disponibles à l'échelle des communautés autonomes.

Bosnie-Herzégovine : si aucun document d'orientation n'a été établi par les autorités nationales, d'autres sources ont recommandé des manuels sur l'éducation à la citoyenneté.

Dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, les documents d'orientation et les supports pédagogiques nationaux existent le plus souvent dans le secondaire inférieur (33 systèmes éducatifs), tandis que 29 systèmes éducatifs en fournissent au primaire et 30 dans le secondaire supérieur. En comparaison, seuls 20 systèmes éducatifs fournissent de tels supports pour l'EFPI en milieu scolaire. Lorsque les pays disposent de documents d'orientation et de supports pédagogiques pour un niveau d'enseignement au moins, c'est plus généralement le cas dans l'enseignement général que dans l'EFPI en milieu scolaire. La Grèce fait figure d'exception, puisque ce pays fournit des orientations pour tous les niveaux sauf pour le secondaire supérieur.

La plupart des systèmes éducatifs qui fournissent des documents d'orientation et des supports pédagogiques sur l'éducation à la citoyenneté le font dans le cadre des grandes orientations des programmes scolaires nationaux ou sous forme de manuels, qui offrent souvent des conseils pédagogiques et un aperçu des pratiques ou ressources d'apprentissage appropriées ⁽⁵⁴⁾. Ainsi, la France possède une gamme d'orientations fournies à l'échelle nationale, à la suite des événements actuels et d'une multiplication des réformes depuis 2013.

En **France**, la loi de 2013 pour la refondation de l'école de la République prévoit un nouveau programme d'éducation civique, qui témoigne d'un renouvellement de l'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté dans le nouveau cursus scolaire de tous les élèves grâce à un «*parcours citoyen*». Ce renouvellement concerne les régions, les établissements, les enseignants et le programme, et s'accompagne d'une grande quantité de conseils et de ressources disponibles sur le site internet national Eduscol.

Entre 2010 et 2016, **Chypre** a refondé l'intégralité de son programme afin d'introduire une nouvelle matière d'«*éducation à la santé*», composée d'unités thématiques séparées accompagnées d'orientations portant sur les droits économiques, sociaux et culturels. Le pays a également appliqué les recommandations du nouveau ministère de l'éducation visant à encourager les enfants à participer à des ateliers ou à des activités avec des organisations œuvrant pour les droits de l'homme ou luttant contre le racisme.

Malte associe les orientations à des matières spécifiques, et a élaboré des manuels et des guides de l'éducateur portant sur la pédagogie et l'évaluation de deux cours liés à l'éducation à la citoyenneté, «*développement personnel, social et professionnel*» et «*études sociales*», qui concernent le primaire, le secondaire inférieur et l'EFPI en milieu scolaire.

Les pays mentionnent que les orientations issues de décrets ministériels, de circulaires ou de lois sont généralement moins détaillées que celles élaborées par des pédagogues. En Italie, les événements de 2012 et de 2015 ont conduit à formuler des orientations scolaires plus complètes.

En **Italie**, les lignes directrices nationales ont été élaborées en 2012 pour renforcer l'éducation à la citoyenneté sur la base de compétences et, en 2015, une approche d'établissement plus globale a été défendue grâce à une réforme majeure du système national d'enseignement et de formation. La loi n° 107 de 2015 a indiqué des principes, des objectifs et des lignes directrices aux établissements: elle fixe des objectifs pour les établissements et précise leur rôle en matière d'éducation à la citoyenneté et d'acquisition de compétences sociales, civiques et interculturelles (connaissances et aptitudes) pour tous les niveaux, du primaire à l'EFPI en milieu scolaire. Les établissements scolaires ont la liberté de choisir comment les mettre en œuvre afin d'atteindre les objectifs et les acquis d'apprentissage escomptés (par exemple, les compétences citoyennes ou sociales et civiques, la connaissance de la constitution italienne et d'autres lois et la compréhension de la charte des droits fondamentaux de l'Union européenne).

Dans certains pays, ce n'est pas à l'échelle nationale que l'éducation est prise en charge. Si certaines lignes directrices générales peuvent être fournies à cette échelle, les orientations plus précises sont élaborées par les autorités supérieures chargées de l'éducation afin d'accompagner la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans les établissements au sein des différents systèmes éducatifs.

En **Allemagne**, il existe des orientations nationales émises par la conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles, qui ont émis plusieurs résolutions en matière d'éducation à la citoyenneté, par exemple *Renforcer la démocratie*, *Améliorer l'éducation interculturelle*, *Recommandations pour une culture du souvenir fixant des objectifs relatifs à l'éducation historique et politique à l'école* et *Recommandations pour la promotion des droits de l'homme à l'école*. Des orientations sont également fournies à l'échelle des *Länder*, notamment en Saxe-Anhalt, dans le Bade-Wurtemberg et à Hambourg. Berlin et le Brandebourg partagent le même serveur éducatif et ont un institut conjoint pour la pédagogie scolaire.

En **Espagne**, s'il existe des orientations nationales pour certains sujets spécifiques (comme des ressources sur l'amour et les relations), de nombreuses ressources sont disponibles à l'échelle des communautés autonomes, comme le cadre de compétence de la Catalogne relatif aux compétences sociales et civiques, ainsi que des ressources et des activités pédagogiques sur des thématiques spécifiques comme l'esprit critique des citoyens, l'éducation à la démocratie et la compréhension de l'éthique. Dans la communauté autonome de Galice, le programme *Proxecta* a été lancé en 2012/2013 afin de soutenir financièrement l'innovation éducative visant à renforcer des compétences essentielles, en particulier des projets interdisciplinaires, qui peuvent inclure des orientations et des supports sur l'éducation à la citoyenneté.

Certains pays ont élaboré des cadres de compétences afin de soutenir l'éducation à la citoyenneté: ils ont séparé les compétences sociales et civiques en éléments distincts, et ont précisé les acquis d'apprentissage associés et fourni des exemples pédagogiques sur la manière de développer des domaines de compétence spécifiques.

La Catalogne, une communauté autonome d'**Espagne**, a élaboré un document d'orientation portant sur l'enseignement des valeurs sociales et civiques, du primaire au secondaire supérieur. Il donne un aperçu des méthodologies proposées pour chacun des huit

⁽⁵⁴⁾ Exemples relevés en Irlande, en France, en Croatie, en Italie, en Lettonie, en Hongrie, à Malte, en Autriche, au Portugal, en Roumanie, en Slovénie, en Slovaquie, en Finlande, au Liechtenstein et en Serbie

domaines de compétence relatifs à l'éducation à la citoyenneté, ainsi que des aptitudes développées grâce à chaque compétence. Il vise à aider les établissements à élaborer et à mettre en œuvre un programme approprié en matière d'éducation à la citoyenneté.

L'**Autriche** a élaboré un *modèle de compétences en matière d'éducation politique* au sein de l'éducation à la citoyenneté, en précisant les concepts, les méthodes, le modèle et les compétences décisionnelles, y compris un aperçu de chacun de ces domaines de compétence ainsi que des idées de méthodes pour les enseigner.

En **Suisse**, le *guide sur l'éducation à la citoyenneté mondiale* est un guide pédagogique qui s'adresse aux établissements et aux enseignants: il porte sur la citoyenneté et la citoyenneté mondiale et concerne toutes les matières. Il comprend une analyse et des informations limitées sur les différents domaines de compétence importants au regard de l'éducation à la citoyenneté, ainsi que des exemples pédagogiques visant à illustrer leur mise en œuvre concrète.

Les recommandations nationales peuvent comprendre des références aux orientations fournies aux plans européen ou mondial, l'UNICEF et le Conseil de l'Europe étant cités par plusieurs pays, dont le Danemark, l'Allemagne, l'Estonie, l'Autriche et la Finlande.

Le **Danemark**, l'**Allemagne**, l'**Estonie** et l'**Autriche** fournissent tous des recommandations nationales portant sur des ressources provenant du Conseil de l'Europe, et évoquent en particulier les *Repères: manuel pour l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes* ⁽⁵⁵⁾.

La **Finlande** fournit des lignes directrices générales avec le tronc commun national, mais indique plusieurs organisations-ressources nationales et internationales qui mettent à disposition des documents d'accompagnement, comme l'UNICEF et le Conseil de l'Europe. L'UNICEF mène un célèbre programme d'éducation à la citoyenneté mondiale en lien avec les objectifs de développement durable, qui se concentre sur les domaines de la sensibilisation mondiale et du dialogue politique, des mesures mondiales des progrès, de l'éducation à la paix et aux droits de l'homme, de la prévention de l'extrémisme violent grâce à l'éducation et à un enseignement concernant l'Holocauste ⁽⁵⁶⁾.

Si les approches relatives aux orientations sont essentiellement générales, certains systèmes éducatifs suivent une approche plus ciblée afin de traiter des questions spécifiques au sein d'un établissement ou de recueillir des connaissances spécialisées dans le cadre de consultations plus larges. Ainsi, la Belgique (Communauté flamande) a associé un réseau extérieur d'experts pour contribuer à l'éducation à la citoyenneté.

Dans la **Communauté flamande de Belgique**, les autorités chargées de l'éducation reçoivent le soutien de plusieurs partenaires, comme le réseau pédagogique des spécialistes de l'Islam. Ce réseau est constitué d'experts volontaires qui tiennent un discours contraire à l'Islam radical. À la demande des établissements, il fournit des orientations et des ressources afin de prévenir la radicalisation, par exemple en dirigeant des conversations en classe sur les croyances personnelles, ou en expliquant les normes et les valeurs de l'Islam tant aux élèves qu'aux enseignants.

Depuis 2017, au **Danemark**, le ministère de la jeunesse, de l'éducation et de l'égalité de genre fournit des conseils ciblés aux établissements en employant des consultants en apprentissage, qui aident les établissements et les municipalités à promouvoir la démocratie et la citoyenneté, ainsi qu'à prévenir la radicalisation et l'extrémisme à l'école.

De nombreux conseils sont offerts en ligne, et 33 systèmes éducatifs font état de documents d'orientation et de supports pédagogiques disponibles en ligne (voir [annexe 3](#) pour une liste complète), qui portent sur un large éventail de thématiques d'éducation à la citoyenneté. Les pays qui n'indiquent aucune source en ligne contenant des orientations générales recommandées par les autorités chargées de l'éducation sont la Bulgarie, la Grèce, le Luxembourg, la Hongrie, la Bosnie-Herzégovine, l'ancienne République yougoslave de Macédoine, l'Islande et la Serbie. Le Royaume-Uni (Angleterre) possède un site internet sur un sujet spécifique, intitulé «Éducation contre la haine». Lorsqu'il existe des orientations en ligne, elles sont de deux types généraux: d'une part, un site internet spécialisé sur l'éducation à la citoyenneté en général et, d'autre part, un sous-site ou une sélection de pages consacrées à l'éducation à la citoyenneté au sein d'un site internet plus vaste (comme celui du ministère de l'éducation ou la plateforme de ressources pour les enseignants).

Aux **Pays-Bas**, il existe un site internet spécialisé qui soutient l'éducation à la citoyenneté à l'école, y compris dans les établissements spécialisés. Il est complété par un espace internet spécifique et distinct, consacré au matériel d'orientation pour l'EFPI en milieu scolaire.

Au **Portugal**, une partie du site internet du ministère de l'éducation fournit des documents de référence, des orientations et des informations sur des domaines thématiques liés à l'éducation à la citoyenneté.

⁽⁵⁵⁾ Pour plus d'informations, voir <http://www.coe.int/en/web/compass>

⁽⁵⁶⁾ Pour plus d'informations, voir <http://en.unesco.org/gced>

Dans les pays qui ne fournissent pas de matériel d'accompagnement à l'apprentissage en classe, que ce soit sous forme papier ou en ligne, la raison la plus souvent invoquée est l'autonomie accordée aux établissements ou aux enseignants ⁽⁵⁷⁾. Il est toutefois intéressant de noter que certains des pays célèbres pour accorder de l'autonomie aux enseignants, comme la Finlande et la Norvège, indiquent un nombre considérable d'orientations nationales en matière d'éducation à la citoyenneté, en laissant chaque enseignant libre de décider de ses outils pédagogiques. Le Luxembourg élabore actuellement une série de supports.

Il n'existe actuellement pas d'orientations nationales au **Luxembourg**, bien que le ministère de l'éducation ait récemment créé le *centre d'éducation à la citoyenneté*, dont les missions comprennent «le développement des concepts associés à l'éducation à la citoyenneté au niveau national». Une fois totalement fonctionnel (fin 2017), ce centre fournira du matériel et des ressources d'orientation.

En **Islande**, il existe des orientations spécifiques pour deux niveaux et, en outre, le programme national contient des thématiques et des caractéristiques étroitement liées à l'éducation à la citoyenneté pour tous les niveaux.

En **Islande**, les six piliers fondamentaux de l'éducation dans le programme national sont l'alphabétisation, la durabilité, la démocratie et les droits de l'homme, l'égalité, la santé et le bien-être ainsi que la créativité. Ils comprennent notamment l'importance de l'éthique, de la conscience sociale et civique ainsi que des compétences sociales, ce qui correspond aux objectifs de l'éducation à la citoyenneté.

Sur les neuf pays qui ne fournissent pas d'orientations générales en matière d'éducation à la citoyenneté, certains offrent une assistance sur des thématiques ou des sous-thématiques spécifiques dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté (ces informations plus ciblées ne sont pas représentées dans la figure 2.1). Ainsi, la Belgique (Communauté germanophone), mentionne un guide spécifique pour l'éducation aux médias et des programmes-cadres qui comprennent des éléments d'éducation à la citoyenneté. Le Royaume-Uni (Angleterre) possède un site internet qui porte spécifiquement sur le thème «éducation contre la haine».

De nombreux pays fournissent des documents d'accompagnement ou formulent des recommandations non contraignantes afin d'organiser des événements spécifiques au sein des établissements, comme la commémoration de journées importantes au plan national, européen ou mondial. 23 pays ⁽⁵⁸⁾ fournissent des informations aux établissements pour soutenir les événements marquant les journées nationales, tandis que 21 systèmes éducatifs ⁽⁵⁹⁾ affirment avoir formulé des recommandations concernant des journées internationales spécifiques, comme la Journée internationale des droits de l'homme ou la Journée internationale des femmes. La commémoration de ces journées peut être liée à des domaines du programme spécifiques, ou peut faire partie d'une approche d'établissement plus globale en matière d'éducation à la citoyenneté. Il peut s'agir d'un simple point de départ visant à faire participer l'ensemble de l'établissement à une activité relative à l'éducation à la citoyenneté.

En **Autriche**, *polis* – le centre national pour l'éducation à la citoyenneté – fournit une liste des différentes journées internationales et y joint des ressources en ligne concernant la manière d'aborder le sujet en classe, par exemple la «Journée mondiale des réfugiés» le 20 juin. Il existe également des bulletins d'information mensuels relatifs à l'éducation à la citoyenneté publiés par le ministère fédéral autrichien de l'éducation sur le site internet Politik Lernen, qui traite régulièrement des journées nationales et internationales pertinentes pour l'éducation à la citoyenneté.

Le **Portugal** assure la promotion de nombreuses journées nationales et internationales à tous les niveaux du primaire, du secondaire et de l'EFPI en milieu scolaire. Les informations sont disponibles sur le site internet du ministère de l'éducation et concernent diverses journées comme la *Journée nationale des enfants*, la *Journée européenne des langues*, la *Journée européenne pour la protection des enfants contre l'exploitation et les abus sexuels* et la *Journée internationale dédiée à la mémoire des victimes de l'Holocauste*.

En **Norvège**, le programme national des «études sociales» au primaire (années 1 à 4) fournit des orientations sur les objectifs d'apprentissage à atteindre, qui permettent notamment de comprendre pourquoi et comment la Norvège célèbre certaines journées nationales spécifiques comme la Journée de la constitution norvégienne (17 mai) et la fête nationale du peuple sami (6 février), ainsi que les fêtes nationales de quelques autres pays. La méthodologie d'apprentissage ou les conseils relatifs à l'enseignement ne sont pas imposés par le programme national, conformément à l'accent mis par la Norvège sur l'autonomie des enseignants.

⁽⁵⁷⁾ Belgique (les trois communautés), Danemark, Luxembourg, Royaume-Uni (Angleterre et Écosse), Bosnie-Herzégovine et ancienne République yougoslave de Macédoine

⁽⁵⁸⁾ Belgique (Communauté française), Bulgarie, Allemagne, Irlande, Grèce, Espagne, France, Croatie, Italie, Chypre, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Autriche, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovaquie, Bosnie-Herzégovine, Islande, Monténégro, Norvège et Turquie

⁽⁵⁹⁾ Belgique (Communauté française), Bulgarie, Irlande, Grèce, Espagne, France, Croatie, Italie, Chypre, Lettonie, Lituanie, Autriche, Pologne, Portugal, Roumanie, Bosnie-Herzégovine, Islande, Liechtenstein, Monténégro, Serbie et Turquie

2.2.2. Pratiques d'apprentissage efficaces

L'éducation à la citoyenneté vise à susciter l'intérêt des élèves et à les inciter à se familiariser avec une interprétation ouverte de la citoyenneté dans un monde de plus en plus globalisé. Au niveau le plus élémentaire, il s'agit d'un processus grâce auquel les élèves peuvent acquérir des connaissances sur les structures démocratiques de la société. Dans le meilleur des cas, l'éducation à la citoyenneté est un processus d'apprentissage transformateur, qui encourage les jeunes à devenir des citoyens actifs et responsables contribuant à mettre en œuvre une société tolérante, juste et démocratique.

Comme indiqué dans la partie 2.1, l'éducation à la citoyenneté moderne devrait créer des environnements d'apprentissage stimulants et interactifs et utiliser des pédagogies innovantes afin de développer les connaissances, les aptitudes et les attitudes dont les jeunes ont besoin pour devenir des citoyens actifs. L'enseignement devrait être transmis dans un environnement d'apprentissage encourageant, ouvert et sans jugement. Il s'agit d'une éducation à la vie moderne.

Les meilleurs exemples d'éducation à la citoyenneté comprennent tout ou partie des six caractéristiques des pratiques efficaces. Élaborées par la Citizenship Foundation, comme souligné dans l'analyse bibliographique (voir partie 2.1), ces caractéristiques orientent la pédagogie et motivent la qualité.

- Actif: insiste sur l'apprentissage par la pratique;
- Interactif: utilise la discussion et le débat;
- Pertinent: se concentre sur les questions de la vie réelle auxquelles les jeunes et la société sont confrontés;
- Critique: encourage les jeunes à penser par eux-mêmes;
- Collaboratif: s'appuie sur des groupes de travail et l'apprentissage collaboratif;
- Participatif: donne la parole aux jeunes sur leur propre apprentissage.

Ces caractéristiques peuvent être observées dans plusieurs pratiques indiquées par les pays européens et leurs régions. L'analyse suivante se fonde sur des exemples fournis par les pays dans le cadre du présent rapport qui mettent en évidence un lien avec ces caractéristiques. Elle ne vise pas à étudier de manière exhaustive les pratiques de tous les pays. Les liens vers les sites internet nationaux sont disponibles en ligne à l'[annexe 3](#).

Apprentissage actif

L'apprentissage actif est une pédagogie globale qui implique plus directement les élèves, en leur demandant de discuter, de participer et de collaborer pour penser, agir et réfléchir. Des exemples simples d'apprentissage actif sont des petits groupes de discussion, des jeux de rôles, des exercices ou des projets de résolution de problèmes. Des approches plus élaborées peuvent donner aux élèves la possibilité d'apprendre par la pratique grâce à des expériences concrètes associées aux objectifs de l'éducation à la citoyenneté.

L'apprentissage par projets existe dans plusieurs systèmes éducatifs.

Dans la **Communauté germanophone de Belgique**, l'apprentissage par projets portant sur l'éducation à la citoyenneté est proposé depuis 2010, tandis qu'un *plan d'action sur le dialogue interculturel et religieux* a été lancé pour l'année académique 2016/2017. Ce plan d'action se concentre sur l'apprentissage actif et demande aux établissements d'élaborer un programme de visites, de projets et d'initiatives, et tous les élèves peuvent participer à un concours. Une présentation finale sera organisée pour exposer les idées, les activités et les résultats des élèves.

En **Irlande**, la principale activité d'apprentissage dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté est un projet de recherche-action géré par les élèves. Les élèves doivent aborder directement des thématiques ou des questions et contacter des particuliers ou des organisations dans le domaine de la politique, des droits de l'homme, de la diversité culturelle ou du développement durable. Ils rassemblent des informations sur l'organisation elle-même et des idées sur les actions qu'ils pourraient entreprendre par eux-mêmes, puis programment et engagent une action citoyenne aux plans local, national ou international. Il peut s'agir d'une action dont la forme est convenue avec l'organisation ou d'une nouvelle initiative. Les élèves doivent justifier pourquoi ils ont choisi cette action parmi les autres possibilités disponibles.

En France, l'apprentissage actif fait partie d'un cursus d'apprentissage clairement défini, qui propose aux élèves différents types d'apprentissage actif à tous les niveaux, de l'école primaire à l'EFPI en milieu scolaire.

En **France**, le *parcours citoyen* est le cycle d'apprentissage d'éducation à la citoyenneté, qui s'étend du primaire à l'EFPI en milieu scolaire. L'apprentissage actif a lieu grâce à la possibilité d'élaborer des projets multidisciplinaires dans le cadre du *parcours citoyen* dans l'EFPI: les projets professionnels peuvent être reliés à l'éducation à la citoyenneté et inclure des acquis d'apprentissage comme l'autonomie, le sens des responsabilités et l'engagement. Cette approche sera étendue, des enseignements pratiques spécifiques et interdisciplinaires étant progressivement introduits à tous les niveaux depuis 2016/2017.

En Finlande, une expérience d'apprentissage innovante permet aux apprenants de prendre part à un jeu de rôle dans un environnement physique simulé.

En **Finlande**, l'environnement d'apprentissage *Me & My City* est un espace physique similaire à une micro-ville dotée de toutes les fonctions associées. Il est utilisé par environ 80 % de tous les élèves de sixième année, dans le secondaire inférieur. Il permet aux jeunes de se mettre dans la peau d'un consommateur, d'un citoyen et d'un travailleur dans l'environnement de cette micro-société. Ce concept d'apprentissage actif inclut la formation des enseignants, le matériel d'apprentissage pour dix leçons et une visite d'une journée dans l'environnement d'apprentissage *Me & MyCity*. Les thématiques des leçons aident les élèves à découvrir et à comprendre leur propre rôle dans *Me & MyCity* en tant que travailleurs, consommateurs et membres de la communauté.

Le jeu de rôle peut également se dérouler en classe, sous forme de simulations dans un environnement sûr ou en demandant aux élèves d'imaginer les points de vue de différentes personnes dans la société.

Dans la **Communauté germanophone de Belgique**, le parlement propose un atelier de jeux de rôles (utilisé par certaines organisations en Europe) appelé *Democracy*. Il a lieu à l'école primaire, et les élèves de 10 à 12 ans doivent mettre en place et organiser une ville virtuelle et prendre conscience des responsabilités, des possibilités et des difficultés de la politique.

Apprentissage interactif

L'apprentissage interactif par la discussion et le débat permet aux élèves d'améliorer leur compréhension des autres, ainsi que leur capacité à exprimer leurs opinions et à négocier avec des opinions contradictoires grâce à la discussion et au débat.

Dans le primaire en **France**, les enfants de 5^e année suivent un thème appelé «héros», dans lequel ils découvrent plusieurs héros et héroïnes et examinent avec un regard critique les qualités et les défauts qui les caractérisent.

À **Chypre**, un guide d'apprentissage innovant appelé «Découvrir l'éléphant» a été élaboré par le ministère de l'éducation et de la culture et propose des conseils et des activités permettant d'accompagner la discussion et le débat autour de thèmes comme la diversité (dont la diversité interculturelle) et l'acceptation des autres. Des questions difficiles peuvent également être abordées, comme l'euthanasie pour les animaux, les familles atypiques, les drogues ou la cigarette.

En **Autriche**, le modèle de compétences en matière d'éducation politique souligne que le débat est une activité d'apprentissage et prévoit un réseau de clubs de discussions au sein des établissements.

En **Roumanie**, une activité d'apprentissage proposée dans le cours du secondaire inférieur intitulé «culture civique» est de débattre sur des affaires très médiatisées de violations des droits de l'homme et d'autres sujets controversés. Les orientations précisent que cette activité est pertinente depuis l'enseignement primaire jusqu'à des groupes plus âgés.

Le débat comme activité d'apprentissage se développe et se présente comme une expérience d'apprentissage importante au plan national.

Aux **Pays-Bas**, la fondation nationale pour les débats à l'école organise des débats entre des équipes scolaires sur des questions thématiques relatives à l'économie, à la politique, à la philosophie et à la société. Les débats peuvent aussi être pleinement intégrés aux programmes, dans la mesure où ils renforcent la capacité des élèves à défendre une cause, à parler en public, à diriger et à agir en tant que citoyens.

Apprentissage pertinent

De nombreux systèmes éducatifs soulignent que l'éducation à la citoyenneté joue un rôle majeur en suscitant l'intérêt pour l'actualité et les questions de société. Il s'agit d'apprendre sur des questions concrètes qui touchent les vies personnelles et sociales des élèves, y compris des sujets controversés susceptibles d'être difficiles à aborder. L'apprentissage ou les pédagogies en équipe qui visent à lever les

obstacles entre des groupes sociaux trouvent ici leur place, par exemple en traitant de questions particulièrement importantes pour certaines régions, comme la séparation entre les communautés religieuses en Irlande du Nord.

À **Chypre**, pour l'année académique 2015/2016, le ministère de l'éducation et de la culture a mis en place une politique antiraciste sous forme d'un objectif à atteindre pour tous les établissements sous le titre «sensibiliser les élèves au racisme et à l'intolérance», et défend l'égalité et le respect dans la cadre du «mouvement contre le discours de la haine» du Conseil de l'Europe.

En **Finlande**, KiVa est un programme national de lutte contre le harcèlement dans les établissements finlandais. Grâce à une médiation entre camarades (une méthode volontaire axée sur les solutions), les médiateurs des élèves aident les différentes parties au conflit à trouver leur propre solution et à modifier leur comportement en conséquence.

Au **Royaume-Uni (Irlande du Nord)**, l'«éducation partagée» a été mise en place dans le cadre d'un système éducatif qui reflète les divisions historiques de la société en Irlande du Nord. La politique d'éducation partagée permet aux enfants et aux jeunes issus de différentes communautés d'apprendre les uns des autres afin de construire une société plus ouverte, d'encourager la cohésion sociale et d'utiliser efficacement les ressources et les connaissances.

Le principe de pertinence s'applique également aux questions de citoyenneté européenne et mondiale et garantit que les connaissances et les compétences acquises permettent aux jeunes de trouver leur place en tant que citoyens du monde, au-delà des frontières de leur pays.

En **Irlande**, le *Blue Star Programme* existe depuis 2011/2012, avec environ 16 350 enfants participants en 2015/2016. Les élèves mènent des projets portant sur quatre éléments clés: la fondation et le développement de l'Union européenne, la diversité culturelle et linguistique de l'Europe, ce que fait l'Union européenne, et en quoi son travail concerne la vie des citoyens.

Il est crucial d'aider les enseignants à rendre leur enseignement pertinent; en France, un groupe de volontaires a été créé afin de les accompagner et de partager leurs expériences de terrain.

En **France**, la loi de 2013 pour la refondation de l'école de la République prévoit un nouveau programme d'éducation civique, et de nouvelles actions pédagogiques pour un «*parcours citoyen*». Elle comprend une initiative visant à recruter une *réserve citoyenne de l'Éducation nationale* de plus de 4 000 volontaires motivés issus de la société civile, y compris des parents, afin de travailler avec les enseignants en vue de partager et de développer les valeurs de la République française et de l'éducation à la citoyenneté avec les élèves dans le cadre d'activités scolaires et parascolaires.

Apprentissage critique

Les pays privilégient l'esprit et l'analyse critiques dans l'apprentissage de la citoyenneté. Ces compétences sont transmises grâce à des thématiques comme l'éducation aux médias, qui est de plus en plus importante au vu de la multiplication des fournisseurs d'actualités et d'informations ainsi que de la complexification de l'environnement médiatique. Il s'agit d'encourager les jeunes à penser par eux-mêmes, à ne pas prendre les informations pour argent comptant et à les inciter à soumettre leurs recherches à un examen critique.

Le **Danemark** a introduit un nouveau programme dans le *Folkeskole* en 2015/2016: il simplifie les objectifs communs fixés en 2009 et accorde davantage d'importance à la citoyenneté, aux droits de l'homme et aux activités. L'esprit critique constitue désormais un objectif d'apprentissage explicite depuis cette réforme.

En **Lettonie**, *7 Stories About Us* est une série de courts-métrages sur l'âge, le sexe, le racisme, l'orientation sexuelle, l'appartenance ethnique et l'appartenance religieuse. Disponibles en letton, en anglais et en russe, ces films, basés sur des cas réels de discrimination, visent à stimuler l'esprit critique et à encourager les élèves à réfléchir sur leur attitude envers eux-mêmes et les autres.

Apprentissage collaboratif

Les activités collaboratives permettent aux élèves d'apprendre à interagir avec leurs pairs et les partenaires extérieurs, en encourageant une disposition à collaborer, à écouter les autres et à apprendre d'eux grâce à des travaux de groupe et à un apprentissage collaboratif. Il s'agit par exemple d'œuvrer ensemble à l'élaboration de projets de médias pour l'école comme une radio ou un journal, ou de développer les interactions grâce à des activités en équipe d'éducation à l'entrepreneuriat dans lesquelles les groupes collaborent pour concrétiser une idée ou une vision commune.

Dans la **Communauté germanophone de Belgique**, le projet *Kultur macht Schule* encourage la collaboration entre l'école et le secteur culturel. Chaque année, les établissements peuvent proposer des projets collaboratifs entre eux et des acteurs préalablement sélectionnés dans les secteurs de l'art et de la culture. Il existe sept catégories réunissant 39 organisations artistiques ou culturelles différentes auxquelles les établissements peuvent s'adresser: arts du spectacle, éducation aux médias, beaux-arts, muséologie, projets interdisciplinaires, musique et, depuis 2016, littérature.

En **Grèce**, les élèves et les enseignants peuvent accéder au service en ligne «School press». Mis en œuvre grâce au système ouvert Wordpress, ce service enrichit le processus d'apprentissage classique en utilisant des outils collaboratifs ou en publiant les résultats d'activités de groupes. Les élèves sont encouragés à s'exprimer et, depuis le lancement de cette initiative en 2014, environ 1 045 magazines électroniques et 15 564 articles ont été publiés.

En **Autriche**, «Sparkling Science» est un programme qui vise à encourager les élèves à participer activement à la recherche scientifique. Les scientifiques sont appuyés par les élèves dans leur travail de recherche scientifique et la publication des résultats de leurs recherches conjointes. La coopération peut prendre la forme de projets de qualification, conçus conjointement, sur une matière spécifique, ou dans le cadre de projets scolaires transdisciplinaires. L'objectif est d'améliorer l'interface entre l'école et l'université et porte sur les sciences sociales et naturelles.

Apprentissage participatif

Enfin, les activités participatives sont souvent perçues comme les plus difficiles à introduire et à mettre en œuvre, étant à la fois orientées vers l'apprenant et fondées sur l'expérience, et pouvant être intrinsèquement liées à une approche d'établissement globale en matière de participation. Il s'agit également pour les apprenants de participer activement à la conception et à la transmission de leur propre expérience d'apprentissage, par exemple grâce à un apprentissage par projets centré sur l'apprenant, lui permettant de traiter un sujet lié à ses propres intérêts, de choisir ses propres canaux de recherches et d'acquisition de connaissances, et de présenter ses résultats de manière innovante. Il ne s'agit pas pour l'enseignant d'orienter l'élève vers des thématiques ou des types particuliers de résultats.

En **Finlande**, l'approche d'établissement globale signifie que toute la culture et les pratiques des établissements sont élaborées sur la base d'une gouvernance démocratique. Trois principes sous-tendent cette approche: une communauté d'apprentissage au cœur de la culture d'établissement encourageant tous ses membres à apprendre; une stratégie de travail interactive et flexible tenant compte de la diversité des apprentissages; et des actions participatives et démocratiques permettant de construire ensemble des modes de fonctionnement et des méthodes d'apprentissage. Les possibilités d'apprentissage participatif en classe et dans l'établissement font partie intégrante de cette approche.

Au **Royaume-Uni**, le Pays de Galles a modifié son baccalauréat en 2015 afin d'orienter davantage vers l'apprenant la philosophie de ce diplôme basé sur les qualifications, qui concerne les élèves de 14 à 19 ans du secondaire inférieur et supérieur de l'EFPI en milieu scolaire. Ce diplôme demande à l'apprenant d'obtenir quatre certificats de compétence: le certificat d'entreprise, le certificat communautaire, le certificat de citoyenneté mondiale, et un projet individuel. S'il agit essentiellement d'une méthodologie d'apprentissage par projets, l'apprenant peut diriger lui-même la thématique (que ce soit à titre individuel ou en travaillant dans une équipe), choisir ses recherches pour produire le travail attendu, et décider du produit ou des informations finales à évaluer, dans le cadre d'une feuille de route préétablie, validée par des jurys d'examen.

Au-delà de l'apprentissage par projets, il n'existe que peu d'exemples d'élèves capables de diriger leur apprentissage dans le cadre du programme scolaire. Au niveau global, les élèves peuvent exercer une influence sur les contenus d'apprentissage en conseillant les concepteurs des programmes.

En **Lituanie**, les plans d'organisation de l'enseignement secondaire général prévoient que les délégués des élèves soient présents lors de l'élaboration des plans d'enseignement et de développement de l'établissement (le principal document régissant le processus d'enseignement et de développement dans les établissements), ce qui permet aux élèves d'influer sur ce processus dans une certaine mesure, bien que cela ne permette pas nécessairement aux apprenants d'orienter leur propre apprentissage.

Parmi les autres exemples figurent le bénévolat communautaire, qui peut faire l'objet d'une reconnaissance dans le cadre du programme scolaire aux Pays-Bas, ce choix étant laissé à l'établissement. Dans la déclaration de Paris, les approches participatives sont définies comme un versant de l'apprentissage qui devrait être centré sur les élèves et encouragé dès le plus jeune âge. Le manque relatif d'informations dans le présent rapport montre qu'il est nécessaire de mener davantage de travaux dans ce domaine afin de proposer de véritables expériences d'apprentissage dirigées par les élèves qui leur permettent de participer à la conception des approches d'apprentissage dans le cadre du programme.

2.2.3. L'approche d'établissement globale

Parallèlement à ces pratiques d'apprentissage efficaces, la recherche a montré la nécessité d'un environnement scolaire favorable à la mise en œuvre et/ou à la promotion de l'éducation à la citoyenneté (UNESCO, 1998). La culture et la stratégie globales de l'établissement en matière d'éducation à la citoyenneté peuvent jouer un rôle important dans le succès de la mise en œuvre de ce domaine en classe, et avoir ainsi une incidence positive sur les apprenants. La recherche montre que les établissements en tirent également une multitude de bénéfices, par exemple un renforcement du sens d'appartenance à la communauté scolaire, ou une amélioration du comportement et de l'attitude des élèves, et donc de leur implication et de leur motivation. L'approche d'établissement globale peut également ancrer l'école dans la communauté au sens large, afin de supprimer les frontières et de connecter les jeunes à la vie de la communauté; le chef d'établissement joue un rôle important dans l'élaboration et la définition de cette stratégie (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012a). L'étude longitudinale sur l'éducation à la citoyenneté réalisée par la National Foundation for Education Research entre 2001 et 2010 au Royaume-Uni montre qu'une éducation à la citoyenneté efficace nécessite une philosophie commune à l'établissement, dans laquelle la direction de l'établissement soutient et promeut ce domaine, en donnant une interprétation claire et cohérente de son sens pour la classe et l'établissement. L'approche d'établissement globale permet aux élèves de voir la parole démocratique et la citoyenneté active en acte et d'en avoir une expérience concrète, mais elle ne peut porter ses fruits que si elle est soutenue à l'échelle de l'établissement (voir également Commission européenne/EACEA/Eurydice 2012a, section 3.1).

L'approche d'établissement globale peut être défendue de plusieurs manières par les autorités chargées de l'éducation. En Italie, cette approche est recommandée dans la législation nationale, tandis que l'autorité chargée de l'éducation à Hambourg (Allemagne) a élaboré des critères de qualité pour orienter le développement de l'éducation à la démocratie.

Dans la région de Hambourg en **Allemagne**, les critères de qualité pour mettre en place des établissements scolaires démocratiques sont présentés dans un catalogue consacré aux *caractéristiques des établissements en faveur d'une éducation démocratique*. Élaboré à partir de quatre concepts directeurs (apprentissage, participation, comportement et accompagnement), les critères de qualité visent à améliorer la qualité de l'éducation démocratique à l'école grâce à des orientations portant sur la culture, la direction et la gestion des établissements, la formation professionnelle continue des enseignants, la culture d'apprentissage et les résultats. Il s'appuie sur les résultats du programme «Apprendre et vivre la démocratie» (*Demokratie lernen & leben programm*), désormais achevé, élaboré par le gouvernement fédéral, les *Länder* et les ONG, en collaboration avec les institutions de formation des enseignants des États fédéraux de Berlin, du Brandebourg, de Hambourg, de Saxe, de Saxe-Anhalt et de Thuringe.

En **Italie**, les approches d'établissement globales sont encouragées par la loi n° 107 du 13 juillet 2015, qui vise à promouvoir un modèle d'école cohésif, collectif et collaboratif. Chaque établissement est libre de mettre en place une collaboration avec les familles, la communauté locale et les différents acteurs, y compris les autorités publiques, les entreprises, les ONG et les communautés. Il s'agit de mieux cibler l'offre et les services éducatifs en fonction des circonstances et des besoins locaux, ainsi que d'encourager la participation active des élèves dans la société.

Il importe de reconnaître la valeur de ces stratégies. L'Estonie et la Lituanie cherchent activement des moyens de mettre en valeur les établissements qui visent davantage que la simple réussite scolaire en reliant étroitement la stratégie d'établissement globale à l'éducation à la citoyenneté.

Mis en place par l'**Estonie** en 2012 et repris par la **Lituanie** en 2015, le *modèle de bon établissement* vise à refléter les résultats généraux de l'enseignement des établissements au-delà des classements basés sur la réussite scolaire, conformément à la priorité du programme national estonien relative à la formation du caractère. Il s'agit de développer des stratégies d'évaluation portant sur les établissements dans leur ensemble. Ce modèle vise à permettre aux établissements de montrer les efforts qu'ils déploient de manière globale pour donner de l'importance aux valeurs et aux compétences, et pour rassembler les différents acteurs impliqués dans l'accompagnement du développement personnel et social des élèves. 27 spécialistes estoniens participent à la conception du modèle, y compris des chercheurs dans le domaine de l'éducation, des chefs d'établissement, des enseignants, des représentants syndicaux ainsi que des assemblées locales et le ministère de l'éducation et de la recherche.

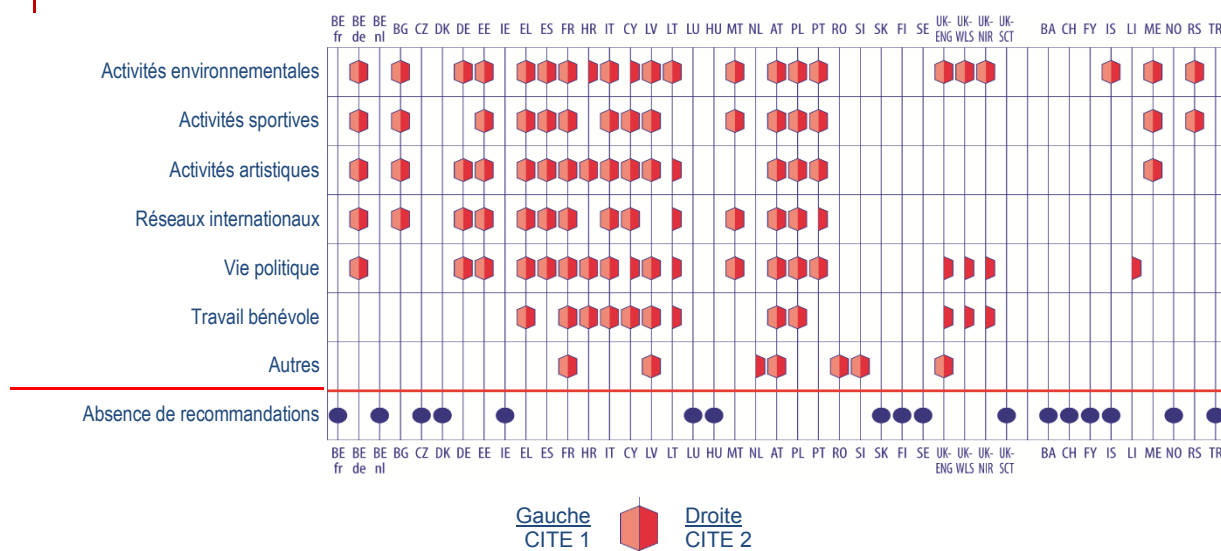
L'expérience vécue est généralement l'une des influences les plus puissantes sur l'attitude des jeunes envers la citoyenneté, et le fait d'apprendre à être un citoyen actif au sein de l'environnement scolaire est un facteur essentiel de l'équation, de même que l'influence de la famille, des camarades et du voisinage.

2.3. Apprendre la citoyenneté hors du programme scolaire

D'un point de vue plus général, l'apprentissage parascolaire fait partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté comprise comme une approche globale combinant des stratégies tant scolaires que parascolaires. Les activités parascolaires peuvent permettre de mettre en place un processus d'apprentissage dirigé davantage par les élèves qui ne soit pas directement lié aux objectifs d'apprentissage du programme national, et peuvent donner davantage de choix aux élèves des pays dotés de programmes-cadres plus rigides. Ces activités peuvent également donner les moyens de dialoguer de manière souple avec les organisations locales et nationales liées à l'éducation à la citoyenneté, les programmes nationaux relatifs à l'apprentissage parascolaire pouvant renvoyer aux ONG ou aux organisations locales.

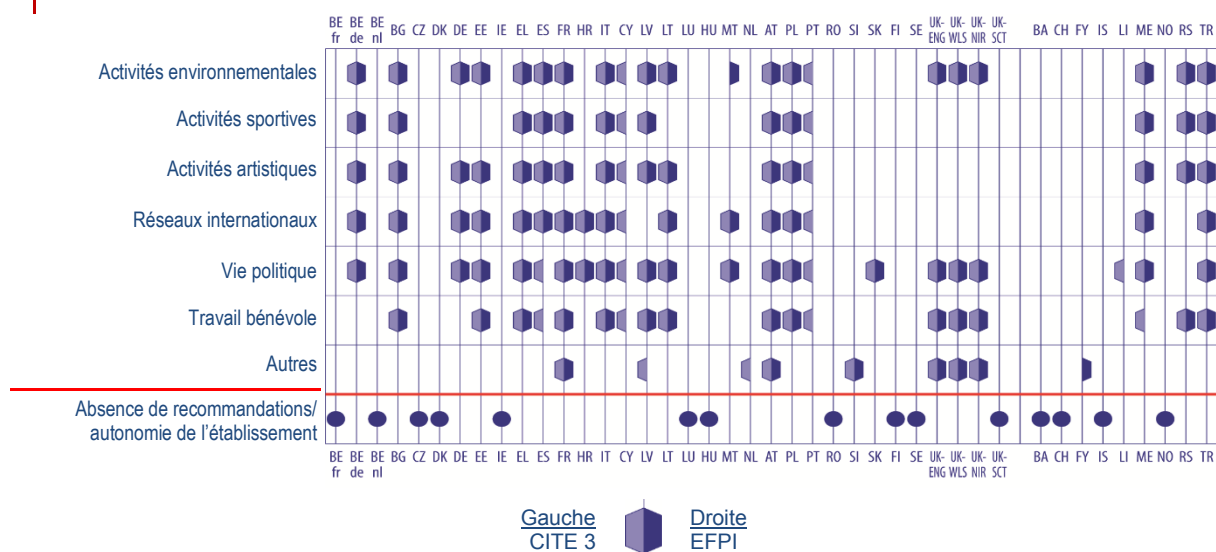
La présente partie présente tout d'abord un aperçu des recommandations nationales relatives aux activités parascolaires, en particulier les types d'activités recommandées dans ce cadre.

Figure 2.2a. Recommandations à haut niveau pour les activités parascolaires dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur (CITE 1 et 2), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Figure 2.2b. Recommandations à haut niveau pour les activités parascolaires dans le secondaire supérieur (CITE 3) et l'EFPI en milieu scolaire, 2016/2017.



Source: Eurydice.

Note explicative pour les figures 2.2a et 2.2b

Seules les activités présentant un intérêt pour la citoyenneté sont affichées

Activités environnementales: éducation au développement durable, par exemple.

Activités sportives: promotion de la paix et/ou de l'inclusion sociale, par exemple.

Activités artistiques: promotion du dialogue interculturel et/ou de l'éducation aux médias, par exemple.

Réseaux internationaux: par l'intermédiaire d'échanges à l'étranger ou de réseaux en ligne, par exemple.

Vie politique: visites d'institutions politiques, de parlements de jeunes ou participation à des élections, par exemple.

Travail bénévole: avec des organisations présentes au niveau local, par exemple.

Autres: autres types d'activités parascolaires, par exemple.

Notes spécifiques par pays pour les figures 2.2a et 2.2b

République tchèque: les établissements de tous les niveaux ont la liberté d'élaborer leur programme d'enseignement.

Danemark: les plans ou les thématiques de cours sont choisis par les enseignants, mais des ressources et des idées portant sur l'éducation à la citoyenneté sont disponibles sur le site internet pédagogique EMU.dk.

Allemagne: les recommandations ont été émises par la conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles.

Espagne: de nombreux exemples existent également à l'échelle des communautés autonomes, comme celles de Castille-La Manche, de Catalogne, de Cantabrie, de Galice et d'Estrémadure. Il existe des recommandations nationales sur les activités artistiques.

Slovénie: les établissements doivent organiser des activités parascolaires mais sont libres de déterminer leur contenu dans le respect des lignes directrices nationales.

Il s'agira ensuite d'examiner les types de programmes nationaux qui ont été définis pour encourager les activités parascolaires. Un programme national relatif aux activités parascolaires est nécessairement un programme lancé ou recommandé par les autorités supérieures chargées de l'éducation et au moins partiellement financé par ces dernières, et accessible à une grande proportion du domaine géographique concerné.

13 systèmes éducatifs ne fournissent de recommandations relatives aux activités parascolaires pour aucun niveau, bien que cela ne signifie pas nécessairement que de telles activités n'aient pas lieu. La Belgique (Communauté française) confirme que l'autonomie des établissements explique spécifiquement l'absence de recommandations nationales, et l'Irlande avance la même raison pour ne pas aborder le secondaire supérieur et l'EFPI. Le Luxembourg confirme que, bien qu'il n'existe aucune orientation, il existe des exemples d'activités organisées dans le pays. De la même manière, l'ancienne République yougoslave de Macédoine mentionne quelques activités portant sur l'éducation à la démocratie (rencontres avec des politiciens ou visites d'organes gouvernementaux) mais il n'existe aucune recommandation pour les soutenir. Toutefois, la plupart des pays affirment qu'il revient aux établissements de décider (autonomie des établissements), dont la Hongrie, la Suède, la Suisse et la Norvège. Il est intéressant de souligner que l'Islande fournit bien des orientations sous la forme d'un programme parascolaire portant sur la sensibilisation environnementale, mais qu'elles encouragent l'autonomie des établissements en la matière.

La **République tchèque** ne fournit aucune recommandation nationale sur les activités parascolaires, mais indique des documents pertinents à ce sujet. En 2007, le gouvernement a élaboré un document intitulé *Méthodologie visant à accompagner la création de programmes dans l'enceinte de l'école matière d'enseignement parascolaire (de loisirs)*. S'il ne fait pas directement référence à l'éducation à la citoyenneté, il souligne néanmoins le rôle de l'école dans l'organisation d'activités de loisirs, c'est-à-dire dans l'apprentissage parascolaire pour les élèves. Dans le programme national 2016/2025 relatif à l'éducation et à la sensibilisation à l'environnement, le gouvernement mentionne la nécessité d'organiser des activités tant scolaires que parascolaires liées à des thématiques environnementales, comme l'accompagnement et le développement de centres environnementaux associés aux établissements ou des locaux scolaires (mesure 1.1.4).

Le **Danemark** précise que le dialogue avec la communauté et les activités parascolaires participent de la vie quotidienne des jeunes, la mission des établissements du primaire et du secondaire inférieur de collaborer avec la communauté locale faisant partie intégrante de la vie à l'école. Par conséquent, le gouvernement ne perçoit pas la nécessité d'émettre des règlements ou des orientations dans ce domaine.

Au **Royaume-Uni**, l'Écosse ne fournit pas d'orientations nationales, mais indique que la plupart des établissements donneront aux élèves du secondaire supérieur la possibilité d'effectuer des missions de volontariat ou de travail.

28 des systèmes éducatifs enquêtés fournissent des recommandations relatives aux activités parascolaires. Toutefois, elles sont généralement applicables de l'enseignement secondaire inférieur à l'EFPI et non à l'enseignement primaire. Parmi les différents types d'activités mentionnées dans l'enquête, la sensibilisation à l'environnement est la plus souvent évoquée [par 23 systèmes éducatifs à un niveau au moins (de 19 dans l'EFPI jusqu'à 22 dans le secondaire inférieur)]. Juste derrière figurent les activités portant sur la vie politique (23 systèmes éducatifs en font mention dans le secondaire supérieur, contre 13 seulement dans le primaire).

Il existe de nombreux exemples d'activités organisées dans les pays, qui reflètent des activités intéressantes et inspirantes. Les activités parascolaires sont généralement gérées par les élèves plutôt qu'encadrées, ce qui montre l'importance de l'apprentissage par la pratique. Parmi les activités portant sur l'environnement figurent plusieurs projets avec différents partenaires présents au niveau mondial et national, comme des projets sur la COP21 reliés à des priorités des Nations unies ou des projets Erasmus+ avec divers partenaires.

En **Grèce**, Sameworld est un projet portant sur la citoyenneté mondiale et environnementale dont l'objectif est d'organiser des activités autour de thématiques de justice environnementale, de changement climatique et de migrations environnementales. Il est financé par Erasmus+ et réunit des partenaires provenant de 10 pays de l'Union et des associés de plusieurs pays africains.

En **Europe**, Ecoschools est un programme international d'éducation environnementale qui vise à mettre en réseau des établissements qui font participer les élèves à des projets environnementaux. Malte, tous les pays du Royaume-Uni et l'Islande ont fait mention de cette initiative.

«Let's do it!» est une initiative de protection environnementale qui, en **Lituanie**, vise à rassembler les élèves et la communauté autour de la protection de l'environnement, en ramassant les déchets des zones extérieures et en reboisant des zones dégradées. La plupart des établissements font partie de ce réseau.

Au **niveau mondial**, la journée internationale de la Terre est un événement festif qui vise à encourager l'apprentissage par la pratique grâce à des projets éducatifs portant sur l'environnement et l'écologie (mentionné par la **Pologne**).

Les activités sportives en Europe peuvent constituer un moyen précieux de réunir des groupes différents, en les faisant collaborer dans des équipes ou grâce à des intérêts sportifs en commun.

À **Malte**, SportMalta organise des activités sportives parascolaires, s'agissant d'un instrument important dans les domaines de la santé et du bien-être, de l'intégration scolaire et de l'égalité des sexes.

En **Autriche**, Peace run/Friedenslauf est un projet de courses pour enfants qui permet de lever des fonds pour des projets d'aide. Il est organisé par différentes institutions et reçoit le soutien du ministère fédéral de l'éducation.

Les activités artistiques et culturelles peuvent être utilisées dans les domaines du dialogue interculturel et de l'éducation aux médias.

La **Grèce** fait mention d'ASPNet, un réseau mondial d'écoles associées à l'UNESCO impliquées dans l'éducation à la citoyenneté, auquel participent 2 500 établissements en Europe. Le réseau propose des thématiques à étudier et des ressources liées à des priorités d'éducation à la citoyenneté, comme l'éducation au développement durable, la paix et les droits de l'homme ou l'apprentissage interculturel.

En **Espagne**, il est possible de suivre des activités artistiques parascolaires permettant de connaître la communauté rom et de travailler avec elle grâce à l'association gitane.

La **France** organise une *semaine de la presse et des médias* pour appuyer le travail de l'éducation aux médias, plus de 200 000 élèves y participant chaque année dans les établissements afin de développer leur compréhension des médias et de leur fonctionnement, de renforcer leur esprit critique et leurs compétences analytiques, et de se forger leurs propres opinions en tant que citoyens.

En **France**, le projet des *chemins de la mémoire* propose un apprentissage intergénérationnel grâce à un projet culturel portant sur la mémoire et la construction d'une compréhension commune.

Au **Portugal**, il existe le projet *Tic Toc na Escola do Futuro*, qui propose un apprentissage intégré à partir des langues du numérique et de l'art. Il utilise la ressource éducative interactive sur CD-ROM «31 images à découvrir», qui porte sur des œuvres d'art et les histoires qui les entourent.

Les réseaux internationaux en Europe encouragent la compréhension interculturelle en jetant des ponts entre les individus, les enseignants et les établissements issus de différents pays et domaines:

Erasmus+ permet la mise en place de réseaux internationaux grâce à des opportunités de mobilité pour les établissements et des projets de partenariat (actions clés 1 et 2). Il est accessible à tous les pays d'Europe et est notamment mentionnée par la République tchèque, l'Italie, Chypre, la Lettonie et la Lituanie.

E-twinning est accessible aux établissements scolaires, et permet de constituer une communauté en ligne mettant en lien des enseignants et des établissements. Cette plateforme est notamment mentionnée par la République tchèque, la Grèce et la Slovaquie parmi les ressources utilisées pour l'éducation à la citoyenneté.

La vie politique vise à sensibiliser et intéresser les jeunes aux questions, aux processus et aux structures politiques. Elle peut prendre la forme d'activités de débat et de dialogue, ou s'appuyer sur les nombreuses structures de conseil et de parlement d'élèves en Europe.

La **Lituanie** fait mention des débats internationaux de jeunes, qui concernent les jeunes issus des pays d'Europe centrale et orientale. Ils peuvent constituer un moyen précieux de travailler l'esprit critique et l'analyse grâce des possibilités d'apprentissage interactives.

L'**Autriche** fait mention de quelques exemples, comme le dialogue structuré avec les jeunes, une initiative à l'échelle européenne visant à tenir systématiquement compte des opinions des jeunes dans le débat politique national. L'*atelier de la démocratie* est une activité proposée par le parlement autrichien, il propose des ateliers et des visites guidées pour les élèves. Le parlement des jeunes est également valorisé comme une activité parascolaire permettant aux jeunes d'avoir une expérience de la politique de première main, de discuter avec des politiciens et d'exprimer leur point de vue sur des sujets politiques. Depuis 2015, ce projet comporte également un parlement des apprentis.

En **Suisse**, *Easyvote* est un simple instrument de vote qui peut être utilisé dans n'importe quel environnement afin d'encourager la participation politique des jeunes.

Campus Demokratie est une initiative de la **Suisse**: il s'agit d'une plateforme réunissant des représentants des organisations d'éducation à la citoyenneté permettant d'élaborer des activités parascolaires efficaces pour les jeunes, afin qu'ils développent leurs compétences grâce à la participation active.

Les activités de volontariat dans la communauté peuvent apporter des expériences enrichissantes, en renforçant les connaissances (par exemple sur les questions environnementales), en créant des liens intergénérationnels ou simplement en sensibilisant aux défis des différents segments de la communauté.

Aux **Pays-Bas**, le stage dans la société permet aux élèves de se porter volontaires au sein de la communauté. Il peut également être intégré à leur apprentissage scolaire, bien qu'il ne soit plus obligatoire au niveau national mais considéré comme une bonne pratique.

À mi-chemin entre l'apprentissage scolaire et parascolaire, la **Hongrie** a instauré un programme de services communautaires à l'école dans la loi de 2011 relative à l'éducation nationale. À partir du 1^{er} janvier 2016, il est nécessaire de valider ce programme (50 jeunes de services communautaires) pour obtenir le certificat de fin de scolarité. L'objectif est de renforcer la conscience sociale ainsi que d'améliorer la confiance en soi et les compétences élèves, tout en donnant la possibilité d'une orientation professionnelle. L'institut de recherches pédagogiques de l'université hongroise Eszterházy Károly coordonne ce programme en publiant des lignes directrices et des exemples de pratiques, en gérant une plateforme de recherche de partenaires sur un site internet dédié, et en organisant des sessions de formation accréditées à l'intention des enseignants. L'élève peut proposer une organisation de son choix pour effectuer un volontariat dans huit domaines: santé, services sociaux et organisations caritatives, éducation, culture, prévention des accidents et criminalité, environnement, réparation des dommages après une catastrophe, aide aux personnes ayant des besoins spécifiques.

Au **Royaume-Uni (Écosse)**, le prix du duc d'Édimbourg est un programme qui permet au plus grand nombre de jeunes de 14 à 24 ans d'être récompensés afin d'encourager leurs compétences sociales et d'employabilité. Il comprend du sport (activités en plein air comme la randonnée), du volontariat, du travail en équipe et le développement de compétences. Si le programme est actif partout au Royaume-Uni, en Écosse il est directement soutenu par l'autorité nationale chargée de l'éducation.

Plusieurs pays soulignent que l'éducation à l'entrepreneuriat est une forme d'apprentissage actif qui renforce les compétences et les attitudes liées à l'éducation à la citoyenneté ⁽⁶⁰⁾. Des organisations comme les jeunes innovateurs sociaux en Irlande ou la plateforme d'expérimentation et d'évaluation des politiques au Portugal proposent diverses possibilités d'apprentissage de l'entrepreneuriat, qui permettent aux jeunes de commencer à créer de la valeur pour les autres, par exemple grâce à des défis portant sur des thèmes comme l'innovation sociale et l'environnement. Ces thèmes peuvent être directement reliés aux connaissances et aux compétences du domaine de l'éducation à la citoyenneté, se rapporter directement aux compétences sociales et civiques, et constituer une opportunité d'apprentissage par la pratique à la fois collaborative et dirigée par les apprenants. Trois pays (la Communauté germanophone de Belgique, l'Estonie et Chypre) précisent que leur travail bénéficie de Junior Achievement, une méthodologie utile pour le développement des compétences associées à l'éducation à la citoyenneté comme l'esprit critique, l'esprit éthique et la collaboration. Il est souvent possible de gérer une entreprise ayant une finalité sociale dans le cadre de cette activité.

⁽⁶⁰⁾ Voir EntreComp: le cadre européen des compétences entrepreneuriales <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework>

2.3.1. Programme(s) national (nationaux) prévoyant la tenue d'activités périscolaires

Les gouvernements mettent également en place des programmes visant à faire progresser l'enseignement de la citoyenneté. Un programme national doit être lancé ou recommandé par les autorités éducatives supérieures et financé au moins en partie par ces dernières, et ce en vue de proposer des activités d'apprentissage accessibles à la majorité des élèves des différents systèmes éducatifs. Le principal moteur de ces programmes est le développement des aptitudes et attitudes associées aux compétences sociales et civiques qui forment le fondement de l'éducation à la citoyenneté. Diverses thématiques peuvent se trouver à l'origine de tels projets, en fonction des priorités de chaque État ou des partenariats existants au niveau national.

Vingt-sept des 42 systèmes éducatifs observés prévoient des programmes nationaux d'activités périscolaires. La figure 2.4 indique clairement que ces programmes se concentrent principalement dans l'ouest, le centre et le sud de l'Europe, et sont absents des programmes éducatifs des pays nordiques et de l'Europe du sud-est. En ce qui concerne l'Europe du sud-est, cette absence s'explique peut-être, dans certains pays, par le sous-développement relatif des structures susceptibles de permettre l'élaboration des partenariats nécessaires à la mise en œuvre de programmes au niveau national. Les pays du nord de l'Europe invoquent l'autonomie accordée aux établissements scolaires pour expliquer la non-existence de partenariats au niveau national, conformément aux principes de flexibilité du programme scolaire et de délégation des structures éducatives de prise de décision appliqués dans ces États.

En revanche, d'autres systèmes éducatifs fournissent une structure de soutien par l'intermédiaire de programmes nationaux visant à assister et orienter l'éducation à la citoyenneté dans les écoles. La liste exhaustive de ces programmes nationaux se trouve à [l'annexe 4](#), pouvant être consultée en ligne.

Un nouveau programme de promotion de la citoyenneté active et de développement des compétences a été mis en place au Royaume-Uni en 2011 (en Angleterre) et en 2012 (en Irlande du Nord):

Au **Royaume-Uni** (en **Angleterre** et en **Irlande du Nord**), le «National Citizen Service» (service civil national) réunit des jeunes de 15 à 17 ans issus de milieux différents afin de les aider à développer leur confiance en soi, leur conscience de soi et leur sens des responsabilités. L'objectif qui sous-tend cette plateforme est la création d'une société plus unie, plus responsable et plus participative. Ce programme se tient en dehors du calendrier scolaire, au cours d'une période d'environ trois semaines, et comporte trois phases. La première phase se déroule en internat et prévoit des activités de plein air de type aventure, la seconde phase consiste en un programme en internat axé sur la découverte de soi au moyen d'activités d'équipe visant à renforcer les capacités de direction et de communication, tandis que la dernière phase est un travail de groupe dans le cadre duquel un projet d'action sociale est conçu et mis en œuvre. Chaque participant doit s'acquitter d'un faible montant pour prendre part à ce programme, les frais supplémentaires étant assumés par le gouvernement. Le «National Citizen Service Act 2017» (loi sur le service civil national 2017) a inscrit ce programme dans la loi en Angleterre et a renforcé les dispositions relatives à l'obligation de rendre des comptes.

Dans d'autres pays, les divers programmes et partenariats sont associés à différentes thématiques et se destinent à un public plus large.

En **Allemagne**, le gouvernement fédéral organise des concours de débats réservés aux jeunes, qui visent à encourager ces derniers à participer activement aux discussions qui les concernent ainsi qu'à favoriser leur contribution au processus démocratique. Les concours se tiennent d'abord dans les établissements scolaires au niveau local et aboutissent à une finale nationale présentée par le Président fédéral allemand, qui parraine cet événement. Les débats portent sur des questions politiques ou sociales actuelles et les participants sont évalués sur la base de leur maîtrise du sujet, de leur capacité à communiquer à l'oral et à formuler des arguments ou encore de leur force de persuasion.

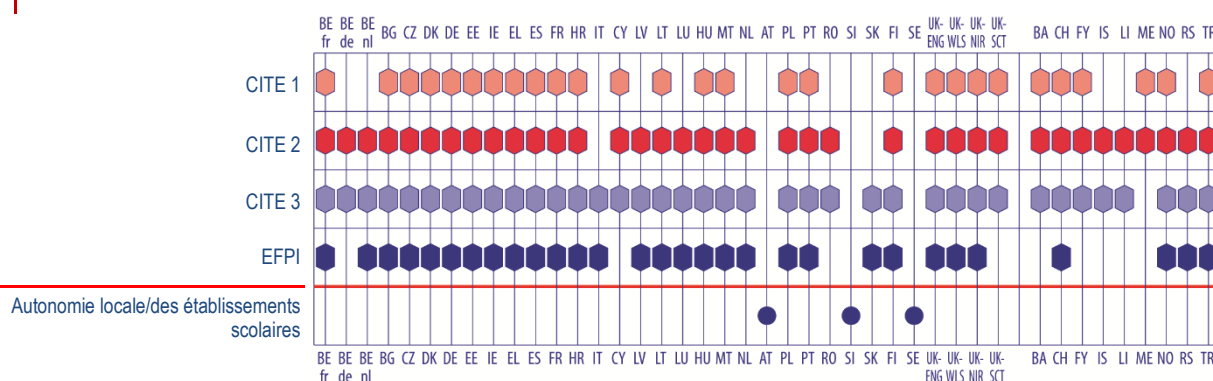
En **Estonie**, le programme en faveur de la jeunesse *Tugila* organise des activités ayant pour objectif de responsabiliser les jeunes ne travaillant pas, ne suivant pas d'études ou de formation (NEET). Ce projet a été créé dans le cadre du *plan d'action national estonien de garantie pour la jeunesse* venant en aide aux jeunes en détresse, qui ont perdu leur emploi ou ne sont pas arrivés au terme de leurs études et ne suivent actuellement aucune formation. Ce programme aide les jeunes à prendre la pleine mesure de leur potentiel et à devenir des membres productifs de la société dans les plus brefs délais, tout en renforçant leur confiance en soi et leur estime de soi.

À **Malte**, le gouvernement entend consolider la conscience environnementale des jeunes par l'intermédiaire du programme et partenariat *EkoSkola Malta*, qui permet aux enfants de devenir des acteurs de l'éducation pour le développement durable dans le cadre d'activités périscolaires. De telles activités favorisent la bonne compréhension des questions liées à l'environnement, élément qui se révèle essentiel pour une petite économie axée sur le tourisme, et renforcent également les aptitudes et attitudes propres aux citoyens actifs et responsables.

La **Roumanie** dispose d'une «stratégie nationale d'action communautaire», un programme éducatif périscolaire qui favorise la cohésion sociale en rapprochant des établissements secondaires et des organisations travaillant avec des enfants ayant des besoins

En général, davantage de pays font état de recommandations concernant la participation des élèves que dans l'étude de 2012 ⁽⁶¹⁾. Pour l'année académique 2016/2017, 39 des 42 pays observés ont confirmé l'existence de conseils des élèves à un ou plusieurs niveaux d'enseignement. Les cinq systèmes éducatifs inclus pour la première fois dans l'étude de 2016/2017 ⁽⁶²⁾ ont rapporté la présence de conseils des élèves à au moins deux niveaux d'enseignement. Ces observations indiquent clairement la normalisation de telles structures, qui soutiennent la participation démocratique des élèves au sein des établissements scolaires dans l'ensemble de l'Europe. Toutefois, les recommandations relatives à ce domaine d'activité scolaire ne sont pas identiques aux divers niveaux d'enseignement. La Suède et l'Autriche sont les seuls pays à mettre l'accent sur l'autonomie des établissements scolaires à tous les niveaux d'enseignement et à n'émettre aucune recommandation au niveau national. Dans ces deux pays, les conseils des élèves constituent néanmoins une forme courante de participation des élèves, et le droit de ces derniers à rejoindre de tels conseils est protégé par plusieurs lois sur l'éducation nationale. En Slovénie, les établissements primaires et secondaires inférieurs sont autonomes en ce qui a trait à l'organisation de la participation des élèves (en général, les conseils des élèves sont formés au moyen de parlements), tandis qu'il n'existe pas de règlements nationaux concernant le cycle secondaire supérieur et l'enseignement et l'EFPI.

Figure 2.4. Participation des élèves dans les conseils des élèves conformément aux réglementations et recommandations supérieures, enseignement primaire, général, secondaire et EFPI scolaire (CITE 1 à 3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Note explicative

Les conseils des élèves sont des structures dirigées par les élèves qui fournissent une tribune à ces derniers, leur permettant de débattre de questions relatives au quotidien des établissements scolaires, et qui sont susceptibles d'adresser des conseils ou des recommandations aux organes chargés de la prise de décision au niveau de l'établissement.

Notes spécifiques par pays pour les figures 2.4a et 2.4b

Communauté germanophone de Belgique: les établissements scolaires définissent le rôle de leur conseil des élèves.

Communauté flamande de Belgique: les élèves du primaire peuvent fonder un conseil des élèves si au moins 10 % des enfants inscrits dans un établissement en font la demande.

République tchèque: les élèves disposent du droit de créer des organes autonomes au sein de leur établissement. Toutefois, la formation de conseils des élèves n'est pas définie par les autorités et doit dès lors être déterminée individuellement par les établissements scolaires.

Allemagne: la participation des élèves est régie par les lois sur l'éducation des Länder, qui reconnaissent le droit fondamental de participation de chaque élève.

Grèce: dans l'enseignement secondaire général et l'EFPI, chaque établissement scolaire doit compter une communauté étudiante (c'est-à-dire une assemblée générale et des conseils) qui vise à favoriser la participation des élèves.

Espagne: de nombreux exemples existent au niveau des communautés autonomes, comme en Castille-La Manche, en Catalogne et en Cantabrie, bien qu'aucune disposition nationale ne réclame spécifiquement la participation des élèves à la gouvernance des établissements scolaires.

Autriche: il revient à chaque établissement scolaire d'établir un conseil des élèves, mais la loi sur l'éducation scolaire autorise la présence de représentants des élèves ou des classes au sein des organes de direction des établissements aux niveaux 2 et 3 de la CITE.

Suède: les conseils des élèves constituent une forme courante de participation des élèves en Suède et le droit de prendre part à de tels conseils est protégé par la loi suédoise sur l'éducation.

⁽⁶¹⁾ Voir L'éducation à la citoyenneté en Europe (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012a), figure 2.2 à la page 41.

⁽⁶²⁾ Les pays nouvellement inclus dans la présente étude, par rapport à la version précédente datant de 2012, sont la Bosnie-Herzégovine, la Suisse, l'ancienne République yougoslave de Macédoine, le Monténégro et la Serbie.

Vingt-trois pays prévoient désormais des recommandations visant tous les niveaux d'enseignement. En procédant à l'examen de ces divers niveaux, il apparaît clairement que le primaire et le secondaire inférieur sont visés par davantage de recommandations relatives à la mise en place de conseils des élèves. Il est toutefois intéressant de constater qu'un changement significatif s'est opéré au niveau de l'enseignement primaire depuis 2012. Alors qu'en 2012, 16 systèmes éducatifs seulement rapportaient l'existence de conseils des élèves dans le primaire, ils sont à présent 28 à s'être dotés de telles structures. Ces conseils sont apparus dans divers pays européens, y compris dans certains États mettant traditionnellement l'accent sur l'autonomie des établissements au niveau local. Cette hausse générale représente une étape positive et importante en vue d'inclure des enfants toujours plus jeunes dans le processus démocratique et d'intégrer très tôt cette expérience dans leur vie scolaire, en dépit du fait que de nombreuses autorités n'émettent toujours pas de recommandations à cet égard et que par rapport aux autres niveaux d'enseignement, le niveau primaire fait l'objet de recommandations dans moins de pays.

La participation des élèves est moins courante dans l'EFPI scolaire (30 systèmes éducatifs) que dans les niveaux primaire et secondaire (37 et 38 systèmes éducatifs respectivement), et une plus grande attention devrait être accordée à cet état de fait. Les conseils des élèves constituent un élément important de la formation à la participation démocratique, et les élèves devraient pouvoir exprimer leur avis à chaque étape de leur scolarité et quelle que soit la voie qu'ils décident de poursuivre.

Depuis 2012, certains pays ont mis en œuvre des réformes considérables dans ce domaine.

En **Bulgarie**, la loi sur l'enseignement préscolaire et scolaire, adoptée en 2015, a étendu les recommandations portant sur les conseils d'élèves aux établissements primaires et permet aux représentants élus par les élèves de participer, sans toutefois bénéficier d'un droit de vote, aux conseils scolaires qui définissent les principaux objectifs pédagogiques des établissements.

Au **Danemark**, une réforme de l'enseignement primaire datant de 2014 permet aux élèves d'exercer une plus grande incidence sur la manière dont leurs journées sont organisées, les autorisant à influencer sur d'autres aspects de la vie scolaire, tels que le choix des disciplines optionnelles.

L'**Irlande** prévoit désormais des recommandations portant sur les conseils des élèves au niveau primaire ainsi qu'aux autres niveaux d'enseignement. Ces mesures ont été prises en 2016 dans le cadre de la «Parent and Student Charter Bill», qui, entre autres dispositions, oblige les établissements scolaires à consulter les élèves et leurs parents et à tenir compte de l'avis de ceux-ci.

En **France**, à la suite de l'adoption de la loi pour la refondation de l'école de la République en 2013 et depuis le début de l'année 2016, chaque collège doit fonder un «conseil de la vie collégienne» faisant office de lieu d'apprentissage de la démocratie. Les membres de ces conseils sont élus au niveau secondaire inférieur et doivent s'acquitter d'un certain nombre de tâches, comme la participation au média scolaire que tout collège est tenu de développer et qui peut revêtir la forme d'une radio, d'un journal, d'un blog ou d'une plateforme collaborative en ligne.

En **Lettonie**, des lignes directrices sur l'éducation aux valeurs et sur la procédure d'évaluation des informations, des aides pédagogiques et des méthodes pédagogiques et d'enseignement ont été formulées en 2016. Ces réglementations visent avant tout à renforcer la transmission des valeurs, conformément à la déclaration de Paris de 2015, dans l'optique d'obliger les établissements scolaires à prévoir la participation et la représentation des élèves dans le cadre du processus décisionnel, y compris par l'intermédiaire des organes autonomes dirigés par ces mêmes élèves. Les jeunes Lettons peuvent désormais organiser leurs propres activités (ou événements) portant sur des thématiques relatives à la transmission des valeurs, telles que la famille, les libertés, la dignité ou d'autres thèmes connexes.

En **Finlande**, la participation aux activités des conseils des élèves est désormais obligatoire au niveau primaire et au niveau secondaire inférieur (enseignement de base), ainsi qu'au niveau secondaire supérieur et dans l'EFPI scolaire, et ce dans le cadre de modifications de la loi sur l'enseignement de base adoptées en 2013. Le thème et l'organisation desdites activités dépendent de l'âge et de la situation des élèves et tiennent compte du contexte local.

Des politiques ou stratégies en faveur de la jeunesse sont en outre susceptibles de favoriser la participation des élèves.

L'un des quatre objectifs principaux de la stratégie relative à la politique en matière d'éducation élaborée en **République tchèque** est l'essor de la citoyenneté active. Dans le contexte de la stratégie des autorités tchèques, cet objectif constitue un aspect crucial du développement d'une société fondée sur la solidarité, le développement durable et la gouvernance démocratique. En 2016, le ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports a annoncé un nouveau projet venant étayer ce principe et raffermir la position des «parlements des élèves» dans le cadre de l'éducation civique. Plusieurs établissements pilotes ont été désignés et en s'intéressant à ceux-ci, les responsables de ce projet entendent 1) contrôler la mise en place des conseils des élèves («parlements des élèves»), 2) créer des centres de conseil destinés à aider d'autres établissements scolaires à l'avenir, 3) déterminer quel soutien

apporter aux enseignants chargés de la coordination des conseils des élèves et 4) développer un système permettant l'évaluation efficace des conseils des élèves.

Au moyen de son programme de développement dans le domaine de la jeunesse, **l'Estonie** soutient un réseau de conseils scolaires et de conseils de la jeunesse en fournissant des formations et des ressources; un guide destiné aux enseignants est d'ailleurs en cours d'élaboration.

Dans plusieurs pays, les conseils des élèves disposent parfois de sous-sections dont la compétence porte sur certaines questions précises.

En **Norvège**, outre les comités scolaires, il existe dans tous les établissements, aux niveaux primaire et secondaire inférieur, un «comité scolaire de l'environnement» auquel contribuent les élèves, les parents, le personnel et les dirigeants de l'établissement ainsi que la commune. Ce comité est spécifiquement composé de manière à accorder une majorité de sièges aux représentants des élèves et des parents d'élèves.

Lorsque l'avis des élèves est pris en compte dans les procédures d'assurance de la qualité des établissements ou dans les questions relatives aux inspections (voir le chapitre 3), le rôle et la valeur accordés aux conseils des élèves par les chefs d'établissement peuvent s'en retrouver renforcés. La nature et la qualité de la participation des élèves à la prise de décision et à la gouvernance scolaire varient souvent selon les établissements et sont parfois révélatrices d'une culture scolaire qui intègre plus globalement les élèves dans le processus décisionnel et accorde de la valeur à la contribution de ceux-ci.

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)**, l'inspection des services éducatifs permet aux élèves, par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne, d'exprimer leur avis préalablement à l'inspection de leur établissement.

Au Royaume-Uni (**pays de Galles**), le gouvernement gallois a conçu une boîte à outils, assortie d'une liste des meilleures pratiques, destinée à assister les élèves et les enseignants dans la gestion de leurs conseils des élèves. Les autorités galloises ont également mis sur pied un site internet visant à soutenir les élèves baptisé «Pupil Voice».

D'autres systèmes éducatifs favorisent également la participation active des élèves par l'intermédiaire des organes prévus à cet effet, encourageant la communication entre conseils des élèves aux niveaux régional et national et offrant un regard sur les structures démocratiques au-delà du seul contexte scolaire. Cette participation peut entretenir un lien direct avec les activités et la gouvernance scolaires.

En **Communauté flamande de Belgique**, une organisation est chargée de regrouper les conseils des élèves flamands (la *Vlaamse Scholierenkoepel* ou VSK). Gérée intégralement par des élèves, cette organisation constitue la voix de ces derniers en matière de questions relatives à l'enseignement. La VSK représente plus de 680 conseils des élèves en Flandre. Elle est officiellement reconnue par le ministère flamand de l'enseignement et son rôle de défenseur des élèves est accepté par toutes les parties prenantes dans le domaine de l'éducation. Le principal objectif de la VSK est de soutenir les conseils des élèves et de promouvoir les intérêts des élèves à plusieurs niveaux de l'élaboration des politiques.

En **Irlande**, un syndicat national vise à soutenir la participation des élèves aux niveaux inférieur et supérieur de l'enseignement secondaire et propose des formations, un bulletin d'information et des ressources à l'intention des élèves et des établissements scolaires irlandais.

En **Slovénie**, les établissements secondaires supérieurs envoient des représentants au parlement de l'organisation des élèves de Slovénie. Cette organisation entend: améliorer la situation matérielle des élèves; faire respecter et défendre les droits des élèves; garantir la coopération des élèves dans le cadre d'activités périscolaires, renforcer et étendre l'influence qu'exercent les élèves sur le programme scolaire, l'apprentissage et l'évaluation de l'acquisition des connaissances dans les établissements; accroître la qualité des relations au sein des établissements scolaires; renforcer la fourniture d'informations et l'incidence exercée par les élèves sur la société civile; garantir la démocratie, la souveraineté et l'égalité dans les établissements; favoriser l'égalité des chances; défendre et renforcer l'influence des élèves sur les questions relatives à leur enrichissement matériel et spirituel; et enfin asseoir son engagement en faveur d'une école laïque et neutre.

De nombreux pays font état de liens avec des organisations aux niveaux européen et international, telles que le *Parlement européen* modèle du Parlement européen⁽⁶³⁾, qui regroupe des délégations de jeunes issues de tous les États membres, ou le Parlement européen des jeunes, réunissant 39 pays, qui est géré par des jeunes et s'adresse à ceux-ci⁽⁶⁴⁾. D'autres pays soutiennent fortement le développement de

⁽⁶³⁾ Deux sessions EU-28+ du Parlement européen modèle se tiennent chaque année dans une capitale européenne différente. Cinq élèves représentent chaque État membre de l'Union et tous les députés représentent leur pays au sein de l'une des dix commissions du Parlement pour débattre des questions internationales se trouvant à l'ordre du jour du Parlement européen. www.mepeurope.eu

⁽⁶⁴⁾ Le Parlement européen des jeunes (<http://eyp.org/>) compte des représentants issus des pays suivants: l'Albanie, l'Allemagne, l'Arménie, l'Autriche, l'Azerbaïdjan, la Biélorussie, la Belgique (toutes les Communautés), la Bosnie-Herzégovine, la Croatie, Chypre, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Géorgie, la Grèce, l'Islande, l'Irlande, l'Italie, le Kosovo, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République tchèque, la Roumanie, le Royaume-Uni (toutes les régions), la Russie, la Serbie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse, la Turquie, l'Ukraine.

parlements regroupant des élèves ou des jeunes au sein des établissements scolaires (tels que la Pologne, le Portugal, le Liechtenstein, la Suisse et le Monténégro).

En **Pologne**, le parlement des enfants et des jeunes compte 460 membres. Chacune des 16 provinces polonaises se voit attribuer un certain nombre de sièges en fonction du nombre d'élèves inscrits dans ses établissements secondaires inférieurs et supérieurs. Les débats se déroulent dans la chambre nationale du conseil et adoptent la structure des sessions d'un parlement classique, commençant par des débats parlementaires en commission, suivis de la préparation de projets de résolutions, de consultations et d'ateliers thématiques organisés par des organisations non gouvernementales. Les présidents du parlement polonais fournissent des orientations lors des débats du parlement des enfants et des jeunes.

En **Slovénie**, le parlement des enfants se fonde sur l'article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant, qui dispose que tout enfant a le droit «d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération». Les représentants élus au sein des établissements scolaires de niveau primaire et secondaire inférieur siègent habituellement aux parlements des enfants régional et national (*otroški parlament*). Ces parlements représentent une forme d'engagement en faveur de l'éducation à la citoyenneté et la participation aux débats est promue et soutenue par l'association slovène des amis de l'enfance. Chaque année, un débat général porte sur un sujet déterminé au préalable, en l'occurrence, pour l'année académique 2016/2017, «les enfants et la planification de l'avenir».

Les parlements d'élèves ou des jeunes ne sont pas toujours directement liés aux établissements scolaires et n'influent dès lors pas sur les activités proposées par ceux-ci, mais ils offrent des enseignements précieux dans le domaine de la citoyenneté à tous les jeunes qui participent aux débats. Cependant, de par leur nature, ces activités ne touchent que très peu d'élèves. Il convient de s'assurer que tous les élèves contribuent au processus démocratique et saisissent l'importance que revêt la participation aux activités d'un conseil des élèves au niveau de l'école. Les élèves doivent comprendre qu'ils sont eux aussi capables d'influencer ce processus et devraient en outre avoir l'occasion d'observer dans quelle mesure la prise en compte de leur avis peut exercer une incidence. La participation aux conseils des étudiants constitue un exemple important d'apprentissage participatif et est mise en lumière, en tant que caractéristique d'un apprentissage efficace, à la section 2.2.2.

De nombreux pays mettent l'accent sur le rôle de représentation que peuvent jouer les élèves au sein des écoles ou auprès des conseils administratifs communaux auxquels participent les chefs d'établissement, les enseignants, les parents d'élèves et/ou les représentants des communautés locales (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012a). De manière logique, l'intervention des élèves se borne le plus souvent aux décisions stratégiques qui concernent leur établissement scolaire, et en règle générale, un nombre réduit de représentants désignés par les élèves siègent aux côtés des autres membres du conseil communal, la même importance étant accordée à leur voix qu'à celle de leurs homologues adultes.

En **Autriche**, des règles précises régissent la représentation des élèves au sein des conseils scolaires (*Schulgemeinschaftsausschuss*), qui réunissent les enseignants, le chef d'établissement et les élèves.

En **Norvège**, au niveau secondaire supérieur, les autorités des comtés sont chargées de fonder un conseil dans chaque établissement ou, le cas échéant, de reconnaître la compétence d'un comité scolaire existant; ledit conseil ou comité doit compter au moins deux représentants du conseil des élèves parmi ses membres, mais ni les élèves ni les enseignants n'ont le droit de constituer une majorité.

Si de nombreux systèmes éducatifs se sont dotés de conseils des élèves visant à soutenir la participation des élèves et le processus démocratique, très peu d'entre eux définissent des objectifs portant sur ladite participation ou procèdent à un quelconque suivi à cet égard.

En **Espagne**, le ministère de l'éducation, de la culture et des sports a disposé que les autorités éducatives des communautés autonomes étaient habilitées à déterminer le nombre d'élèves pouvant siéger aux conseils scolaires. En Catalogne, les élèves doivent constituer au moins un sixième des membres du conseil scolaire, tandis que dans la Communauté valencienne, cette proportion doit s'élever à au moins un tiers.

Le **Luxembourg** a fixé un objectif en matière de représentation des élèves pour le *conseil éducatif* de chaque établissement scolaire, auquel au moins deux membres du *conseil des élèves*, un organe dont l'existence est requise aux niveaux secondaires inférieur et supérieur, doivent siéger.

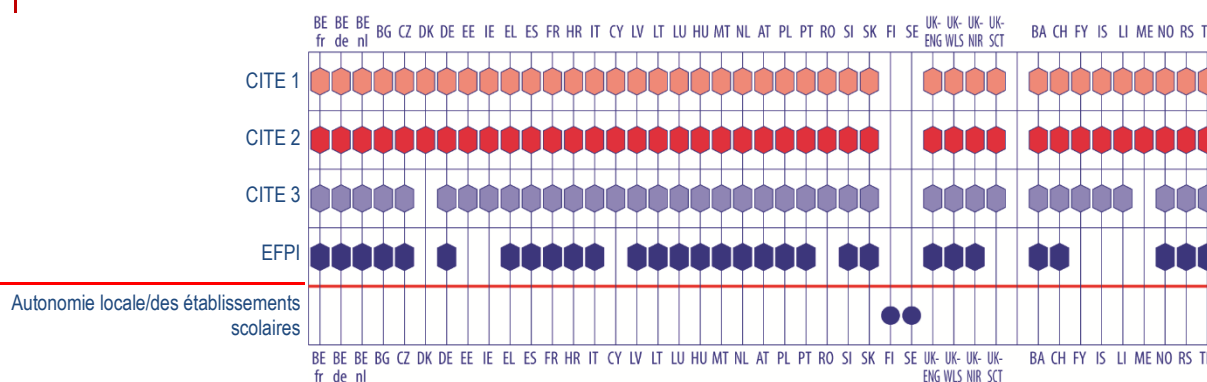
Si la **Norvège** a déjà établi une obligation réglementaire relative à la création de conseils des élèves dans le primaire, le secondaire inférieur et le secondaire supérieur, un objectif en matière de participation à ces conseils a en outre été défini, requérant la désignation d'un membre du conseil par tranche de vingt élèves inscrits dans l'établissement.

2.4.2. L'engagement des parents d'élèves dans la vie scolaire

Les parents d'élèves s'impliquent régulièrement dans la vie scolaire au moyen des organes de direction des établissements. De tels organes sont des comités regroupant des parents, des membres du personnel enseignant et non enseignant ainsi que des élèves, et sont la plupart du temps présidés par le chef de l'établissement scolaire. Ils visent à réunir les parties prenantes afin de soutenir les activités d'enseignement et d'apprentissage de l'établissement. Les responsabilités de ces organes peuvent porter sur les questions relatives à la discipline, sur le recrutement d'enseignants ou encore sur les orientations indiquant à l'école la future marche à suivre. Les représentants des parents d'élèves sont généralement élus par d'autres parents.

Globalement, les résultats ne montrent pas de changement significatif par rapport à 2012. Dans l'étude Eurydice de 2012 ⁽⁶⁵⁾, la quasi-totalité des 37 pays sondés, exception faite de la Suède et de la Turquie, avaient rapporté la participation formelle des parents d'élèves au sein des organes de direction des établissements scolaires. En 2016/2017, cette constatation s'appliquait désormais à 40 des 42 systèmes éducatifs auxquels s'est intéressé le présent rapport. La Suède et la Finlande ont invoqué l'autonomie accordée aux écoles pour justifier l'absence d'orientations ou de recommandations relatives à la participation des parents d'élèves; la Finlande souligne toutefois le caractère essentiel des associations de parents d'élèves et de la coopération entre les établissements scolaires et les parents dans son programme scolaire fondamental relatif à l'enseignement de base, adopté en 2014. La Turquie a lancé une réforme en 2012 par l'intermédiaire de *réglementations du ministère de l'éducation nationale relatives aux associations de parents d'élèves et familiales*, et soutient désormais officiellement la participation des parents à de nombreuses activités ayant trait à la gestion des écoles.

Figure 2.5. Engagement parental dans les organes de gestion au niveau primaire, au niveau secondaire général et dans l'EFPI scolaire (CITE 1-3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Note explicative

Les organes de gestion des établissements scolaires sont des structures de prise de décision au niveau des écoles, et impliquent généralement le chef d'établissement ainsi que des représentants des parties prenantes, tels que des enseignants, des parents, des élèves et des membres de la communauté locale.

Notes spécifiques par pays

Allemagne: chaque *Land* a conçu sa propre approche en matière de participation des parents; toutefois, tous les *Länder* soutiennent ladite participation aux organes de gestion des écoles.

Espagne: bien que de nombreux exemples existent au niveau des communautés autonomes, comme en Castille-La Manche, en Catalogne et en Cantabrie, aucune exigence nationale n'a été édictée.

Un contraste marqué en matière d'engagement parental dans les organes de gestion des écoles se constate entre les différents niveaux d'enseignement. Si aucune différence majeure ne sépare le nombre de systèmes éducatifs impliquant les parents aux niveaux primaire (40), secondaire inférieur (40) et secondaire supérieur (38), seuls 30 systèmes éducatifs font état d'une participation des parents d'élèves

⁽⁶⁵⁾ L'éducation à la citoyenneté dans les écoles d'Europe (Commission européenne/EACEA/Eurydice 2012a); voir les données sur la participation des parents aux organes de gestion à la figure 2.12, à la page 53.

dans l'EFPI scolaire. Cette situation fait écho aux conclusions portant sur l'implication dans les conseils d'élèves au niveau de l'EFPI. Les pays rapportant un engagement des parents dans l'enseignement général, mais pas dans l'EFPI sont notamment le Danemark, l'Estonie, l'Irlande, Chypre, la Roumanie, le Royaume-Uni (Écosse), l'ancienne République yougoslave de Macédoine, l'Islande, le Liechtenstein et le Monténégro. L'engagement parental joue un rôle important dans l'implication et dans la réussite des élèves et devrait être encouragé à tous les niveaux d'enseignement, tandis qu'une attention particulière devrait être accordée à l'approfondissement de la participation des parents dans le cadre de la gouvernance scolaire au niveau de l'EFPI.

Divers acteurs sont susceptibles de s'impliquer dans les organes de gestion des établissements scolaires, et les meilleures pratiques évoquent la participation de partenaires issus des communautés locales ainsi que des élèves et des parents.

En **Communauté française de Belgique**, les conseils de participation sont des organes de gestion qui réunissent tous les acteurs locaux, y compris les représentants des communautés locales, le chef d'établissement, les enseignants, les élèves, les parents et les associations liées à l'établissement. De tels conseils visent à fournir une plateforme de discussion, de consultation et de réflexion, aux fins de l'amélioration de la vie scolaire. Les discussions qui y sont menées sont susceptibles de porter sur un large éventail de thématiques, y compris le lien entre la famille et l'école, l'orientation pédagogique, les devoirs, les bonnes habitudes alimentaires, la prévention de la violence dans les établissements et l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Les pays favorisant l'implication des parents dans la gouvernance scolaire sont également ceux qui accordent traditionnellement une vaste autonomie aux écoles dans ce domaine.

L'**Islande** prévoit la représentation des parents d'élèves au sein des conseils scolaires aux niveaux primaire et secondaire inférieur (enseignement de base). Les conseils interviennent en tant que forums consultatifs entre le chef d'établissement et la communauté scolaire.

En **Norvège**, pays où l'autonomie des enseignants et des établissements est très marquée, la loi sur l'éducation définit des réglementations relatives à la composition des conseils scolaires, auxquels doivent siéger deux représentants du conseil des parents à chaque niveau d'enseignement.

Dans certains systèmes éducatifs, les parents sont également encouragés à créer des réseaux reliant les divers conseils ou associations de parents d'élèves, les représentants auprès des organes de gestion des écoles étant dès lors élus grâce à ces mêmes réseaux.

En **Communauté flamande de Belgique**, le ministère de l'éducation et de la formation fournit un soutien financier aux groupements d'associations de parents d'élèves de chaque réseau éducatif. Le principal objectif de ces groupements financés par les autorités est de promouvoir l'implication et l'engagement des parents au niveau des établissements.

En **Slovénie**, les conseils des parents émettent des propositions, formulent des avis et élisent des représentants auprès des organes de gestion des établissements. Ces conseils sont habilités à approuver les programmes d'activités périscolaires proposés par les écoles et à partager leurs recommandations et opinions avec les organes de gestion. Les conseils des parents établissent des réseaux de conseils locaux ou régionaux qui forment une association nationale, elle-même membre de l'Association européenne des parents.

Comme les conseils des élèves, les conseils des parents peuvent être regroupés au sein de réseaux nationaux; en Allemagne, à Chypre et à Malte, par exemple, de telles structures permettent de procéder à l'échange des meilleures pratiques ainsi que d'exercer une incidence plus marquée au niveau régional ou national.

En **Allemagne**, chaque *Land* a conçu sa propre approche visant à soutenir la participation des parents à la gouvernance scolaire. Toutefois, il existe des organismes représentatifs de degré différent, tels que des conseils des parents locaux au niveau des communes ou des conseils tenus au sein de forums représentatifs au niveau du Land (*Landeselternbeirat*), susceptibles d'être organisés en fonction du type d'établissement concerné. Au niveau national, les organismes représentatifs fusionnent pour former un conseil des parents fédéral (*Bundeselternrat*) faisant office de tribune où sont débattues les mesures politiques en matière d'enseignement et où des recommandations relatives à la scolarité des enfants sont proposées aux parents.

À **Chypre**, l'association panchypriote des parents des écoles primaires et secondaires communique étroitement avec le ministère de l'éducation en ce qui a trait à la gestion des établissements, aux nouveaux programmes scolaires, à la discipline, à l'uniforme et, plus généralement, à tous les aspects de la vie scolaire.

À **Malte**, l'association maltaise des parents d'élèves des écoles publiques (MAPSSS) est une organisation bénévole qui représente officiellement les parents des élèves inscrits dans les établissements publics. Cette association entend servir de point de référence et renforcer le partenariat qui unit les parents, le corps enseignant et les autorités maltaises chargées de définir la politique en matière d'éducation.

L'importance accordée à la contribution des parents se traduit notamment par la prise en compte de leur avis dans tout rapport relatif à la gestion d'un établissement.

En **Pologne**, les conseils des parents constituent le fondement de l'implication des parents d'élèves dans le domaine de l'éducation. En concertation avec les enseignants, de tels organes sont chargés d'approuver les programmes pédagogiques des écoles ainsi que les activités destinées aux élèves. Ils sont également susceptibles de prendre part à l'élaboration d'un programme de prévention des risques adapté aux besoins des élèves et de la communauté locale, de formuler un avis sur un programme, d'organiser des activités visant à améliorer les performances des établissements ou de réviser les propositions de plan financier soumises par le chef d'établissement.

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)**, l'inspection de l'éducation nationale propose aux parents de répondre à un questionnaire en ligne préalablement à l'inspection d'un établissement. Les inspecteurs tiennent compte des résultats de ces enquêtes lorsqu'ils évaluent la qualité des relations entre une école et les parents d'élèves. En Angleterre, une boîte à outils en ligne (*Parent View Toolkit for Schools*) a été conçue en vue de familiariser les parents à cette approche, tandis qu'au pays de Galles, une réunion en personne est prévue avec les parents lors de chaque inspection. Ces exemples font état de la contribution utile que peuvent apporter les parents dans le cadre du processus d'assurance qualité s'appliquant aux écoles.

Au **Royaume-Uni (Écosse)**, une disposition de la *Scottish Schools (Parental Involvement) Act 2006* (loi 2006 sur les écoles écossaises (implication parentale)) définit le rôle formel des conseils des parents dans la nomination d'un nouveau chef d'établissement.

Certains pays ont mis en place des ressources en ligne indiquant comment les parents peuvent s'impliquer dans les activités et organes de gestion des établissements.

En **France**, le site internet «La mallette des parents» fournit des ressources, des informations et des conseils aux parents désireux de s'investir dans l'éducation de leur enfant, y compris une grille très utile reprenant les différentes voies favorisant la participation des parents et les objectifs que chacune de ces voies est susceptible de réaliser. Ce portail en ligne met en lumière le fait que tous les parents font partie de la communauté éducative et que les écoles sont favorables à la coopération avec les parents d'élèves et à l'engagement de ces derniers.

Synthèse

Les autorités nationales et régionales ont intensifié leurs efforts visant à asseoir le rôle central de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de l'enseignement, dans les salles de classe et au-delà, comme le reflètent les activités existantes ainsi que bon nombre d'initiatives récemment mises en place au moyen de réformes. Toutefois, l'enseignement de la citoyenneté n'est pas encore universel et ne fait pas l'objet de la même attention à tous les niveaux d'enseignement.

Les autorités éducatives de 33 pays européens ont conçu des outils de soutien et d'orientation. L'incidence des récentes réformes politiques est manifeste, et de nouvelles initiatives et directives sont en cours d'application ou ont d'ores et déjà été mises en œuvre dans des pays tels que la France, l'Italie, Chypre et le Luxembourg. Les outils de soutien et d'orientation revêtissent diverses formes, il s'agit en général d'orientations relatives aux matières, de manuels définissant le programme scolaire national, de lois ministérielles, de décrets ou de cadres de compétences reprenant les aptitudes à développer. Des méthodes plus novatrices sont parfois employées, telles que des formations au niveau des établissements visant à renforcer les capacités des enseignants. De nombreuses ressources en ligne ont été développées, et l'on retrouve des sites internet dédiés ainsi que des pages spécifiques au sein de ces mêmes sites, qui comportent souvent des liens renvoyant aux ressources internationales de l'UNESCO ou du Conseil de l'Europe.

Plusieurs exemples intéressants font état d'une approche globale en matière d'éducation à la citoyenneté au niveau des établissements, se fondant sur les pratiques observées dans l'étude menée en 2012 par

Eurydice, mais les nouvelles avancées mettent plutôt l'accent sur les procédures d'évaluation et sur la reconnaissance des efforts supplémentaires consentis à cette fin. Les travaux relatifs au «*Good School Model*» estonien et lituanien visent à démontrer la valeur de l'éducation à la citoyenneté ainsi qu'à soutenir cette dernière, soulignant les possibilités d'amélioration de la pédagogie et de l'engagement des élèves, définissant clairement les mesures d'évaluation potentielles auxquelles les écoles peuvent avoir recours pour prouver la qualité du travail accompli et exposant avec plus de précision l'incidence que les pratiques des écoles exercent sur la vie des élèves, au-delà de la simple réussite scolaire.

Dans le présent chapitre, l'analyse des résultats aux différents niveaux d'enseignements et dans les différentes voies se présentant aux élèves indiquent un soutien moins prononcé en faveur de l'EFPI scolaire. De moins nombreuses ressources sont dédiées à l'EFPI, bien que les orientations générales visant le secondaire supérieur puissent être appliquées à l'enseignement et à la formation professionnels initiaux. Les disparités entre l'EFPI et l'enseignement général sont encore plus évidentes dans les conclusions sur les recommandations relatives à la participation des élèves et des parents rapportées ci-après. Lorsqu'un moindre soutien structurel est apporté à la participation parentale dans un pays ou dans une région, les mécanismes favorisant l'engagement des parents au niveau local peuvent s'en retrouver moins efficaces. La mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté revêt la même pertinence au niveau primaire que dans l'EFPI, et la faible attention apportée à ce dernier niveau d'enseignement constitue l'une des grandes conclusions de la présente étude.

Une moindre participation des élèves est constatée dans l'enseignement primaire. Bien qu'une augmentation du niveau d'engagement s'observe depuis 2012, une différence statistique significative, eu égard aux systèmes éducatifs impliquant les élèves dans la vie scolaire, persiste entre le primaire et les autres niveaux d'enseignement (secondaire inférieur, secondaire supérieur et EFPI scolaire). Il est crucial de donner aux plus jeunes Européens l'occasion de contribuer à une structure démocratique, leur permettant ainsi de comprendre dans quelle mesure leur voix peut influencer le monde qui les entoure.

S'il s'agit là d'un important sujet de préoccupation, la tendance générale indique que les autorités nationales et régionales apportent un soutien plus marqué à cet égard. Les résultats pouvant être comparés à ceux obtenus en 2012 montrent que les autorités chargées de l'éducation se focalisent davantage sur l'éducation à la citoyenneté. Le soutien visant la participation aux conseils des élèves a augmenté dans 14 pays depuis 2012, tandis que 39 des États observés recommandent désormais la participation des élèves et des parents à au moins un niveau d'enseignement. Des améliorations s'imposent encore dans certains domaines, mais l'importance que revêt le renforcement des activités scolaires et périscolaires favorisant l'apprentissage de la citoyenneté et la participation active à celle-ci est clairement reconnue.

ÉTUDE DE CAS N° 2. L'INITIATIVE EN FAVEUR DE LA DYNAMISATION DE LA CITOYENNETÉ DANS LES ÉCOLES DE LA COMMUNAUTÉ FLAMANDE DE BELGIQUE

Introduction

Cette initiative consiste en une enquête en ligne (baptisée «Burgerschapsbooster») adressée par les écoles aux élèves âgés de 10 à 20 ans. Il s'agit plus précisément d'un questionnaire comprenant un certain nombre de questions simples, destinées à recueillir des données concernant les valeurs, attitudes et comportements des élèves ayant trait à la citoyenneté, et ce aux fins de l'amélioration de l'enseignement de la citoyenneté dans les écoles.

Développé par le réseau éducatif flamand GO!, ce questionnaire est utilisé par les écoles et les établissements de formation professionnelle et rempli par des jeunes âgés de 10 à 20 ans dans le cadre de diverses approches. En vue de mettre en œuvre les objectifs transdisciplinaires fixés par l'autorité flamande de l'éducation ⁽⁶⁶⁾ (voir le chapitre 3), cet outil fournit des informations propres à chaque établissement scolaire et aide les enseignants et les écoles à identifier la méthode la plus susceptible d'atteindre ces objectifs. Ce questionnaire fournit également des données qui viennent s'ajouter à l'évaluation de la progression des objectifs en matière d'éducation à la citoyenneté en Flandre, effectuée en 2016 ⁽⁶⁷⁾. Le réseau GO! constitue l'un des trois principaux réseaux éducatifs de la Communauté flamande de Belgique, et environ 1 000 établissements scolaires et de formation réunissant près de 300 000 élèves et étudiants se trouvent sous sa responsabilité ⁽⁶⁸⁾. La présente étude de cas se fonde sur des entretiens menés avec le personnel d'établissements du réseau GO! qui ont eu recours au questionnaire en ligne ainsi qu'avec des représentants politiques du gouvernement flamand ⁽⁶⁹⁾.

Justification du projet

Le réseau éducatif GO! a lancé un projet pédagogique qui vise avant tout à favoriser la citoyenneté active en se fondant sur les valeurs fondamentales de respect, de sincérité, d'égalité, d'engagement et de participation. À l'origine de la conception du questionnaire sur la citoyenneté du réseau GO! se trouvait la nécessité d'aider les établissements scolaires à intégrer ces valeurs fondamentales dans leurs cours. Les efforts allant dans ce sens se sont inspirés de l'étude sur *l'éducation à la citoyenneté en Europe*, publiée par Eurydice en 2012, ainsi que par *l'étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté* de 2009, menée par l'Association internationale d'évaluation du rendement scolaire (IEA), qui ont fourni des modèles globaux d'évaluation des valeurs et attitudes fondamentales associées à l'éducation à la citoyenneté. Le réseau GO! a dès lors eu l'idée de s'intéresser au développement d'outils d'enquête ou d'évaluation en vue de recueillir des données susceptibles de fournir une vue d'ensemble et des données concrètes au niveau des écoles.

Procédé

Si une idée de Raymonda Verdyck, l'administratrice déléguée du réseau GO!, se trouve à l'origine de l'initiative, la conception et le développement de l'enquête en ligne ont été menés par le groupe de travail sur la citoyenneté du réseau. Entre l'idée de départ, formulée en septembre 2013, et la mise en ligne du questionnaire en septembre 2016, trois ans se sont écoulés.

⁽⁶⁶⁾ Voir pour plus d'informations: <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/voet-2010-nieuwe-vakoverschrijdende-eindtermen-voor-het-secundair-onderwijs>

⁽⁶⁷⁾ Les examens du programme national d'évaluation sont conçus sous la tutelle de l'agence chargée de l'assurance qualité dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle (AKOV), un organe du ministère flamand de l'éducation. Le principal objectif du programme national d'évaluation est de recueillir des informations sur les performances des élèves au regard des objectifs établis au niveau flamand. Toutefois, les établissements qui participent à ce programme se voient également adresser un rapport d'évaluation permettant de mesurer les performances des élèves et de procéder à une comparaison avec d'autres écoles.

⁽⁶⁸⁾ Voir: http://www.gemeenschapsonderwijs.be/sites/portaal_nieuw/english/educationinlanders/Pages/default.aspx

⁽⁶⁹⁾ Ont notamment été interrogées: Dilys Vyncke (présidente du groupe de travail du réseau GO! sur la citoyenneté et conseillère pédagogique auprès du réseau éducatif GO!), Eline de Ridder (personne de contact du réseau Eurydice en Flandre, ministère de l'éducation et de la formation, gouvernement flamand), Ann de Jaegere (chargée de mission, ministère de l'éducation et de la formation, gouvernement flamand), Marleen Timmermans (professeure principale d'éducation à la citoyenneté, école technique et professionnelle KTA Brasschaat), Marijke Eeckhout (chef d'établissement de De Reynaertschool, une école pour enfants ayant des besoins éducatifs particuliers située à Oostakker).

Phase de conception (de septembre 2013 à août 2014): le groupe de travail sur la citoyenneté du réseau GO! a réuni des conseillers éducatifs et pédagogiques collaborant avec des écoles à tous les niveaux d'enseignement. Sous la direction de Dilys Vyncke, une conseillère pédagogique du réseau spécialisée dans l'éducation à la citoyenneté, chaque membre du groupe s'est vu attribuer une période de travail d'une journée toutes les deux semaines. Le nombre d'heures dédiées au processus de développement témoigne de l'implication sérieuse du réseau à cet égard. Ayant précédemment élaboré des outils d'orientation portant sur le programme scolaire à l'intention des enseignants et des élèves, les membres du groupe de travail ont combiné les enseignements tirés de ces travaux, les plus récentes études internationales en la matière, divers exemples de questionnaires ainsi que leurs propres expériences personnelles et professionnelles afin d'identifier les thèmes essentiels devant être pris en compte. L'objectif était de créer un outil susceptible d'aider les écoles à faire progresser l'enseignement de la citoyenneté en recueillant des informations sur les valeurs, les attitudes et la compréhension actuelles des élèves eu égard aux différents thèmes afférents à ce domaine.

Phase pilote (de septembre 2014 à août 2015): Lors de la phase de révision et de pilotage, de longs entretiens individuels avec des parties prenantes clés du domaine de l'éducation, des enseignants et des chefs d'établissement se sont d'abord déroulés en vue de contrôler le contenu du questionnaire, et ont été suivis par le pilotage de l'enquête en ligne auprès de groupes d'élèves appartenant aux tranches d'âge visées. Le processus de révision n'a pas donné lieu à une quelconque modification des thèmes du questionnaire, mais il a entraîné la reformulation de ce dernier afin de garantir sa convivialité et sa clarté ainsi que d'éviter les questions orientées. L'accent a particulièrement été mis sur la simplicité de la langue et de la structure.

Développement technique (de septembre 2015 à août 2016): cette dernière phase a consisté en la transformation du questionnaire en un outil en ligne doté de capacités de saisie de données et d'analyse. Au cours du développement, l'identification des caractéristiques techniques adéquates s'est révélée plus longue que prévu, mais a permis la conception d'une interface mieux conçue et davantage axée sur l'utilisateur. L'un des principaux éléments pris en compte a été l'utilité que revêt le questionnaire pour l'utilisateur: au moyen de cet outil, les établissements scolaires peuvent s'approprier les résultats obtenus en consultant le rapport établi leur attention, en manipulant les données les concernant et en tirant leurs propres conclusions.

Lancement (septembre 2016): l'enquête en ligne a été lancée en septembre 2016 et le niveau d'engagement visé lors des douze premiers mois était de cent établissements, y compris des écoles primaires, secondaires, professionnelles et pour enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.

Répondre à la première version du questionnaire ne prend pas plus de 50 minutes (et nécessite en général beaucoup moins de temps) afin de n'y consacrer qu'une seule heure de cours sur la journée, tous les participants doivent en outre obtenir l'autorisation préalable de leurs parents. Deux tranches d'âge sont visées: les élèves de 12 à 20 ans et les enfants de 10 à 12 ans, qui répondent, à peu de choses près, aux mêmes questions⁽⁷⁰⁾. L'enquête ne se focalise pas sur les connaissances, mais sur des aspects «plus difficiles à évaluer», tels que les valeurs, attitudes et comportements liés à l'éducation à la citoyenneté. Les questions portent sur dix thèmes fondamentaux:

Sections du questionnaire	Enseignement primaire: 10-12 ans	Enseignement secondaire: 12-20 ans
Démocratie à l'école	14 questions	17 questions
Bien-être	8	8
Diversité	12	12
Engagement	10	11
Citoyenneté mondiale	6	6
Durabilité et commerce équitable	8	5
Démocratie	9	10
Enseignement culturel	1	3
Mon parcours et mes choix scolaires	9	10
Autres	6	6

⁽⁷⁰⁾ Cinq questions ont été supprimées de l'enquête destinée aux élèves du primaire. Les autres questions sont identiques en tous points à celles du questionnaire s'adressant aux élèves plus âgés. Le nombre de questions est restreint et lorsqu'un point de vue plus spécifique est demandé eu égard à un thème précis, les écoles sont invitées à faire usage d'outils spécialisés, par exemple dans le cadre de thématiques telles que l'enseignement culturel, le genre, l'identité sexuelle, l'éducation aux médias et la durabilité.

Au cours de la phase pilote, il a été constaté que les élèves comprenaient mieux les phrases du type «*je peux / j'ai l'impression que...*» que les déclarations moins personnelles. Il a également été jugé important de prévoir des choix de réponse à l'intention des élèves qui ne comprennent pas la question et de ceux qui préfèrent ne pas y répondre, de tels résultats offrant des points de vue différents et valant la peine d'être pris en compte. L'accord parental a été obtenu pour tous les participants à l'enquête.

Exemple de question	Utilise une échelle de 1 (pas du tout)... à 10 (tout à fait)	Je ne sais pas	Je préfère ne pas répondre	Je ne comprends pas
Je suis heureux à l'école				

L'utilisation du questionnaire est largement encouragée dans tous les établissements et écoles professionnelles affiliées au réseau GO!, et l'utilisation régulière de cet outil par tous les membres du réseau est visée à l'avenir. La promotion de l'enquête en ligne est la mission des conseillers pédagogiques du réseau GO! liés à chaque école et s'effectue également au moyen d'ateliers d'éducation à la citoyenneté regroupant des chefs d'établissement. Lesdits ateliers visent à prouver l'utilité du questionnaire dans le cadre de l'identification des valeurs et opinions des élèves ainsi qu'à souligner l'importance que revêtent les discussions entre membres du personnel des établissements dans le contexte de thématiques difficiles. D'autres efforts ont pour objectif de sensibiliser les principales parties prenantes, telles que le conseil des élèves flamands (*Vlaamse Scholierenkoepel*), aux finalités du questionnaire, et une étude de cas portant sur les travaux effectués au cours de la première année d'existence de l'enquête en ligne a été partagée au sein de réseaux professionnels tels que le groupe «éducation et société» du conseil flamand de l'éducation (VLOR) ⁽⁷¹⁾.

Journée de développement de la citoyenneté

La *Koninklijk Technisch Atheneum Brasschaat* est une école secondaire professionnelle comptant 770 élèves issus d'horizons divers et vivant principalement dans des milieux urbains. Sous l'impulsion d'enseignants laïques et croyants, l'établissement a décidé d'utiliser le questionnaire du réseau GO! dans le cadre d'une journée de la citoyenneté à l'école. Quelques mois avant ladite journée, tous les élèves de l'établissement ont rempli le questionnaire en ligne lors de leurs cours d'histoire ou de néerlandais, et tant les enseignants que les élèves n'ont éprouvé aucune difficulté à répondre aux questions. Les résultats de l'enquête ont mis en lumière les sujets devant être adressés par le programme scolaire et les futures journées de la citoyenneté, ainsi que la nécessité de former davantage le personnel enseignant; l'école entend à nouveau avoir recours au questionnaire du réseau GO! à l'avenir.

La plupart des établissements qui font appel à cet outil pour la première fois visent à obtenir un point de référence permettant d'analyser et de comprendre l'état des lieux en leur sein. Chaque école détermine la méthode d'application du questionnaire après avoir convenu d'une approche concernant l'établissement dans son ensemble avec le groupe de travail du réseau GO! chargé de la coordination de l'outil. Au cours de sa première année d'existence, le questionnaire a notamment été utilisé dans le cadre:

- du recueil d'informations en vue d'une journée de la citoyenneté ou d'un événement semblable;
- d'une activité de suivi au terme d'un projet scolaire de grande envergure;
- d'une activité de cours liée à une matière pertinente du programme scolaire, par exemple l'histoire, les langues ou la religion;
- d'un projet obligatoire du programme de l'enseignement professionnel.

Des retours d'information sont fournis au niveau des écoles. Avant d'utiliser le questionnaire, tout établissement est invité à nommer un responsable chargé de mettre en œuvre celui-ci. Pour chaque école, un rapport détaillé est généré automatiquement par le système. L'établissement peut consulter le rapport

⁽⁷¹⁾ Le VLOR (*Vlaamse Onderwijsraad*) est le conseil flamand de l'éducation, qui compte de nombreux membres impliquant l'ensemble des parties prenantes du domaine de l'enseignement, dont les organisations enseignantes, les syndicaux enseignants, les parents et les élèves. Voir www.vlor.be

en ligne et classer les données par tranche d'âge ou par sexe. Le rapport comporte des notes (de 1 à 10) par thème (voir la liste ci-dessus) qu'il présente sous la forme d'un graphique en toile d'araignée reprenant tous les sujets, tandis que la note se rapportant à chaque question individuelle peut également être consultée. Le rapport est partagé avec le chef d'établissement, les principaux enseignants chargés de l'éducation à la citoyenneté et le conseiller pédagogique du réseau GO! auprès de l'école; ce dernier peut d'ailleurs aider l'établissement à améliorer ses prestations en se fondant sur les résultats obtenus. L'école peut également demander conseil à un membre du groupe de travail sur la citoyenneté du réseau GO!. Les élèves ne sont pas tenus au courant des résultats individuels, mais il est demandé à chaque école d'organiser des séances de discussion ayant pour thème le suivi des conclusions de l'enquête.

Adapter le contenu de l'éducation à la citoyenneté

De Reynaertschool est une école travaillant avec des enfants autistes située à Oostakker, en Belgique. Le programme de cet établissement comprend un éventail de projets ayant trait à la citoyenneté, intitulés par exemple «être un citoyen démocratique en Belgique» ou «moi et ma communauté», et s'implique dans les parlements des enfants du gouvernement flamand. À la suite d'une décision conjointe du corps enseignant, les élèves de 14 à 16 ans de l'école ont répondu au questionnaire en ligne, ce qui a donné lieu à des résultats très intéressants. Les enseignants se sont étonnés de certaines inquiétudes formulées par les élèves et avaient sous-estimé l'étendue de la compréhension de ces derniers à l'égard de certains sujets. Des séances de discussion portant sur les questions soulevées par les élèves ont par la suite été tenues et ont en outre indiqué la nécessité de former davantage les enseignants dans certains domaines, qui n'avaient auparavant jamais été mis en lumière. Le questionnaire du réseau GO! sera désormais utilisé régulièrement par l'école et de nouvelles thématiques ayant trait à l'éducation à la citoyenneté seront abordées.

L'examen du nombre d'établissements faisant appel au questionnaire est en cours et l'objectif visé était la participation de 100 écoles avant le mois de septembre 2017, soit un peu moins d'un an à compter de la mise en ligne du site internet. À la fin du mois d'avril 2017, 11 000 élèves provenant de 85 écoles avaient répondu à l'enquête. Cependant, les données recueillies ne serviront pas à évaluer les établissements scolaires et resteront anonymes afin que les résultats individuels des élèves ne puissent être identifiés. Les écoles qui collaborent avec le réseau GO! se fondent sur les données fournies par l'outil en ligne pour définir les mesures à prendre en vue de soutenir leurs élèves, et le questionnaire est perçu comme un instrument d'apprentissage plutôt qu'un instrument de contrôle. Une procédure d'évaluation est en cours de développement avec le concours d'universités flamandes et à compter de l'année académique 2017/2018, une plus vaste analyse de l'incidence de ce programme sera menée.

Étapes suivantes

En juin 2017, les membres du groupe de travail sur la citoyenneté du réseau GO! ont entamé l'examen des données et des retours d'information relatifs à l'utilisation du questionnaire en ligne, et ce dans l'optique de réviser l'outil tout en préservant une certaine comparabilité avec la première version, mais aussi pour concevoir des orientations favorisant l'utilisation plus efficace du questionnaire par les écoles. Seront compris à cet égard des exemples de meilleures pratiques et des ateliers visant à encadrer les séances de suivi réunissant les élèves afin de débattre des résultats de l'enquête, mais aussi un outil d'évaluation permettant aux écoles de faire part de l'incidence du questionnaire sur leurs méthodes d'enseignement et d'apprentissage, en ce compris la nature du suivi effectué auprès des élèves au terme de l'enquête. L'ambition sous-jacente est ici de faire participer toutes les écoles du réseau GO! au questionnaire et, après plusieurs années d'utilisation, de permettre à ces écoles de se rendre compte des progrès accomplis eu égard aux thèmes abordés, tels que la démocratie à l'école ou la diversité. Au niveau du réseau GO!, dès qu'une majorité d'établissements aura fait appel à l'outil en ligne, l'objectif sera d'exploiter les données anonymes en vue d'orienter le développement futur de la stratégie de soutien à l'éducation à la citoyenneté.

Le réseau GO! entend élargir l'application du questionnaire à d'autres régions et pays et développe en outre des instruments complémentaires s'appliquant aux travaux effectués au niveau organisationnel. Dans ce contexte, l'initiative de dynamisation de la citoyenneté destinée aux professionnels a été créée et lancée

en 2017 par le groupe de travail sur la citoyenneté du réseau GO!; il s'agit d'une structure applicable à tout type d'organisation qui vise à promouvoir les conversations ayant trait aux thèmes de la citoyenneté entre membres du personnel, à reconnaître les aptitudes et l'engagement de ce même personnel en matière de citoyenneté au-delà du cadre professionnel, ainsi qu'à mettre l'accent sur l'importance que revêt l'institution d'exemples de citoyenneté active au sein des organisations.

Principaux résultats

- Le questionnaire en ligne du réseau GO! est une enquête destinée à recueillir des informations concernant les valeurs, attitudes et comportements des élèves ayant trait aux principaux thèmes de l'éducation à la citoyenneté. Se fondant sur les conclusions des enquêtes internationales s'intéressant à l'éducation à la citoyenneté, l'application réussie du questionnaire dans les écoles indique qu'il est possible de créer un outil de recueil de données visant à identifier les valeurs et attitudes des élèves dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.
- L'enquête comporte des phrases simples que les élèves classent par ordre d'importance ou auxquelles ils décident de n'apporter aucune réponse, et les données anonymes qui en découlent peuvent constituer, pour les établissements scolaires, la première étape d'un dialogue interne sur le contenu et l'efficacité de l'éducation à la citoyenneté en leur sein.
- Les données contenues dans le rapport adressé à chaque établissement interviennent en tant qu'outil de réflexion permettant éventuellement aux écoles de revoir la façon dont elles enseignent la citoyenneté et d'évaluer dans quelle mesure un soutien peut être apporté aux élèves dans ce domaine. Cependant, de plus amples recherches, qui ont par ailleurs été entamées, sont nécessaires en vue de développer des mesures plus structurées, rendant possible l'examen de la diversité et de la mesure des incidences observées au niveau des écoles.
- Les retours d'information émanant des écoles indiquent que l'utilisation du questionnaire est susceptible de donner lieu à des débats en profondeur autour de la citoyenneté tant parmi les élèves qu'entre les élèves et les enseignants, fournissant ainsi une occasion de recueillir des avis authentiques au regard de certaines questions difficiles à aborder.
- Les résultats de l'enquête peuvent encourager les enseignants à étendre le programme scolaire et à y inclure de nouvelles thématiques, mais ils peuvent également constituer une source de difficultés lorsqu'ils mettent en lumière des problèmes que le personnel enseignant n'est pas prêt à aborder. En ce qui concerne les questions dont il traite, le questionnaire permet d'initier des conversations parfois difficiles au sein de groupes d'enseignants, voire d'encourager la poursuite d'un développement professionnel accru. La version du questionnaire destinée aux professionnels entend élaborer le soutien fourni à cet égard.

CHAPITRE 3. ÉVALUATION DES ÉLÈVES ET DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Les pays européens ont recours à diverses méthodes pour évaluer leurs établissements scolaires et les performances de leurs élèves, améliorant dès lors sans cesse la qualité de l'enseignement. Qu'elles soient menées en profondeur ou partiellement, les procédures de suivi des élèves et des établissements alimentent cette tendance. Le contrôle d'un système éducatif se concentre généralement sur les écoles, les enseignants ou les autorités chargées de l'éducation, en particulier au niveau local. L'évaluation des élèves est en général formative ou sommative, mais une multitude de méthodes peuvent être appliquées. L'éducation à la citoyenneté faisant partie intégrante du programme scolaire dans tous les pays, il est essentiel de concevoir des outils et instruments d'évaluation appropriés afin de garantir que ce domaine, tant que les autres matières, fait l'objet d'un examen adéquat, appuyé par des preuves tangibles.

Toutefois, élaborer des mesures visant le suivi de l'éducation à la citoyenneté se révèle complexe en raison des objectifs variés qui sont fixés dans ce domaine et du vaste éventail de contextes donnant lieu à l'enseignement des principes y afférents. Les objectifs et acquis d'apprentissage attachés à l'éducation à la citoyenneté par les pays européens comprennent l'acquisition d'un certain volume de connaissances théoriques, le développement, entre autres, de compétences analytiques et d'un esprit critique, l'adoption de certaines valeurs et attitudes telles que la tolérance et, dernier point, mais non des moindres, la participation active et l'engagement des élèves dans la vie scolaire et de la communauté locale. Une question majeure qui se rapporte à ce domaine d'apprentissage est la nécessité d'élaborer des méthodes d'évaluation capables de tenir compte à la fois de l'ensemble des acquis d'apprentissage associés à l'éducation à la citoyenneté et des divers contextes dans lesquels cette discipline est enseignée. Tout particulièrement, les méthodes d'évaluation doivent admettre la nature transversale de l'éducation à la citoyenneté et prendre en compte le fait qu'il s'agit d'une matière dispensée non seulement dans le cadre du programme scolaire officiel, mais aussi par l'intermédiaire d'apprentissages non formels et de l'implication des élèves dans la vie scolaire et dans certains projets. Les méthodes de suivi doivent ainsi refléter le véritable caractère des divers acquis et expériences qui composent l'éducation à la citoyenneté.

Le présent chapitre s'intéresse à deux aspects fondamentaux de l'évaluation de l'éducation à la citoyenneté: l'évaluation des élèves et l'évaluation externe des établissements scolaires, également appelée inspection scolaire dans de nombreux pays.

Les trois premières sections traitent de l'évaluation des élèves. La section 3.1 propose un bref aperçu de la littérature scientifique portant sur les principales questions relatives à l'évaluation des élèves dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. La section 3.2 comporte une analyse comparative des orientations officielles fournies aux enseignants chargés d'évaluer leurs élèves, ainsi que la description des méthodes et composantes recommandées à cet égard. La section 3.3 s'intéresse aux pays qui organisent ou non des épreuves nationales portant sur l'éducation à la citoyenneté et observe dans quelle mesure ces évaluations traitent des sujets ou des thèmes transversaux pertinents dans le cadre de ce domaine de l'enseignement. L'objectif principal de ces épreuves est étudié, ainsi que la période au cours de laquelle celles-ci se déroulent, leur fréquence et leur public cible. La portée des examens nationaux et les types de questions ou de tâches choisies sont également pris en compte. Enfin, la section 3.4 examine dans quelle mesure l'éducation à la citoyenneté constitue un volet de l'évaluation des établissements scolaires et, le cas échéant, elle s'intéresse aux domaines d'activité concernés.

3.1. Aperçu de la littérature scientifique

Le terme «évaluation» est employé dans le cadre de l'analyse des travaux des élèves. Il décrit la procédure de recueil et d'interprétation des éléments indiquant ce que les élèves sont capables d'accomplir, ce qu'ils savent ou la manière dont ils se comportent, et ce en vue d'émettre un jugement relatif à leurs performances (Harlen, 2007).

L'évaluation est une composante essentielle du processus d'enseignement et d'apprentissage. Faire appel aux méthodes d'évaluation appropriées revêt une importance cruciale, car il s'agit de l'un des principaux outils favorisant un apprentissage efficace (Black et William, 1999). La nature et le contenu des évaluations sont susceptibles de déterminer la nature de l'enseignement et de l'apprentissage (Halasz et Michel, 2011). Les évaluations doivent dès lors nécessairement refléter les divers objectifs ou dimensions visés par le processus d'enseignement et d'apprentissage.

La présente section entend mettre en lumière les principaux défis se rapportant au suivi des élèves dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté. Un éventail d'outils et de méthodes susceptibles de répondre à ces défis est également présenté. L'objectif est ici de parcourir les publications qui s'intéressent à l'évaluation des élèves en général, à l'évaluation des élèves dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et à l'évaluation des aptitudes clés, notamment les compétences sociales et civiques. Pour cette raison, les termes «éducation à la citoyenneté» et «compétences sociales et civiques» sont employés en alternance ci-après.

Outre le contexte de la présente section, il convient de rappeler que la littérature scientifique plaide vivement en faveur de la définition d'acquis d'apprentissage entrant en jeu dans le cadre de l'évaluation des compétences que les étudiants sont tenus d'acquérir, en ce compris les compétences sociales et civiques (CEDEFOP, 2011; Pepper, 2011; Commission européenne, 2012). Les acquis d'apprentissage se rapportent aux performances des élèves plutôt qu'aux objectifs de l'enseignant; ils se fondent généralement sur ce que l'apprenant est censé savoir, comprendre et être capable de faire au terme d'un niveau d'enseignement ou d'un module (Adam, 2004). Définir quels sont les acquis d'apprentissage n'aide pas seulement les enseignants à structurer et organiser leurs cours et à expliquer aux apprenants les attentes placées en eux, cela permet également d'obtenir un point de référence en vue d'identifier des critères d'évaluation reflétant réellement les objectifs pédagogiques. En raison de la nature souvent transversale de l'éducation à la citoyenneté (voir le chapitre 1), tous les enseignants sont chargés de la dispenser. À cet égard, prévoir des orientations claires sur les acquis d'apprentissage dans le cadre de certaines disciplines pourrait se révéler particulièrement nécessaire en vue de garantir l'apprentissage efficace des compétences sociales et civiques (Roca et Sánchez, 2008).

3.1.1. Méthodes d'évaluation des compétences en matière de citoyenneté

À la lumière de l'importance revêtue par la relation étroite entre le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une part et les procédures d'évaluation d'autre part, les dimensions fondamentales de la citoyenneté doivent se retrouver de manière appropriée dans le suivi des acquis des élèves. Cependant, la nécessité de développer des méthodes d'évaluation qui ne se bornent pas à mesurer l'acquisition de connaissances théoriques avait déjà été identifiée comme l'un des principaux défis à relever dans le premier rapport sur l'éducation à la citoyenneté d'Eurydice (Eurydice, 2005).

En outre, les conclusions des études plus récentes détaillées ci-dessous indiquent que si la dimension relative aux connaissances est toujours évaluée, l'examen des attitudes et des compétences des élèves est moins courant, plus complexe et appliqué de façon moins systématique. En 2009, un projet transnational a passé en revue les méthodes de suivi des élèves dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté dans huit pays européens (L'Irlande, l'Italie, la Hongrie, les Pays-Bas et les quatre nations du Royaume-Uni). Cette étude a révélé des écarts récurrents entre les recommandations officielles et la pratique dans bon nombre de pays eu égard aux dimensions de l'éducation à la citoyenneté faisant véritablement l'objet d'une évaluation. «Alors que les orientations politiques indiquent que les trois dimensions de la citoyenneté doivent être développées et évaluées, dans la pratique, force est de constater qu'en ce qui concerne les évaluations, la plupart des pays se focalisent davantage sur la dimension cognitive (le savoir et la compréhension) que sur les dimensions active et affective (la participation, les compétences, les attitudes et les comportements)» (Kerr *et al.*, 2009. p. 45).

Un examen exhaustif de la mise en œuvre de la recommandation de l'Union européenne sur les compétences clés ⁽⁷²⁾ dans les 27 États membres de l'Union, commandé en 2009 par la Commission européenne, a également fourni des conclusions ayant trait aux évaluations. Ce rapport a souligné que le suivi des acquis des élèves accuse un retard sur les récentes avancées relatives aux programmes scolaires, qui favorisent une approche axée sur les compétences se fondant sur une combinaison dynamique de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes étroitement liées à des situations concrètes. Toutefois, selon Gordon *et al.* (2009), les évaluations avaient tendance à trop mettre l'accent sur les connaissances et les compétences des participants à l'examen et à moins s'intéresser aux attitudes de ces derniers.

Les conclusions des deux études comparatives précitées, menées toutes deux dans divers pays européens, semblent indiquer le caractère particulièrement complexe de l'évaluation de certaines

(72) Commission européenne, 2009.

composantes de l'éducation à la citoyenneté, en particulier les attitudes des élèves et les valeurs qui sous-tendent ces attitudes. Néanmoins, les sources citées dans la présente section suggèrent également que, par rapport aux méthodes d'évaluation classiques qui demandent aux élèves de cocher des réponses dans un questionnaire à choix multiple, les méthodes de suivi qui nécessitent de mener à bien une tâche dans un contexte réel ou proche de la réalité permettent de recueillir des informations relatives à un plus large éventail d'acquis de l'apprentissage. Ces formes de suivi novatrices, souvent appelées évaluations axées sur les performances, sont par exemple des projets, des examens individuels, des jeux de rôle, des travaux de groupe, des entretiens ou des cahiers et portfolios de réflexion (Commission européenne, 2012).

Selon l'idée qui sous-tend l'utilisation de méthodes de suivi impliquant la réalisation de tâches concrètes, l'illustration des compétences relatives à la citoyenneté doit s'opérer dans un contexte entretenant un rapport avec la réalité. En effet, étant donné que les compétences sont une association de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes, elles ne sauraient être mises en œuvre de manière abstraite; c'est pourquoi leur acquisition peut uniquement être prouvée dans certaines situations précises (Scallon, 2007). La mise en œuvre de compétences dans un contexte concret permet l'évaluation interactive, et non isolée, des composantes de celles-ci (les connaissances, les aptitudes et les attitudes associées ainsi que les valeurs sous-jacentes) (Pepper, 2011).

Dans toute l'Europe, l'évaluation des élèves prend diverses formes et fait appel à différents instruments et outils. L'évaluation peut être externe ou interne (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2009). L'évaluation externe, également mentionnée sous le nom d'«épreuves nationales» dans le présent chapitre, est conçue par un organisme ne présentant aucun lien avec les établissements scolaires et répond à des critères de notation homogènes afin de garantir la comparabilité des performances de chaque élève. L'évaluation interne, également appelée «évaluation en classe» dans le présent chapitre, s'effectue sous la responsabilité individuelle des enseignants dans le cadre d'activités d'enseignement et d'apprentissage. Les publications scientifiques plaident en faveur de divers types d'évaluations axées sur les performances, tant internes qu'externes, en vue de se rendre compte de l'acquisition des compétences clés par les élèves, dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté ou de façon générale.

Une critique souvent adressée aux épreuves nationales est leur tendance à n'évaluer qu'une partie des connaissances et aptitudes visées par le programme scolaire, ce qui est malencontreusement susceptible de réduire la portée de ce même programme (Mons, 2009). Toutefois, dans le cadre du passage en revue de la littérature portant sur l'évaluation des compétences clés, Pepper (2013, p. 11) déclare que les épreuves nationales peuvent potentiellement contribuer à l'évaluation des connaissances, des aptitudes et des attitudes «si elles comportent des exercices dont la structure et le contenu reproduisent des situations concrètes avec authenticité; plusieurs étapes nécessitant un raisonnement et faisant appel à un éventail de compétences; divers formats donnant lieu à des réponses qui se rapportent à différentes compétences». La même approche pourrait être appliquée aux examens écrits conçus par des enseignants.

Les méthodes d'évaluation qui demandent aux élèves d'effectuer des «tâches concrètes» impliquent par exemple la réalisation de projets. De tels projets peuvent être très courts, abordant par exemple une question spécifique, ou bien plus vastes, menant à l'élaboration de rapports et de présentations destinés à un ou plusieurs publics (Barrett, 2016 ⁽⁷³⁾). Les projets plus longs tendent peut-être à démontrer la maîtrise d'une plus grande palette de compétences pertinentes dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, telles que la capacité à prendre des décisions, à résoudre des problèmes ou encore à réfléchir à ses propres actions (Barrett, *ibid.*).

La création de portfolios permet également d'illustrer les compétences des élèves ainsi que d'encourager ces derniers à s'exprimer. Un portfolio constitue une méthode d'apprentissage fournissant des preuves tangibles à l'égard des performances des élèves (Wikipédia, 2010). De tels supports permettent de recueillir des informations relatives aux progrès accomplis par les enfants au fil des années. Étant donné que les portfolios donnent lieu à davantage d'évaluations individuelles, ils sont susceptibles de mieux

⁽⁷³⁾ http://www.academia.edu/28260557/Competences_for_democratic_culture_and_global_citizenship_components_and_assessment

représenter les effets de l'apprentissage et sont par conséquent particulièrement bien adaptés aux domaines globaux tels que les compétences sociales et civiques (Commission européenne, 2012).

3.1.2. Évaluations sommatives et évaluations formatives

Au cours des dernières années, les publications académiques qui se sont intéressées au suivi des performances des élèves dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté ont débattu des types d'examens les plus adaptés à ce domaine. L'on distingue généralement deux grands types d'évaluation: les évaluations sommatives et formatives.

Les évaluations sommatives font référence au recueil systématique et périodique d'informations menant, au terme d'un délai précis, à une analyse de la portée et de la qualité de l'apprentissage des élèves. De telles évaluations se déroulent généralement à la fin de chaque trimestre, année et niveau d'enseignement et sont utilisées par les enseignants pour faire le point sur les performances des élèves, s'adressant tant à ceux-ci qu'à leurs parents, ou pour prendre des décisions pouvant influencer sur leur parcours scolaire (Harlen, 2007).

Les évaluations formatives sont généralement effectuées en continu et forment une partie intégrante du travail des enseignants tout au long de l'année académique. Elles visent à contrôler et à améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage en fournissant un retour d'information direct aux enseignants et aux élèves (OCDE, 2005).

Comme l'ont fait remarquer Jerome (2008) et Mark (2007), il peut être affirmé que les évaluations sommatives sont moins compatibles avec les principes fondamentaux de l'éducation à la citoyenneté, lesquels soulignent l'égalité de tous les citoyens. En revanche, les évaluations sommatives revêtent traditionnellement un caractère compétitif et hiérarchique étant donné qu'elles jugent les élèves au regard de critères de réussite absolus, mettant parfois l'accent sur l'échec subi par certains élèves. En outre, la portée des évaluations sommatives pourrait se révéler trop restreinte à la lumière des objectifs de l'éducation à la citoyenneté puisqu'elles se focalisent sur les connaissances, au détriment des aptitudes et attitudes. Choissant l'exemple théorique d'élèves obtenant de mauvais résultats aux évaluations écrites sur la citoyenneté, mais faisant état de progrès encourageants du point de vue de leur comportement, de leur engagement, de leur implication et de leur participation, Mark (2007) conclut que «nos méthodes d'évaluation et d'enseignement semblent présenter une tension intrinsèque au regard de la valeur citoyenne qu'elles attribuent aux enfants».

Mark avance en outre que par rapport aux évaluations sommatives, les évaluations formatives sont davantage compatibles avec les principes de l'éducation à la citoyenneté. Les deux aspects suivants, considérés comme faisant partie intégrante de l'évaluation formative, peuvent être soulignés à cet égard (Black et William, 1998). Tout d'abord, les évaluations formatives reposent sur la compréhension mutuelle des acquis de l'apprentissage visés dans le cadre de la citoyenneté ainsi que des éléments susceptibles d'indiquer le développement des compétences relatives à la citoyenneté dans différents contextes. Ensuite, les évaluations formatives expliquent aux élèves ce qui sépare leurs performances du niveau de référence visé, permettant de réfléchir aux étapes à suivre en vue de combler ce retard et donnant la priorité au processus d'apprentissage et non à ses finalités.

Différentes méthodes d'évaluation formative sont susceptibles d'être mises en œuvre. Les autoévaluations et les évaluations par des pairs entendent encourager les élèves à recueillir des informations sur leurs propres performances ou sur celles de leurs camarades, respectivement, pour comparer ensuite ces données aux critères, objectifs ou normes fixés explicitement (Andrade et Valtcheva, 2009). Parce qu'elles sont susceptibles de sensibiliser les élèves aux acquis de l'apprentissage visés et de faciliter la compréhension de ces derniers (Looney, J., 2011), de telles méthodes pourraient se révéler particulièrement intéressantes dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté.

3.1.3. Évaluer les acquis des élèves dans divers contextes éducatifs

D'autres difficultés relatives à l'évaluation des élèves dans le domaine de la citoyenneté ont trait aux contextes éducatifs multiples qui donnent lieu à l'enseignement de celle-ci, dont les approches en tant que matière séparée ou transversale dans le cadre du programme scolaire (voir le chapitre 1), la participation à la vie scolaire ou encore les activités impliquant les communautés locales (voir le chapitre 2).

En ce qui concerne l'évaluation dans le contexte du programme scolaire, les conclusions des études ayant examiné l'application des compétences clés de l'Union dans les programmes des pays européens (y compris les compétences sociales et civiques) indiquent que le principal obstacle à ladite application est formé par l'enseignement de compétences de façon transversale et non au moyen d'une matière séparée (Commission européenne, 2009). Selon le projet transnational sur l'évaluation des élèves mentionné précédemment, lorsque la citoyenneté constitue une thématique transversale et se retrouve dès lors enseignée par l'intermédiaire d'un éventail de disciplines, toute une série de méthodes d'évaluation relatives à diverses composantes de la citoyenneté sont appliquées. De telles disparités peuvent se trouver à la source du manque de coordination et de cohérence des méthodes d'évaluation, réduisant par là même l'efficacité des approches transversales dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté (Kerr *et al.*, *ibid.*). Néanmoins, l'examen des différentes approches de suivi des compétences clés au niveau de l'enseignement primaire et secondaire en Europe met en lumière le fait que certaines méthodes d'évaluation, telles que des épreuves se déroulant dans un contexte concret ou impliquant la création d'un portfolio, peuvent permettre de recueillir des éléments prouvant quelles connaissances ont été acquises dans une multitude de matières (Pepper, 2011) ⁽⁷⁴⁾.

Comme expliqué plus haut, la citoyenneté s'apprend également grâce à l'engagement des élèves à l'école et, plus généralement, dans la société. En dépit du fait que les évaluations portant sur la citoyenneté tendent à se focaliser sur les activités accomplies dans le cadre du programme scolaire, en Europe, il existe d'autres formes d'évaluation s'intéressant à la participation des élèves, tant au sein des établissements scolaires qu'en dehors de ceux-ci (Kerr *et al.*, *ibid.*). La mise en place de projets à la suite desquels les élèves préparent un rapport portant sur une activité accomplie à l'école ou à un niveau plus global (local, national ou mondial) constitue un exemple d'outil d'évaluation dépassant le cadre du programme scolaire (Kerr *et al.*, *ibid.*) ⁽⁷⁵⁾.

3.2. Lignes directrices officielles en matière d'évaluation des élèves

3.2.1. Lignes directrices à l'intention des enseignants

Dans la majorité des pays européens, l'évaluation des élèves dans les écoles est encadrée par des lignes directrices officielles qui définissent généralement les principes fondamentaux en la matière, notamment les objectifs généraux à atteindre et, régulièrement, un éventail d'approches et/ou de méthodes à appliquer (voir la figure 3.1). D'autres aspects, tels que des notes attribuées aux élèves, des critères concernant leur progression scolaire, etc., peuvent également être prévus. Bien que dans les pays concernés, les lignes directrices officielles établissent d'une part les conditions générales organisant le suivi des élèves, d'autre part, elles soulignent souvent l'autonomie des enseignants eu égard aux méthodes ou critères précis à appliquer ou à la nécessité de mettre en œuvre des pratiques d'évaluations communes au niveau de l'établissement.

Au-delà du cadre de la présente section, il convient de préciser qu'indépendamment des orientations officielles en matière d'évaluation, les pays européens prévoient de nombreuses mesures de soutien aidant les enseignants à évaluer leurs élèves. En outre, la tenue d'épreuves nationales portant sur la citoyenneté peut influencer de manière significative les évaluations menées dans les écoles (voir la section 3.3), car les enseignants tendront certainement à se fonder sur le contenu et les méthodes de telles épreuves ⁽⁷⁶⁾.

⁽⁷⁴⁾ Consulter également les sections 3.2.1 et 3.3.1 pour de plus récentes informations à cet égard, en particulier dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

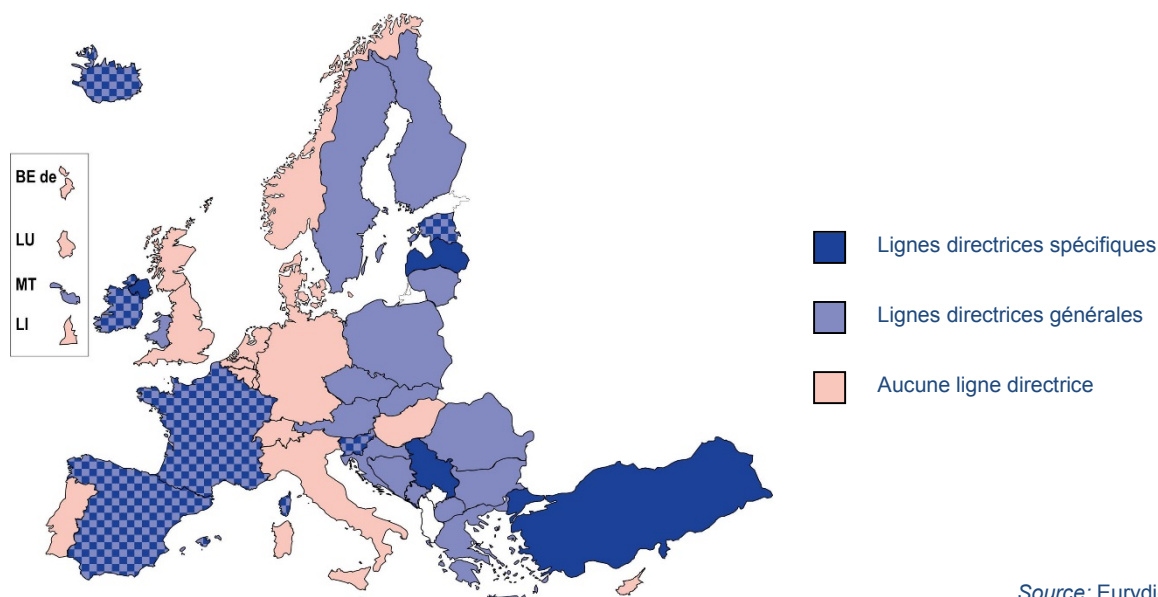
⁽⁷⁵⁾ Pour plus d'informations à cet égard, voir la section 3.2.1.

⁽⁷⁶⁾ Pour plus d'informations sur les incidences des épreuves nationales sur les méthodes des enseignants et des écoles, voir l'étude intitulée «Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats. Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2009.

Les lignes directrices officielles concernant les évaluations, que celles-ci soient générales ou visent certaines matières, sont généralement formulées dans les programmes scolaires nationaux ou dans les lois spécifiques à cet égard. Toutefois, dans certains pays, de telles orientations officielles proviennent parfois d'autres sources. C'est par exemple le cas des documents publiés par l'inspection tchèque des établissements scolaires, qui définissent des critères s'appliquant à l'évaluation externe des écoles, mais aussi des programmes scolaires modèles élaborés par le ministère de l'éducation et des sciences en Lettonie ou encore des orientations relatives aux évaluations que comporte le site internet Eduscol, créé par le ministère français de l'éducation nationale.

Les lignes directrices officielles qui portent sur le suivi des élèves en classe peuvent prendre la forme d'un cadre global s'appliquant à l'ensemble de la procédure d'évaluation, quelle que soit la matière visée, ou cibler spécifiquement chaque matière (ou discipline) ou thématique transversale du programme scolaire. Vingt-deux des 26 systèmes éducatifs prévoyant des lignes directrices en matière d'évaluation dans les écoles disposent d'un cadre global qui s'applique à l'intégralité du programme scolaire. Il est moins courant de retrouver des orientations spécifiques à l'éducation à la citoyenneté. De telles orientations ont été définies dans dix systèmes éducatifs.

Figure 3.1: Lignes directrices s'appliquant aux évaluations relatives à l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire, secondaire général et dans l'EFPI scolaire (CITE 1-3), 2016/2017



Source: Eurydice.

Note explicative

Les lignes directrices relatives aux évaluations peuvent s'appliquer à une matière séparée portant sur l'éducation à la citoyenneté, à une matière à laquelle l'éducation à la citoyenneté est intégrée ou à une thématique transversale qui relève de l'éducation à la citoyenneté.

Notes spécifiques par pays

Lituanie: les lignes directrices générales s'appliquent uniquement aux niveaux 1 et 2 de la CITE ainsi qu'à l'EFPI scolaire.

Malte: les lignes directrices générales s'appliquent uniquement aux niveaux 1 et 2 de la CITE et à la section obligatoire du niveau 3 de la CITE.

Finlande: les lignes directrices générales s'appliquent uniquement aux niveaux 1, 2 et 3 de la CITE en ce qui concerne l'enseignement général. Dans le cas de l'EFPI, les évaluations se fondent sur des critères qualitatifs et sur des acquis d'apprentissage précisés pour chaque unité du processus de qualification.

Royaume-Uni (pays de Galles): les lignes directrices générales portent uniquement sur les deux premières années du niveau 1 de la CITE.

Royaume-Uni (Irlande du Nord): les lignes directrices générales s'appliquent uniquement aux étapes clés des niveaux 1 et 2 de la CITE ainsi qu'à la section obligatoire du niveau 3 de la CITE.

Islande: les lignes directrices générales et spécifiques s'appliquent uniquement aux niveaux 1 et 2 de la CITE.

En France, en Irlande, en Lettonie, au Royaume-Uni (Irlande du Nord), en Serbie et en Turquie, les autorités scolaires ont émis des orientations spécifiques à la matière séparée portant sur l'éducation à la citoyenneté ou aux matières intégrant l'éducation à la citoyenneté.

En **France**, le site internet Eduscol précité comporte des principes généraux à l'intention des enseignants, qui interviennent dans l'évaluation de chaque matière enseignée aux niveaux primaire et secondaire inférieur, y compris l'enseignement moral et civique ⁽⁷⁷⁾. Les programmes scolaires nationaux ⁽⁷⁸⁾ relatifs à l'enseignement moral et civique au niveau secondaire supérieur sont également concernés par certaines lignes directrices s'appliquant au suivi dans les écoles.

En **Irlande**, le programme scolaire de l'enseignement primaire ⁽⁷⁹⁾ prévoit des lignes directrices à l'intention des enseignants qui établissent les principaux objectifs et principes relatifs à chaque matière et discipline, y compris «l'éducation sociale, personnelle et à la santé», qui intègre certains aspects de l'éducation à la citoyenneté. Des lignes directrices ⁽⁸⁰⁾ visent également l'évaluation de la matière intégrant l'éducation à la citoyenneté au niveau 2 de la CITE à compter de l'année scolaire 2017/2018 (portant sur le «bien-être»). Le conseil national chargé de l'élaboration du programme scolaire et de l'évaluation de l'enseignement définit les principes, composantes et critères pris en compte dans l'évaluation de toutes les matières de la dernière année du niveau secondaire supérieur, y compris la discipline intitulée «politique et société» ⁽⁸¹⁾.

Au **Royaume-Uni (Irlande du Nord)**, le conseil chargé de l'élaboration du programme scolaire, des examens et de l'évaluation prévoit des orientations relatives au «développement personnel et à la compréhension mutuelle» ⁽⁸²⁾ au niveau 1 de la CITE et au volet «citoyenneté locale et mondiale» de la matière intitulée «apprentissage pour la vie et pour le travail» dans les années 11 et 12 du niveau 3 de la CITE, orientations comprenant des sections se rapportant aux évaluations ⁽⁸³⁾.

En **Serbie**, les manuels destinés aux enseignants établissent le principe d'évaluation descriptive dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation religieuse, précisant sur quels critères cette évaluation se fonde.

En **Estonie**, en **Espagne**, en **Slovénie** et en **Islande**, les exigences générales ayant trait à l'évaluation des élèves côtoient les lignes directrices spécifiques aux différentes matières.

En **Estonie**, les programmes de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement secondaire supérieur ⁽⁸⁴⁾ comportent des lignes directrices générales en matière d'évaluation ainsi que des principes de suivi tenant compte des spécificités de chaque matière. À titre d'exemple, le programme des cours de sciences sociales prévoit des critères d'évaluation qui s'appliquent aux volets historique, personnel, social et relatifs à l'éducation à la santé ainsi qu'à l'éducation civique et à la citoyenneté.

En **Espagne**, la législation ⁽⁸⁵⁾ prévoit des principes et méthodes d'évaluation des élèves au regard aux compétences clés. Les programmes de l'enseignement primaire ⁽⁸⁶⁾, de l'enseignement secondaire général ⁽⁸⁷⁾ et de l'enseignement professionnel ⁽⁸⁸⁾ décrivent les procédures d'évaluation s'appliquant à chaque matière ou module, notamment celles qui intègrent des composantes de l'éducation à la citoyenneté, comme les disciplines intitulées «valeurs sociales et civiques», «valeurs éthiques» et «communication et société».

En **Slovénie**, la loi définit les règles générales portant sur l'évaluation de toutes les matières enseignées aux niveaux primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur. Des recommandations spécifiques qui s'appliquent aux matières dédiées à l'éducation à la citoyenneté ou intégrant des aspects de cette dernière sont également incluses dans les suppléments qui se rapportent aux différentes matières du programme scolaire.

En **Islande**, le guide islandais de l'éducation destiné aux écoles de l'enseignement obligatoire ⁽⁸⁹⁾ (niveaux 1 et 2 de la CITE) comporte une section générale sur l'évaluation ainsi que des recommandations spécifiques définissant les grands principes, méthodes et critères applicables à chaque matière ou discipline, y compris les sciences sociales, qui intègrent des volets de l'éducation à la citoyenneté.

Enfin, deux systèmes éducatifs disposent de lignes directrices visant à procéder au suivi du développement des acquis des élèves dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté tout au long du programme scolaire et, dès lors, dans le cadre des diverses matières qui abordent la thématique de la citoyenneté.

En **France**, le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture devant être acquises au terme de l'obligation scolaire, entré en vigueur en 2016/2017, prévoit des lignes directrices plus vastes en matière de procédures d'évaluation, eu égard à ses sept domaines de compétences ainsi que ses recommandations spécifiques concernant chacun de ces domaines, y

⁽⁷⁷⁾ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/63/9/Ress_emc_evaluation_ecole_college_521639.pdf

⁽⁷⁸⁾ [Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015](#)

⁽⁷⁹⁾ http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Primary-Education/Primary_School_Curriculum

⁽⁸⁰⁾ <http://www.juniorcycle.ie/Curriculum/Wellbeing>

⁽⁸¹⁾ <http://curriculumonline.ie/Senior-cycle/Senior-Cycle-Subjects/Politics-and-Society/Assessment>

⁽⁸²⁾ http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area_of_learning/pdmu/ks1_2_pdmu_guidance.pdf

⁽⁸³⁾ http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area_of_learning/learning_life_work/ks4_citizenship_guidance.pdf

⁽⁸⁴⁾ <https://www.hm.ie/en/national-curricula-2014>

⁽⁸⁵⁾ <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

⁽⁸⁶⁾ Real Decreto 126/2014 (BOE 01-03-2014)

⁽⁸⁷⁾ Real Decreto 1105/2014 (BOE 03-01-2015)

⁽⁸⁸⁾ Real Decreto 127/2014 (BOE 05-03-2014)

⁽⁸⁹⁾ http://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/ibmmodes/domino/OpenAttachment/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/E7DE015E63AA2F2C00257CA2005296F7/Attachment/adalnnsk_greinask_ens_2014.pdf

compris l'éducation à la citoyenneté. En outre, le suivi de l'approfondissement des sept domaines de compétences dans le cadre des matières concernées est effectué au moyen d'un livret dans lequel les enseignants et les élèves consignent des informations à différentes étapes des niveaux primaire et secondaire inférieur.

Au **Royaume-Uni (Irlande du Nord)**, les orientations du conseil chargé de l'élaboration du programme scolaire, des examens et de l'évaluation qui portent sur la discipline transversale intitulée «capacités de réflexion et compétences personnelles», enseignée aux niveaux 1 et 2 de la CITE, comportent une section dédiée aux procédures d'évaluation ⁽⁹⁰⁾.

Outre les lignes directrices sur l'évaluation dans les établissements scolaires se rapportant aux matières ou aux thématiques transversales reprises à la figure 3.1, certains pays fournissent aux enseignants des outils d'évaluation qui leur notifient la participation des élèves à des activités au sein de l'école ou en dehors, activités susceptibles de contribuer au développement de leurs compétences citoyennes.

En **Bulgarie**, par exemple, à la fin de chaque année des cycles primaire et secondaire, les enseignants préparent un profil personnalisé qui évalue la participation des élèves à des activités périscolaires ayant trait à l'éducation civique, telles que des campagnes d'information ou des activités bénévoles. Au terme des cycles primaire et secondaire, un profil analogue, revêtant toutefois une forme plus détaillée, constitue une partie intégrante du diplôme de fin d'études.

À **Chypre**, le bulletin annuel des élèves du niveau secondaire supérieur détaille les performances de ces derniers, c'est-à-dire que leurs compétences personnelles, leurs attitudes et leur implication dans des activités scolaires liées au domaine de la citoyenneté sont évoquées et reprises dans une catégorie nommée «action, créativité, innovation».

En **Lituanie**, l'élaboration d'un portfolio social et civique dans lequel les élèves décrivent les activités civiques auxquelles ils prennent part ainsi que l'origine de leur engagement est recommandée aux niveaux primaire et secondaire inférieur. Ce portfolio doit contenir des documents prouvant formellement l'implication sociale des élèves, indiquant où ceux-ci ont participé aux activités citées, le nombre d'heures effectuées et comportant d'autres textes et preuves portant sur les tâches accomplies. Les élèves ont la possibilité d'évaluer les compétences civiques pratiques qu'ils ont acquises.

En **Pologne**, la note relative au comportement attribuée aux élèves de l'enseignement secondaire inférieur comprend l'évaluation de leurs compétences en matière de coopération, de travail d'équipe et d'engagement dans le cadre des projets obligatoires prévus à ce stade du parcours scolaire.

3.2.2. Méthodes d'évaluation conseillées

Exception faite de Malte, de la Pologne et de la Suède, tous les pays européens qui ont prévu des lignes directrices relatives aux procédures d'évaluation dans les écoles recommandent de faire appel à des méthodes d'évaluation spécifiques (voir la figure 3.2). Les diverses méthodes énoncées dans la présente section ont été choisies pour leur approche conventionnelle (dans le cas, par exemple, des questionnaires à choix multiple) ou, au contraire, parce qu'elles constituent des stratégies nouvelles (telles que des portfolios) permettant d'effectuer le suivi d'un plus large éventail d'acquis d'apprentissage. La plupart du temps, les lignes directrices relatives aux évaluations portent sur un certain nombre de méthodes (entre quatre et sept). À cet égard, aucune différence majeure ne distingue les lignes directrices générales visant l'ensemble des matières et les lignes directrices spécifiques s'appliquant aux disciplines ou thématiques transversales qui abordent l'éducation à la citoyenneté.

Énumérant d'une part les méthodes d'évaluation qu'il convient d'appliquer, plusieurs pays soulignent d'autre part l'importance des évaluations formatives dans le cadre de l'apprentissage. Telle mention figure dans les lignes directrices en matière d'évaluation scolaire des autorités en Estonie, en Irlande, en Grèce (enseignement primaire), en France, à Malte, au Royaume-Uni (pays de Galles et Irlande du Nord), en Islande et au Monténégro.

Globalement, eu égard aux méthodes d'évaluation recommandées, peu de différences séparent les différents niveaux d'enseignement. Les distinctions les plus manifestes concernent l'attention que les enseignants doivent prêter au comportement des élèves en vue d'identifier l'acquisition éventuelle de compétences, une méthode semblant particulièrement bien adaptée aux premières étapes de la scolarité, tant dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté que dans d'autres matières. Dix des onze pays recommandant aux enseignants d'observer les avancées de leurs élèves au niveau primaire étendent ces recommandations au niveau secondaire inférieur, et six de ces dix pays appliquent également ces

⁽⁹⁰⁾ http://www.nicurriculum.org.uk/docs/skills_and_capabilities/training/TSPC-Guidance-KS12.pdf
http://www.nicurriculum.org.uk/docs/skills_and_capabilities/training/TSPC-Guidance-KS3.pdf

orientations aux niveaux d'enseignement suivants. Au Royaume-Uni (pays de Galles) ⁽⁹¹⁾, le suivi opéré par les enseignants constitue la principale méthode d'évaluation des élèves lors des deux premières années du niveau 1 de la CITE, eu égard à l'acquisition de compétences citoyennes dans le cadre de la discipline intitulée «développement personnel et social, bien-être et diversité culturelle». En France, au terme du deuxième cycle (soit la troisième année de l'enseignement primaire), l'acquisition de compétences, dans le cadre de la branche ayant trait à l'éducation à la citoyenneté du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, est principalement évaluée en observant les élèves dans diverses situations. En ce qui concerne les étapes suivantes de la scolarité, l'application de méthodes d'évaluation supplémentaires est recommandée aux enseignants, telles que des dissertations à la fin du troisième cycle (lors des première et quatrième années du niveau secondaire inférieur) et des présentations orales au terme du quatrième cycle (soit la dernière année du niveau secondaire inférieur).

Notes spécifiques par pays (figure 3.2)

Irlande: pour de plus amples informations sur l'EFPI scolaire, voir la figure 1.5.

Grèce: les recommandations relatives aux épreuves orales et à l'autoévaluation ne s'appliquent pas au niveau 1 de la CITE.

Espagne: les recommandations relatives aux observations effectuées par les enseignants s'appliquent uniquement aux niveaux 1, 2 et 3 de la CITE (enseignement général).

Lettonie: les recommandations portant sur les épreuves rédactionnelles ou les dissertations ne s'appliquent pas au niveau 1 de la CITE. Les recommandations relatives aux évaluations reposant sur l'élaboration de projets ne s'appliquent pas à l'EFPI scolaire.

Lituanie, Malte, Finlande, Royaume-Uni (pays de Galles et Irlande du Nord): les notes reprises sous la figure 3.1 s'appliquent également à la figure 3.2.

Roumanie: les recommandations s'appliquent uniquement aux niveaux 2 et 3 de la CITE (enseignement général).

Ancienne République yougoslave de Macédoine: les recommandations relatives aux observations effectuées par les enseignants s'appliquent uniquement au niveau 1 de la CITE. Aucune autre méthode d'évaluation conseillée ne s'applique au niveau 1 de la CITE.

Les approches ou méthodes d'évaluation les plus souvent conseillées par les lignes directrices officielles sont les questionnaires à choix multiple (16), les épreuves rédactionnelles ou dissertations (18), les épreuves orales (19), l'autoévaluation ou l'évaluation par des pairs (17) et les évaluations reposant sur l'élaboration de projets (17). Outre la création de projets, certains pays encouragent la mise en œuvre d'autres formes d'évaluations fondées sur les performances. Des jeux de rôle (Estonie ⁽⁹²⁾, Grèce ⁽⁹³⁾ et France ⁽⁹⁴⁾), des études de cas (Estonie, Grèce, France et Irlande ⁽⁹⁵⁾), des travaux de groupe (Estonie et France) ou encore des enquêtes (Irlande et France) constituent tant d'autres méthodes d'évaluation conseillées dans le cadre des matières spécifiques ou des compétences transversales ayant trait à la citoyenneté ou à l'ensemble du processus d'évaluation. Enfin, seuls sept pays recommandent de recourir à des évaluations impliquant la création de portfolios au niveau primaire et/ou au niveau secondaire inférieur, tandis que quatre États invitent à utiliser cette approche au niveau secondaire supérieur.

En ce qui concerne la portée des évaluations, une majorité de pays prévoyant des lignes directrices officielles indiquent que les trois composantes de l'éducation à la citoyenneté (les connaissances, les aptitudes et les attitudes) doivent être prises en compte (voir la figure 3.2). En revanche, les lignes directrices établies en Autriche, en Slovénie, en Finlande, en Suède et au Royaume-Uni (pays de Galles et Irlande du Nord) limitent l'étendue du suivi aux connaissances et aux compétences. Les orientations officielles formulées en Estonie comportent des exemples illustrant l'application de différentes méthodes d'évaluation en fonction de l'acquis pédagogique visé. Le programme national portant sur l'éducation civique et à la citoyenneté aux niveaux primaire et secondaire inférieur indique que «les connaissances et compétences sont évaluées sur la base d'épreuves orales, y compris des présentations, et écrites. L'évaluation des valeurs et des attitudes (par exemple: l'intérêt manifesté par les élèves, l'importance et la valeur que ces derniers accordent à certains aspects ou encore leur capacité à respecter les règles) est facilitée par des jeux de rôle, des études de cas et des travaux de groupe» ⁽⁹⁶⁾.

3.3. Épreuves nationales

Les épreuves tenues au niveau national, définies dans le cadre de la présente analyse comme le plus haut niveau d'évaluations et d'examens standardisés, constituent une pratique répandue dans les systèmes éducatifs européens (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2009). La présente section s'intéresse aux épreuves nationales existantes qui portent sur l'éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire les épreuves ayant spécifiquement trait à ce domaine et celles qui s'inscrivent dans le cadre de matières ou de disciplines intégrant des composantes de l'éducation à la citoyenneté.

⁽⁹²⁾ Programmes scolaires nationaux portant sur l'éducation civique et à la citoyenneté à tous les niveaux de la scolarité obligatoire et de l'enseignement secondaire supérieur.

⁽⁹³⁾ Programme pluridisciplinaire s'appliquant à l'enseignement primaire.

⁽⁹⁴⁾ Évaluation des compétences citoyennes au terme de la première année de l'enseignement secondaire inférieur (socle commun de connaissances, de compétences et de culture).

⁽⁹⁵⁾ Lignes directrices visant les évaluations dans les écoles au niveau secondaire inférieur.

⁽⁹⁶⁾ <https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014>

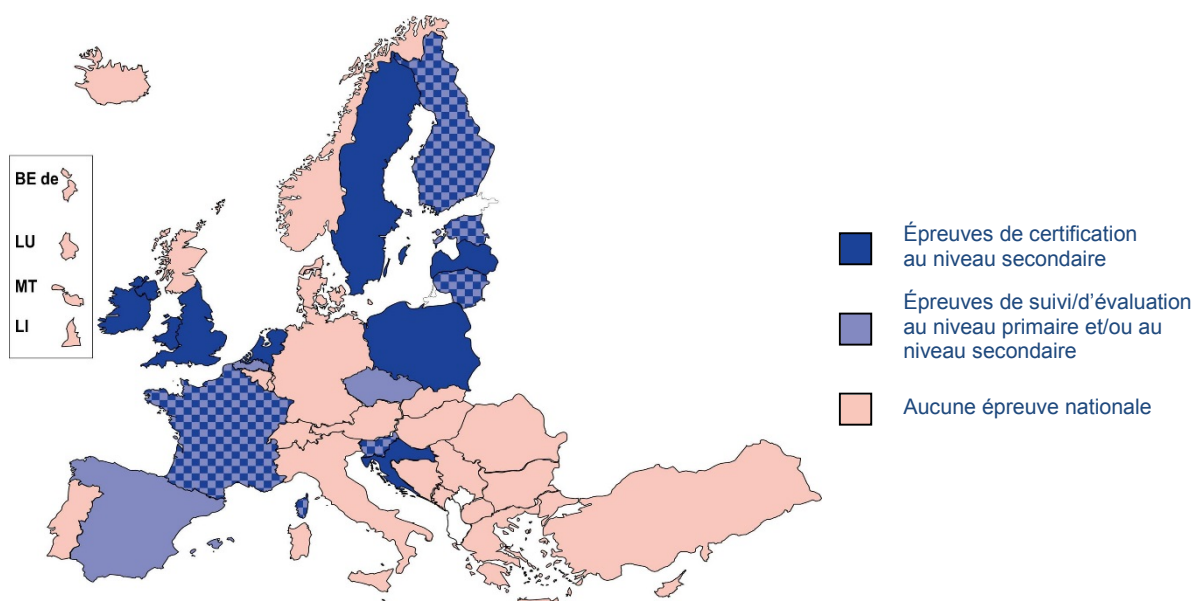
3.3.1. Principales caractéristiques des épreuves nationales

Près de la moitié des systèmes éducatifs analysés dans le cadre du présent rapport prévoient des épreuves nationales portant sur l'éducation à la citoyenneté (voir la figure 3.3).

Quatorze systèmes éducatifs organisent de telles épreuves à des fins de certification, visant à donner un aperçu des acquis des élèves au terme d'une année scolaire ou d'une étape de la scolarité. Les résultats de ces évaluations motivent la remise de certificats ou la prise de décisions relatives à la progression des élèves au niveau d'enseignement supérieur. Tous les examens de certification qui se rapportent à l'éducation à la citoyenneté se déroulent au niveau de l'enseignement secondaire général. En Croatie, en Lettonie, en Lituanie, en Slovaquie et au Royaume-Uni (Angleterre), certains élèves de l'EFPI ont également l'occasion de prendre part à des épreuves de certification portant sur la citoyenneté.

En outre, huit systèmes éducatifs prévoient des examens standardisés dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté en vue d'évaluer et de contrôler le système éducatif dans son ensemble et/ou des établissements scolaires de manière individuelle. De telles épreuves se déroulent au niveau primaire en Estonie, au niveau secondaire inférieur en République tchèque et en Slovaquie, au niveau secondaire supérieur en Espagne et tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire inférieur en France et en Lituanie. En Communauté flamande de Belgique, les examens se tiennent aux niveaux primaire et secondaire général ainsi que dans l'EFPI scolaire. En Finlande, le suivi d'un niveau d'enseignement au moyen d'examens standardisés est déterminé par le ministère de l'éducation et de la culture et repris dans le plan d'évaluation de ce dernier.

Figure 3.3. Épreuves nationales portant sur l'éducation à la citoyenneté: principal objectif et niveaux d'enseignement visés, enseignement primaire, secondaire général et EFPI scolaire (CITE 1-3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Note explicative

Les épreuves nationales ayant trait à la citoyenneté se focalisent parfois sur les matières distinctes qui portent sur l'éducation à la citoyenneté, sur les matières intégrant l'éducation à la citoyenneté ou sur toute thématique transversale présentant un lien avec ce domaine. Les épreuves de certification motivent la remise de certificats ou la prise de décisions formelles relatives à la progression des élèves au niveau d'enseignement supérieur. Le principal objectif des épreuves de suivi et d'évaluation est d'évaluer et de contrôler le système éducatif dans son ensemble et/ou des établissements scolaires de manière individuelle. Les épreuves de suivi et d'évaluation reprises ici ne se sont pas nécessairement déroulées en 2016/2017. Des examens nationaux à l'intention des élèves de l'EFPI sont uniquement prévus en Communauté flamande de Belgique, en Croatie, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne, en Slovaquie et au Royaume-Uni (Angleterre). Les épreuves de certification mises en place dans le cadre de l'enseignement secondaire peuvent se dérouler au niveau secondaire inférieur ou supérieur, ou à ces deux niveaux, en fonction du pays.

Épreuves nationales prévues à des fins de suivi

Le contenu, la fréquence et le groupe cible des examens nationaux portant sur l'éducation à la citoyenneté à des fins de suivi varient selon les pays.

L'Estonie, la France, la Slovénie et la Finlande ont mis en place des épreuves de contrôle ciblant expressément les matières séparées qui portent sur l'éducation à la citoyenneté. En Communauté flamande de Belgique, en République tchèque, dans chaque communauté autonome d'Espagne et en Lituanie, les élèves passent des examens visant l'évaluation du système éducatif et/ou des établissements scolaires en ce qui a trait aux matières ou disciplines intégrant des composantes de l'éducation à la citoyenneté. En outre, en Communauté flamande de Belgique, d'autres examens nationaux servant également à évaluer le système éducatif se concentrent sur les performances des élèves au regard des objectifs transversaux fixés dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

La Communauté flamande de Belgique, la République tchèque, l'Estonie, la France, la Slovénie et la Finlande alternent les matières faisant l'objet d'examens afin de juger de la bonne santé de leurs systèmes éducatifs respectifs. En Communauté flamande de Belgique, en République tchèque, en Slovénie et en Finlande, les matières abordées par les examens de suivi sont choisies en fonction des priorités nationales et les épreuves ne se déroulent donc pas à échéance régulière.

En **Communauté flamande de Belgique**, les élèves de troisième année de l'enseignement primaire ont été soumis à un examen d'«orientation mondiale» en 2010 ⁽⁹⁷⁾, tandis que les élèves de dernière année de l'enseignement secondaire général supérieur et de l'EFPI ont participé à un examen sur «l'éducation à la citoyenneté» en 2016.

En **République tchèque**, l'enquête dans le domaine des sciences sociales destinée aux élèves de quatrième année de l'enseignement secondaire inférieur s'est tenue pour la première fois en 2011/2012 et pour la dernière fois en mai 2015.

En **Slovénie**, l'une des trois matières faisant l'objet d'un examen est choisie en alternance par le ministre compétent sur la base d'une proposition du comité pour l'évaluation nationale des connaissances. La discipline intitulée «culture et éthique patriotiques et en matière de citoyenneté» a été désignée en 2011/2012 et en 2014/2015.

En **Finlande**, les élèves de neuvième année ont passé une épreuve de sciences sociales en 2010/2011 et seront à nouveau évalués dans ce domaine en 2022, conformément aux projets d'évaluation du ministère de l'éducation et de la culture.

L'Estonie, l'Espagne et la France, en revanche, font passer leurs examens de suivi à intervalles réguliers.

En **Estonie**, les élèves de dernière année du niveau primaire sont soumis à une «évaluation du niveau civique» tous les trois à cinq ans.

En **Espagne**, des épreuves nationales portant sur la géographie et l'histoire, visant à évaluer des compétences sociales et civiques, ont été mises en place en juin 2017. Dans toutes les communautés autonomes, les élèves de la dernière année de l'enseignement obligatoire passeront ces examens chaque année.

En **France**, les élèves des dernières années des niveaux primaire et secondaire inférieur passent des épreuves de suivi dans les domaines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique tous les six ans, la dernière occurrence ayant eu lieu en 2012.

Les examens visant à évaluer le système éducatif sont adressés à un échantillon d'élèves ou d'établissements, sauf en Estonie où tous les élèves de l'année visée passent l'épreuve de contrôle.

En Lituanie, enfin, chaque école décide d'organiser ou non des examens standardisés portant sur les deux matières qui intègrent des composantes de l'éducation à la citoyenneté, à savoir les disciplines intitulées «connaissance du monde» en quatrième année de l'enseignement primaire et «sciences sociales» en quatrième année du secondaire inférieur. Ces examens standardisés sont fournis aux écoles par les autorités de l'éducation aux fins de l'évaluation et du perfectionnement aux niveaux individuel, des classes et de l'établissement. Les résultats obtenus ne sont pas agrégés au niveau national.

⁽⁹⁷⁾ Le domaine d'apprentissage intitulé «orientation mondiale» constituait la matière intégrant des aspects de l'éducation à la citoyenneté en 2010-2011. Voir Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012a pour de plus amples informations.

Épreuves nationales organisées à des fins de certification

Les examens nationaux annuels portant sur l'éducation à la citoyenneté sont soit obligatoires pour tous les étudiants, soit optionnels. Cet aspect dépend souvent du niveau d'enseignement dans le cadre duquel les examens se déroulent, indiquant dès lors les différences en matière de structures organisationnelles qui distinguent le secondaire inférieur et le secondaire supérieur. Si dans la plupart des cas, les élèves suivent le même programme scolaire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire inférieur, le niveau secondaire supérieur est généralement divisé en plusieurs orientations conclues par un vaste éventail d'examens.

L'Estonie est le seul pays dans lequel les établissements scolaires décident si l'éducation civique et à la citoyenneté fait partie ou non des trois examens prévus au terme de la neuvième année. Dans les cinq autres pays comptant des épreuves nationales portant sur l'éducation à la citoyenneté lors de la dernière année du niveau secondaire inférieur, de tels examens sont obligatoires pour tous les élèves. En France et en Irlande, ces épreuves ont pour objet les matières séparées portant sur l'éducation à la citoyenneté, à savoir l'«enseignement moral et civique» et l'«éducation civique, sociale et politique», respectivement. L'examen concernant cette dernière, qui s'inscrit dans le cadre du «Junior Certificate» (brevet des collèges), s'est tenu pour la dernière fois en juin 2017. Cette épreuve a été supprimée à la suite d'une vaste réforme des procédures d'évaluation des élèves au niveau secondaire inférieur, qui vise à accorder plus de valeur aux évaluations menées en classe qu'aux examens externes. En Lettonie, les examens centralisés d'histoire et de letton abordent des thématiques actuelles propres l'éducation à la citoyenneté (telles que le sens de la citoyenneté, la démocratie, la tolérance, le patriotisme, l'identité nationale et les attitudes à l'égard de la migration). En Pologne, une composante de l'examen final du secondaire inférieur a pour thème les «humanités», une discipline qui intègre des aspects de l'éducation à la citoyenneté. En Suède, les examens nationaux de sciences sociales, d'histoire, de géographie et de religion, qui abordent tous des thèmes ayant trait à la citoyenneté, sont obligatoires pour tous les élèves de neuvième année.

Les épreuves nationales du secondaire supérieur qui portent sur l'éducation à la citoyenneté sont généralement optionnelles. La Croatie, la Pologne, la Finlande et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) prévoient des examens nationaux pour les matières obligatoires ou optionnelles dédiées spécifiquement à l'éducation à la citoyenneté. Ce sera également le cas en Irlande à partir de juin 2018 en ce qui concerne la discipline optionnelle intitulée «politique et société», introduite en 2016/2017.

En **Croatie**, les élèves de dernière année de l'enseignement secondaire général supérieur ou de l'EFPI peuvent opter pour la matière intitulée «politique et économie» dans le cadre de leur examen national de fin d'études.

En **Pologne**, la matière intitulée «connaissance de la société» peut être abordée dans le cadre des épreuves écrites de l'examen de fin d'études secondaires. Cet examen final, qu'il convient de réussir en vue d'accéder à l'enseignement supérieur, n'est toutefois qu'une option proposée aux élèves de l'enseignement secondaire général supérieur ainsi qu'à certains élèves de l'EFPI.

En **Finlande**, les élèves de dernière année de l'enseignement secondaire général supérieur ont l'occasion de passer un examen de fin d'études dans le domaine des sciences sociales.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, les élèves peuvent participer à des examens standardisés sur le thème de la citoyenneté, examens dont la difficulté s'accroît au fil du niveau secondaire supérieur. Ces épreuves se déroulent dans le cadre de l'obtention du GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) en onzième année, du GCE AS (*General Certificate of Education Advanced Subsidiary Level*) en douzième année et du GCE A (*General Certificate of Education Advanced Level*) en treizième année. À l'exception du GCSE sur la citoyenneté, qui ne se trouve pas à la disposition des élèves gallois, ces examens sont proposés au pays de Galles au même niveau d'enseignement ainsi qu'en Irlande du Nord entre la douzième et la quatorzième année. Les examens prévus dans le cadre du GCE AS et du GCE A sont actuellement en cours de suppression et se tiendront pour la dernière fois en 2018.

La Lituanie, les Pays-Bas, la Slovaquie et le Royaume-Uni (Irlande du Nord) organisent également des examens standardisés optionnels portant sur des matières ou disciplines intégrant des éléments de l'éducation à la citoyenneté. Les autorités lettones organisent à la fois des épreuves optionnelles et obligatoires abordant l'éducation à la citoyenneté.

En **Lettonie**, les élèves de dernière année du secondaire supérieur général et de première ou de dernière année de l'EFPI peuvent passer un examen centralisé d'histoire lettone et d'histoire universelle. En outre, tous les étudiants de dernière année de l'enseignement général et de l'EFPI doivent passer un examen national de letton.

En **Lituanie**, les élèves de dernière année du secondaire supérieur général et d'avant-dernière année de l'EFPI ont l'occasion de prendre part à un examen national d'histoire abordant des sujets tels que «la constitution de la République de Lituanie» et «la participation démocratique».

Aux **Pays-Bas**, les élèves ayant opté pour le cours de sciences sociales au secondaire supérieur général doivent passer l'examen central y afférent lors de leur dernière année d'études. Cette épreuve porte notamment sur les thématiques suivantes: les aptitudes, «la prise de décisions politiques», «les moyens de diffusion de masse», «la population et l'emploi», «la criminalité et le droit», «l'environnement et la politique» et «la coopération au développement».

En **Slovénie**, un cours de sociologie intégrant des aspects de l'éducation à la citoyenneté constitue l'un des deux choix proposés aux élèves de dernière année de l'enseignement secondaire supérieur général dans le cadre de leur examen national de fin d'études. Les élèves du secondaire supérieur technique (à savoir un programme d'enseignement et de formation professionnelle de quatre ans) passent un examen de fin d'études propre à leur parcours scolaire, mais peuvent également prendre part à l'examen de sociologie issu de l'enseignement général afin d'accéder aux programmes de l'enseignement supérieur.

Au **Royaume-Uni (pays de Galles)**, un GCSE en «éducation personnelle et sociale» peut être obtenu par les élèves de dixième ou de onzième année. Ce GCSE aborde trois thématiques des cours d'éducation personnelle et sociale: «citoyenneté active»; «santé et bien-être émotionnel»; «développement durable et citoyenneté mondiale». Étant donné que cette option est en cours de suppression, les derniers examens tenus dans son cadre se sont déroulés en 2017.

Au **Royaume-Uni (Irlande du Nord)**, les élèves de dernière année de l'enseignement obligatoire ont l'occasion d'obtenir un GCSE en «apprentissage de la vie et du travail», une discipline obligatoire empruntant des éléments à l'éducation à la citoyenneté.

3.3.2. Champ d'application des épreuves nationales portant sur l'éducation à la citoyenneté et types de questions

Les aspects de l'éducation à la citoyenneté repris dans les examens nationaux varient selon les pays. Des évaluations standardisées qui se focalisent sur les trois principales composantes de l'éducation à la citoyenneté (les connaissances, les aptitudes et les attitudes) sont organisées en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en Irlande, en Espagne, en France, en Lituanie, en Lettonie, en Lettonie (épreuve de suivi) et en Pologne.

En **France**, dans le cadre de l'obtention du diplôme national du brevet au terme du cycle secondaire inférieur, les élèves passent un examen écrit d'enseignement moral et civique leur demandant de se pencher sur une question d'ordre civique s'inspirant d'une situation concrète, parfois détaillée dans des documents annexes. Cet examen se fonde sur les compétences définies dans le socle commun et évalue la compréhension dont font preuve les élèves à l'égard des lois et des normes qui régissent la vie en société, leur capacité à exercer un jugement (réfléchir par soi-même et développer ses propres idées avec les autres) ainsi que leur capacité à agir en société (se comporter de manière responsable individuellement ou collectivement).

En revanche, les épreuves portant sur la citoyenneté aux Pays-Bas, en Suède et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) évaluent les connaissances et les aptitudes des élèves, mais pas leurs attitudes. Enfin, les examens de certification standardisés prévus en Croatie et en Slovénie s'intéressent uniquement aux connaissances des élèves dans le domaine de la citoyenneté.

Dans la majorité des systèmes éducatifs visés, les épreuves nationales portant sur la citoyenneté consistent en un examen écrit classique. Certains pays ont toutefois mis en place un système de tests informatisés. En République tchèque, par exemple, les épreuves de suivi dans le domaine des sciences sociales, destinées à un échantillon d'élèves, se fondent étroitement sur le niveau d'instruction individuel des jeunes concernés. Le niveau de compétence démontré par les élèves lors du premier volet de l'examen détermine la nature des questions comprises dans les sections suivantes de l'épreuve.

En Croatie, les examens s'intéressant aux questions de citoyenneté revêtent exclusivement la forme de questionnaires à choix multiple. Tous les autres pays font appel à une combinaison de questions à choix multiple, de questions nécessitant une réponse brève, de dissertations et/ou de questions ouvertes. En Pologne, par exemple, les examens de fin d'études dans le domaine de l'éducation civique prévoient l'interprétation de graphiques ou de données, la compréhension de textes sources, la résolution de problèmes, l'évaluation de programmes de partis politiques ou de phénomènes sociaux, la description d'événements, etc.

En outre, certaines épreuves concernant les matières ayant trait à l'éducation à la citoyenneté comprennent l'élaboration de projets visant à faire état des acquis des élèves dans le domaine de la citoyenneté au moyen d'expériences concrètes.

En **France**, un examen oral optionnel, tenu en vue de l'obtention du diplôme national du brevet, au terme du cycle secondaire inférieur, consiste en la présentation d'un projet réalisé dans le contexte d'activités transdisciplinaires ou thématiques connexes à l'éducation à la citoyenneté (portant par exemple sur la citoyenneté ou le développement durable).

En **Irlande**, l'évaluation formelle des élèves par la commission nationale des examens en vue de l'attribution du diplôme de fin d'études dans la matière intitulée «politique et société», qui s'opérera pour la première fois en 2018, se fondera en partie sur un rapport décrivant la participation des jeunes à un projet se rapportant à la citoyenneté.

Au **Royaume-Uni (Angleterre et Irlande du Nord)**, les élèves étudiant la citoyenneté dans le cadre de l'obtention du GCSE doivent répondre à des questions portant sur les actions citoyennes qu'ils étaient tenus d'entreprendre. De telles actions sont décrites comme «des pratiques appliquées en connaissance de cause en vue d'aborder un aspect de la citoyenneté et d'apporter un avantage ou un changement à une communauté précise ou à la société dans son ensemble». Les élèves doivent mener une enquête critique avant de mettre en œuvre leurs actions. Les questions portant sur lesdites actions citoyennes constituent au moins 15 % des notes accordées aux élèves dans cadre de l'obtention du GCSE. Les élèves du Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) qui choisissent cette voie au niveau du GCE AS ou du GCE A doivent remplir un profil de citoyenneté active reprenant leur participation à des activités citoyennes en classe ou au sein de l'établissement scolaire ou de la communauté locale. Les élèves doivent également faire usage des informations que contient ce profil pour analyser et évaluer les éléments qu'ils ont compilé et étudier les questions abordées au regard des objectifs définis initialement.

3.4. Évaluation externe des établissements scolaires

À l'école, l'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans divers contextes comprenant, outre le programme scolaire officiel, la vie scolaire et les activités périscolaires (voir le chapitre 2). À cet égard, une approche globale visant à intégrer l'éducation à la citoyenneté au niveau de l'établissement peut revêtir une importance singulière et venir compléter les contributions individuelles des enseignants. Étant donné qu'elle vise à contrôler ou améliorer la qualité des écoles et, parfois, des performances des enseignants, l'évaluation externe des établissements scolaires peut se révéler utile pour promouvoir certains domaines d'apprentissage, y compris l'éducation à la citoyenneté, dans le cadre desquels l'environnement scolaire joue un rôle important. La présente section étudie dans quelle mesure les aspects de l'organisation des établissements scolaires qui exercent une incidence sur l'éducation à la citoyenneté sont repris dans les évaluations des écoles.

De nombreuses activités scolaires sont susceptibles d'être évaluées eu égard aux matières abordant l'éducation à la citoyenneté. Aux fins de la présente analyse, ces aspects ont été regroupés en cinq grandes catégories:

- l'enseignement dans les salles de classe
- la culture des établissements/des salles de classe
- l'implication des élèves dans la vie scolaire
- l'implication des parents dans la vie scolaire
- les relations avec la communauté locale/régionale

Dans la plupart des pays ayant recours à ce procédé, l'évaluation externe des écoles s'intéresse à tous les domaines d'activité des établissements intervenant dans l'enseignement de la citoyenneté ou à au moins quatre de ces domaines (voir la figure 3.4). L'implication des élèves dans la vie scolaire constitue l'aspect le plus souvent étudié, tandis que les relations avec la communauté locale ou régionale font le moins souvent l'objet d'une évaluation. Dans quelques pays, les règlements ou lignes directrices de niveau supérieur en matière d'évaluation externe ne mentionnent pas l'éducation à la citoyenneté. Ceci s'explique peut-être par le fait que certains systèmes de suivi se concentrent sur certains attributs spécifiques de l'enseignement (comme en Communauté française de Belgique) ou par la décentralisation des structures de prise de décision dans le domaine de l'enseignement (ces dernières relevant par exemple de la compétence des autorités locales au Danemark) ⁽⁹⁸⁾.

⁽⁹⁸⁾ Pour de plus amples informations sur l'évaluation externe des établissements scolaires, voir Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015a.

Dans le cadre de l'évaluation de **l'enseignement dans les salles de classe**, comme lors de l'examen d'autres matières ou domaines du programme scolaire, la conformité des pratiques, la qualité du processus d'enseignement et d'apprentissage et les acquis d'apprentissage des élèves sont étudiés au regard du contenu du programme officiel et des méthodes pédagogiques recommandées.

La **culture des établissements ou des salles de classe** fait essentiellement référence à «un système de comportements, de valeurs, de normes, de croyances, de pratiques quotidiennes, de principes, de règles, de méthodes pédagogiques et de dispositions organisationnelles» (Eurydice, 2005). Les critères d'évaluation portant plus spécifiquement sur la culture des salles de classe visent généralement à mettre en lumière les occasions de s'exprimer en toute confiance et d'écouter les autres dont disposent les élèves lors des discussions ou débats tenus en classe. D'autres aspects plus généraux de l'évaluation de la culture des écoles se rapportent parfois à la sécurité, à la sûreté, à la santé, au caractère respectueux des relations ainsi qu'aux usages en matière de communication des établissements. L'existence de pratiques visant à prévenir la violence ou le harcèlement est également susceptible de constituer un critère d'évaluation.

En **Espagne**, par exemple, plusieurs communautés autonomes ont intégré des éléments relatifs à la coexistence et à la culture des établissements scolaires dans leurs systèmes d'inspection, et ce dans le cadre du plan stratégique pour la coexistence dans les écoles. Dès lors, l'inspection de l'enseignement de l'**Aragon** a établi les indicateurs suivants en vue de contrôler les activités visant à instaurer un climat positif dans les écoles et à éradiquer toutes les formes de violence. Les inspecteurs doivent:

- évaluer le modèle adopté en vue de contrôler et d'améliorer la vie scolaire sur la base des plans et politiques mis en place par les établissements scolaires;
- vérifier que des mesures visant à lutter contre la violence à l'école, et en particulier le harcèlement, ont été dûment mises en œuvre;
- s'assurer que le plan de coexistence et, le cas échéant, les projets d'innovation (dans le cadre des matières concernées) ont exercé une incidence positive sur la vie scolaire et ont permis de résoudre les conflits.

Se devant de répondre aux priorités nouvelles en matière d'éducation, les inspecteurs du Royaume-Uni (pays de Galles) sont tenus d'évaluer dans quelle mesure les décisions prises par les écoles protègent les élèves des dangers de la radicalisation et de l'extrémisme religieux. Quelques pays font en outre état de critères d'évaluation externe précisant quelles valeurs spécifiques doivent être promues à l'école.

En **République tchèque**, par exemple, les inspecteurs s'assurent que les enseignants soutiennent le développement des valeurs démocratiques et de l'engagement citoyen.

En **Slovénie**, les inspecteurs étudient l'importance accordée à l'identité nationale, à l'histoire et à la culture slovènes, vérifiant que les établissements scolaires commémorent les jours fériés nationaux, demandent aux élèves de chanter l'hymne national et arborent le drapeau.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, les agents du département chargé des inspections scolaires (Ofsted) doivent évaluer l'efficacité et l'incidence de l'enseignement sur le développement spirituel, moral, social et culturel des élèves. L'un des indicateurs du développement social des jeunes est «l'admission des valeurs britanniques fondamentales que sont la démocratie, l'État de droit, la liberté individuelle et le respect et la tolérance mutuels envers les personnes de confessions différentes et ayant d'autres croyances, ainsi que l'engagement en faveur de ces valeurs; les élèves développent et mettent en œuvre des aptitudes et attitudes leur permettant de contribuer de manière intégrante et positive à la société britannique moderne» ⁽⁹⁹⁾.

L'évaluation de **l'implication des élèves dans la vie scolaire** peut porter sur la participation à des activités organisées par l'établissement scolaire ou sur la prise de décision au niveau de ce dernier au moyen de la contribution des jeunes aux organes scolaires ou destinés aux élèves ⁽¹⁰⁰⁾. Certains pays s'intéressent également à d'autres aspects:

En **Suède**, par exemple, où la priorité accordée à l'évaluation externe est définie dans la loi sur l'éducation ⁽¹⁰¹⁾, l'évaluation de la participation des élèves à la vie scolaire comprend l'influence qu'exercent les jeunes sur le contenu, les approches et la structure de l'enseignement, à savoir dans quelle mesure ceux-ci influent sur l'élaboration des devoirs et leçons, notamment.

En **France**, un outil permettant aux écoles et aux autorités de l'éducation d'évaluer le niveau d'implication des élèves dans les lycées, ainsi que les principaux obstacles à cet engagement, a récemment été conçu par le ministère de l'éducation nationale.

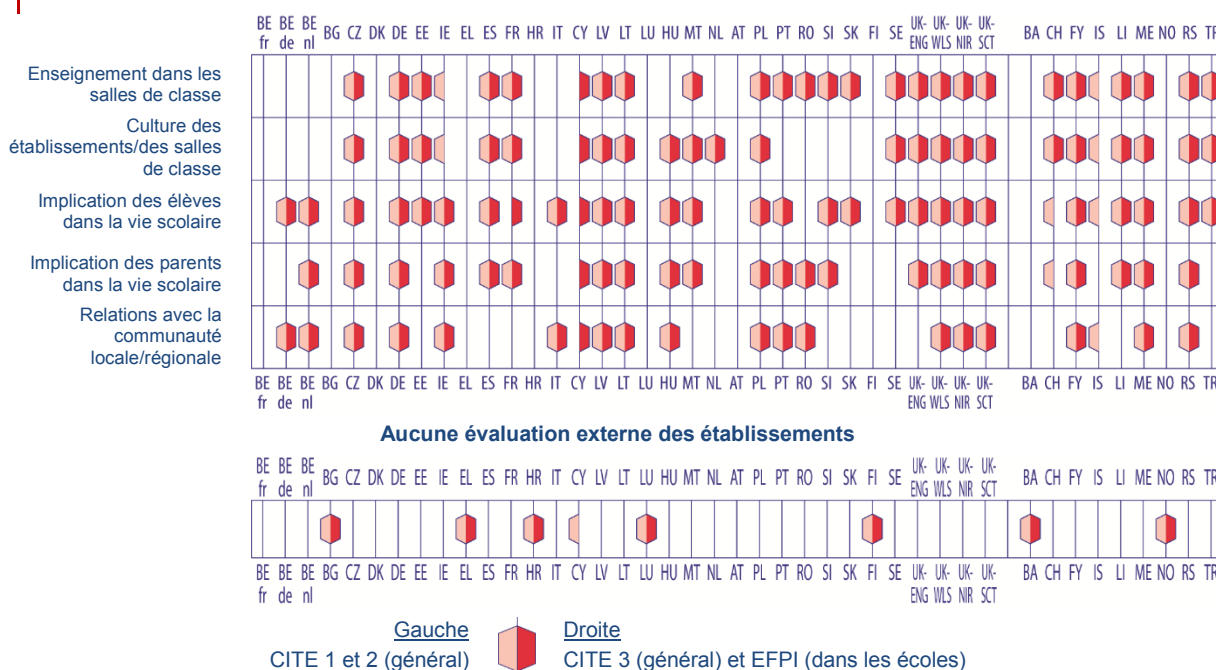
⁽⁹⁹⁾ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/553942/School_inspection_handbook-section_5.pdf

⁽¹⁰⁰⁾ Pour plus d'informations sur les règlements et recommandations relatifs à la participation des élèves à la gouvernance des établissements scolaires, voir Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012a.

⁽¹⁰¹⁾ http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

La capacité des écoles à garantir l'**implication des parents dans la vie scolaire** peut s'apprécier en observant la participation des parents aux réunions des organes de gestion des établissements scolaires ⁽¹⁰²⁾ et aux réunions ou journées pédagogiques. La qualité des informations communiquées aux parents est également parfois évaluée, en contrôlant, par exemple, la manière dont les écoles transmettent des documents stratégiques, tels que des déclarations de mission, aux parents d'élèves.

Figure 3.4. Aspects de l'éducation à la citoyenneté pris en compte dans l'évaluation externe des établissements scolaires conformément aux réglementations et recommandations de niveau supérieur, pour l'enseignement primaire, secondaire général et l'EFPI scolaire (CITE 1-3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Note explicative

Les évaluations externes sont menées par des inspecteurs qui dépendent d'une autorité locale, régionale ou nationale et qui ne sont pas directement impliqués dans les activités évaluées. Les évaluations des établissements scolaires se focalisent sur les activités du personnel éducatif sans viser un ou plusieurs membres de ce même personnel en particulier. Les contrôles de cette nature ont pour objectif d'examiner ou d'améliorer la qualité des établissements et/ou les performances des élèves, et sont résumés dans un rapport ne contenant aucune évaluation individuelle des enseignants.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE nl) : l'objet de chaque inspection est déterminé par une enquête préliminaire. Par conséquent, les aspects de l'éducation à la citoyenneté cités à la figure 3.4 ne sont pas systématiquement évalués.

Communauté flamande de Belgique, France : l'évaluation de l'implication des élèves et/ou des parents dans la vie scolaire vaut uniquement pour les établissements secondaires.

Allemagne : les critères d'évaluation sont définis par les *Länder*. Les informations reprises ici reflètent les critères utilisés de manière courante dans les différents *Länder*.

Estonie, Irlande, Liechtenstein : les informations citées valent uniquement pour l'enseignement général.

Espagne : les informations reprises concernent les aspects évalués par les inspections de l'enseignement de l'Andalousie, de l'Aragon et des Baléares.

Chypre : les aspects pris en compte dans l'évaluation externe des établissements scolaires s'appliquent aux niveaux 2 et 3 de la CITE (enseignement général).

Malte : les informations reprises ici valent pour les niveaux 1 et 2 de la CITE (enseignement général), ainsi que pour l'EFPI scolaire.

Suisse : les informations concernant les niveaux 1 et 2 de la CITE indiquent les domaines de la vie scolaire couramment repris dans le cadre pour l'évaluation externe des écoles de chaque canton. En ce qui concerne le niveau 3 de la CITE et l'EFPI, l'inclusion d'aspects de l'éducation à la citoyenneté dans les procédures d'évaluation externe dépend de leur intégration dans le programme des écoles.

Ancienne République yougoslave de Macédoine, Serbie : l'engagement des élèves dans la vie scolaire fait l'objet d'une évaluation à partir du niveau 2 de la CITE.

Les relations que les écoles entretiennent avec la communauté locale, régionale ou nationale se traduisent notamment par le développement de projets ou de partenariats avec des institutions et des organisations non gouvernementales ou des centres éducatifs et culturels.

⁽¹⁰²⁾ Pour plus d'informations sur les réglementations et recommandations relatives à la participation des parents à la gouvernance des établissements scolaires, voir Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012a.

Au **Royaume-Uni (Irlande du Nord)**, par exemple, les inspecteurs tiennent compte des liens établis entre une école et la communauté, y compris, dans le cas des établissements secondaires, les liens avec des employeurs.

Diverses sources et méthodes se trouvent à la disposition des inspecteurs dans le cadre de l'évaluation de l'enseignement de la citoyenneté. Dans certains pays, les écoles sont tenues de formaliser leur implication en faveur de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au moyen de documents stratégiques, parfois à la suite de mesures récemment prises par les instances supérieures chargées de ce domaine d'apprentissage.

En **Allemagne**, dans le cadre des recommandations de la conférence des ministres de l'éducation et des affaires culturelles de 2014, intitulée «*se rappeler notre passé pour le bien de notre avenir*», il a été demandé aux écoles de développer des profils reflétant le respect dévolu à la démocratie, aux droits de l'homme et au souvenir, et d'ancrer fermement ces valeurs dans le programme scolaire, qui est soumis à des évaluations externes dans chaque *Land*.

En **France**, les inspecteurs de l'éducation nationale s'intéressent au volet citoyenneté du programme scolaire afin d'évaluer, par exemple, l'implication des chefs d'établissement, des parents et des élèves dans le comité d'éducation à la citoyenneté et à la santé (CESC) ainsi que dans d'autres actions au niveau des écoles et des communautés.

Aux **Pays-Bas**, outre le contrôle des objectifs fondamentaux relatifs à la culture des établissements scolaires, les inspecteurs procèdent à l'examen de l'inclusion explicite de références à l'éducation à la citoyenneté dans les déclarations de mission des écoles et dans d'autres documents de planification. Les écoles doivent concevoir un plan scolaire au moyen duquel elles définissent une mission et une vision relatives à l'enseignement de la citoyenneté et précisent comment les objectifs d'apprentissage seront atteints.

Les rapports d'inspection regroupant les conclusions des évaluations externes sont susceptibles de fournir un aperçu des pratiques des établissements en ce qui a trait aux divers éléments de l'éducation à la citoyenneté ainsi qu'aux défis et aux meilleures pratiques propres à ce domaine d'apprentissage.

À titre d'exemple, dans le *Land* de Hambourg, en **Allemagne**, les inspecteurs ont publié un guide en ligne définissant les caractéristiques des écoles qui favorisent l'éducation à la démocratie ⁽¹⁰³⁾.

En **France**, l'engagement des parents au niveau des écoles a également fait l'objet d'une analyse, reprise dans les rapports d'inspection fournissant une vue d'ensemble de la situation ⁽¹⁰⁴⁾.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, en 2013, l'inspection scolaire a publié un rapport d'enquête évaluant la qualité de l'enseignement de la citoyenneté dans les établissements primaires et secondaires ⁽¹⁰⁵⁾ dans le cadre de son programme annuel de suivi des matières et des thématiques enseignées à l'école.

Au **Royaume-Uni (pays de Galles)**, en 2014, l'inspection scolaire a rendu publiques les conclusions de son enquête relative aux progrès effectués dans le domaine de l'enseignement de l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale dans les écoles primaires et secondaires ⁽¹⁰⁶⁾.

Enquêtes ad hoc commandées par les autorités de l'éducation

Outre les inspections conventionnelles, menées par des inspecteurs scolaires ou d'autres agents d'évaluation externes, les autorités chargées de l'éducation commandent des enquêtes ad hoc portant sur divers aspects des activités scolaires liées à l'éducation à la citoyenneté. Par exemple, en 2016, l'inspection scolaire tchèque a soumis un questionnaire en ligne à un échantillon d'écoles primaires et secondaires en vue d'évaluer les conditions donnant lieu à l'enseignement de la citoyenneté ainsi que le contenu et la qualité de cet enseignement, mais aussi pour juger des connaissances des élèves eu égard à des thèmes connexes. Les services d'inspection tchèques ont également procédé au recensement et à l'évaluation de diverses activités scolaires favorisant l'approfondissement des connaissances et compétences citoyennes des élèves en situation réelle. Un rapport final à cet égard, comprenant des recommandations relatives à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage de la citoyenneté à l'école, est disponible en ligne ⁽¹⁰⁷⁾.

⁽¹⁰³⁾ <http://li.hamburg.de/demokratie/material/3137692/artikel-merkmale-demokratiepaedagogischer-schulen/> (p. 18)

⁽¹⁰⁴⁾ <http://media.education.gouv.fr/file/47/0/3470.pdf> - http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_-_novembre/66/1/20151110_Rapport_statut_parent_delegue_496661.pdf

⁽¹⁰⁵⁾ <https://www.gov.uk/government/publications/citizenship-consolidated-a-survey-of-citizenship-in-schools>

⁽¹⁰⁶⁾ <https://www.estyn.gov.wales/thematic-reports/esdgc-progress-education-sustainable-development-and-global-citizenship-june-2014>

⁽¹⁰⁷⁾ http://www.csicr.cz/html/TZ_Obcanka/html5/index.html?&locale=CSY

En France, le ministère de l'éducation nationale a récemment mené plusieurs enquêtes sur la culture des établissements scolaires ⁽¹⁰⁸⁾ ou le bien-être des élèves. La proportion de parents votant pour élire leurs représentants auprès des écoles est en outre calculée chaque année et indiquée sur le site internet du ministère ⁽¹⁰⁹⁾. En Estonie, les évaluations du climat des salles de classe s'opèrent au moyen de questionnaires sociométriques dans le cadre de programmes de prévention du harcèlement à l'école ⁽¹¹⁰⁾. En 2015, la Confédération suisse a publié un rapport sur l'enseignement de la citoyenneté dans les établissements secondaires supérieurs (enseignement général et professionnel) ⁽¹¹¹⁾. Le principal objectif de cette étude était de déterminer sous quel angle les cantons abordaient l'éducation à la citoyenneté et d'identifier les éventuelles améliorations à apporter. Sur la base des résultats obtenus, la Confédération a conclu qu'une commission d'experts aurait pour tâche de développer des éléments relatifs à la citoyenneté en vue de l'élaboration d'un programme scolaire-cadre, mais aussi que les plans d'action en matière d'éducation devraient contenir davantage de détails et que les enseignants n'étaient pas suffisamment au fait de l'éducation à la citoyenneté ⁽¹¹²⁾.

Synthèse

Le présent chapitre s'est intéressé à deux grandes approches permettant aux autorités de l'éducation d'établir un cadre pour l'évaluation des élèves dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté: les lignes directrices nationales indiquant aux enseignants la marche à suivre pour évaluer leurs élèves et les épreuves nationales. Globalement, la présente analyse tend à montrer que le suivi de l'apprentissage de la citoyenneté ne constitue pas un domaine abordé systématiquement par les autorités supérieures des pays concernés.

Vingt-six systèmes éducatifs ont édicté des lignes directrices officielles concernant l'évaluation en classe qui s'appliquent à l'éducation à la citoyenneté. Dans les autres systèmes éducatifs, les autorités locales, les établissements scolaires ou les enseignants bénéficient de davantage d'autonomie pour définir des procédures d'évaluation. Lorsqu'elles existent, les lignes directrices officielles définissent la plupart du temps un cadre global s'appliquant à l'ensemble du processus d'évaluation, indépendamment de la matière concernée. Toutefois, dans dix systèmes éducatifs ⁽¹¹³⁾ prévoyant des orientations en matière d'évaluation de matières spécifiques ou transversales comprises dans le programme scolaire national, des lignes directrices propres à l'éducation à la citoyenneté ont été adoptées.

En ce qui concerne les priorités établies par les lignes directrices officielles, la majorité des pays concernés recommandent d'évaluer les trois composantes de l'éducation à la citoyenneté, à savoir les connaissances, les aptitudes et les attitudes. En revanche, les lignes directrices établies en Autriche, en Slovaquie, en Finlande, en Suède et au Royaume-Uni (pays de Galles et Irlande du Nord) limitent l'étendue du suivi aux connaissances et aux compétences.

Généralement, les pays dotés d'orientations sur l'évaluation en classe recommandent de faire appel à des méthodes d'évaluation spécifiques. Aucune différence majeure ne distingue les méthodes visant l'ensemble des matières et les lignes directrices spécifiques s'appliquant aux disciplines ou thématiques transversales qui abordent l'éducation à la citoyenneté. Globalement, les lignes directrices n'accordent pas une plus grande importance aux méthodes traditionnelles, telles que les questionnaires à choix multiple, ou aux méthodes novatrices, perçues comme étant particulièrement adaptées à l'éducation à la citoyenneté, telles que l'évaluation sur la base de projets, l'autoévaluation ou l'évaluation par les pairs. Cependant, l'évaluation de portfolios créés par les élèves, qui est également conseillée dans le contexte de l'éducation à la

⁽¹⁰⁸⁾ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/10/1/depp-ni-2015-50-neuf-eleves-sur-dix-declarent-se-sentir-bien-dans-leur-lycee_517101.pdf ; http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/97/7/DEPP_NI_2013_26_perception_climat_scolaire_collegiens_reste_positive_283977.pdf; http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/66/5/depp-ni-2015-49-sivis-2014-2015_514665.pdf

⁽¹⁰⁹⁾ <http://www.education.gouv.fr/cid2659/les-parents-d-eleves.html>

⁽¹¹⁰⁾ <http://www.kivaprogram.net/estonia>

⁽¹¹¹⁾ http://edudoc.ch/record/122676/files/3751_Expertenbericht_f_DEF.pdf

⁽¹¹²⁾ https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/2016/06/bericht-br.pdf.download.pdf/PO_13-3751_BR-Bericht_f_DEF.pdf

⁽¹¹³⁾ L'Estonie, l'Irlande, l'Espagne, la France, la Lettonie, la Slovaquie, le Royaume-Uni (Irlande du Nord), l'Islande, la Serbie et la Turquie.

citoyenneté, est uniquement mentionnée dans les lignes directrices s'appliquant à l'enseignement primaire et secondaire de huit pays.

Près de la moitié des systèmes éducatifs (17) organisent des examens nationaux dans le domaine de la citoyenneté. Des épreuves nationales relatives aux matières séparées portant sur l'éducation à la citoyenneté et sur les disciplines intégrant des éléments de l'éducation à la citoyenneté se tiennent dans huit et onze pays respectivement ⁽¹¹⁴⁾. Des examens nationaux mettant l'accent sur les compétences citoyennes qui doivent être délivrées de manière transversale au programme scolaire, soit un aspect qui constitue l'un des défis spécifiques aux évaluations dans le domaine de la citoyenneté mis en lumière par les publications scientifiques traitant de ce sujet, sont organisés en Communauté flamande de Belgique.

Les épreuves nationales dans le domaine de la citoyenneté visent le plus souvent à motiver la remise de certificats ou la prise de décisions formelles relatives à la progression des élèves au niveau d'enseignement supérieur. Toutefois, huit systèmes éducatifs ⁽¹¹⁵⁾ prévoient des examens standardisés dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté en vue d'évaluer et de contrôler le système éducatif dans son ensemble et/ou des établissements scolaires de façon individuelle, et non de remettre des décisions relatives à la progression des élèves.

Dans la plupart des systèmes éducatifs concernés, les épreuves nationales dans le domaine de la citoyenneté revêtent la forme d'un examen écrit classique, mêlant des questions à choix multiple, des questions nécessitant une réponse brève, des dissertations et/ou des questions ouvertes. En revanche, en France, en Irlande et au Royaume-Uni (Angleterre et Irlande du Nord), les examens nationaux sur la citoyenneté prévoient également, dans une certaine mesure, l'évaluation de projets réalisés par les élèves. Comme le souligne la littérature scientifique, de telles méthodes sont susceptibles d'encourager les élèves à mettre en œuvre tout un éventail de compétences acquises au fil du temps dans le contexte d'expériences concrètes se rapportant à l'éducation à la citoyenneté.

Outre les épreuves nationales, l'évaluation externe des établissements scolaires permet également de recueillir des informations relatives à la qualité de l'apprentissage de la citoyenneté. Dans la plupart des pays ayant recours à ce procédé, les évaluations s'intéressent à plusieurs domaines d'activité des établissements intervenant dans l'enseignement de la citoyenneté. L'implication des élèves dans la vie scolaire constitue l'aspect le plus souvent étudié, tandis que les relations avec la communauté locale ou régionale font le moins souvent l'objet d'une évaluation.

⁽¹¹⁴⁾ Des examens nationaux sur les matières séparées portant sur l'éducation à la citoyenneté sont organisés: en Estonie, en Irlande, en France, en Croatie, en Pologne, en Slovaquie, en Finlande et au Royaume-Uni (Angleterre). Des examens nationaux sur les matières ou disciplines intégrant des éléments de l'éducation à la citoyenneté sont organisés: en Communauté flamande de Belgique, en République tchèque, en Espagne, en Lettonie, en Lituanie, aux Pays-Bas, en Pologne, en Slovaquie, en Suède et au Royaume-Uni (pays de Galles et Irlande du Nord).

⁽¹¹⁵⁾ La Communauté flamande de Belgique, la République tchèque, l'Estonie, l'Espagne, la France, la Lituanie, la Slovaquie et la Finlande.

ÉTUDE DE CAS N° 3. LE DÉVELOPPEMENT DES OUTILS D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES SOCIALES ET CITOYENNES EN ESTONIE

En Estonie, les programmes scolaires nationaux de l'enseignement obligatoire et du secondaire supérieur définissent huit domaines de compétences générales devant être acquis par les élèves. Tous les enseignants sont chargés d'enseigner ces compétences, perçues comme essentielles à l'accomplissement de soi et au développement personnel tant durant le parcours scolaire qu'au terme de celui-ci. La présente étude de cas s'intéresse aux initiatives nationales récemment mises en place en Estonie dans l'objectif de promouvoir les huit compétences générales s'appliquant de manière transversale à tous les niveaux d'enseignement. L'approche du ministère estonien de l'éducation et de la recherche, qui vise à développer les supports intervenant dans l'enseignement et dans l'évaluation de ces compétences générales au moyen d'un projet de recherche de l'université de Tallinn, est détaillée. Certaines difficultés découlant de cette approche sont également mises en lumière.

L'éducation à la citoyenneté est couramment décrite comme une thématique transversale en Europe. Cependant, appliquer un domaine du programme scolaire de façon transdisciplinaire donne lieu à de sérieux obstacles en matière d'enseignement et d'évaluation. Par exemple, pour intégrer des thématiques transversales aux disciplines telles que les mathématiques ou les langues, tous les enseignants doivent identifier clairement les acquis d'apprentissage à cibler (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012b). En outre, comme l'indique la littérature scientifique (voir le chapitre 3), les thématiques transversales ont de meilleures chances d'être mises en œuvre efficacement lorsqu'elles se fondent sur des mesures d'évaluation coordonnées et non sur des évaluations liées à chaque matière individuelle. Les travaux nationaux à cet égard, qui visent avant tout à développer les connaissances et les compétences communes des enseignants en ce qui a trait aux meilleures méthodes d'enseignement et d'évaluation des compétences sociales et citoyennes transversales, sont présentés ici.

Les informations reprises ci-dessous se fondent notamment sur des entretiens accordés par les principales parties prenantes du ministère estonien de l'éducation ⁽¹¹⁶⁾ et de l'équipe de chercheurs ⁽¹¹⁷⁾ de l'université de Tallinn responsable du projet de recherche précité. D'autres éléments sont issus d'entretiens avec une professeure chargée de superviser la formation initiale des enseignants d'histoire et d'éducation civique ⁽¹¹⁸⁾ et avec une représentante de l'organe responsable du système national d'évaluation ⁽¹¹⁹⁾. Ces entretiens ont été organisés et facilités par le directeur de l'unité estonienne d'Eurydice ⁽¹²⁰⁾.

Justification du projet et principaux objectifs

Les conclusions des évaluations externes du système éducatif ⁽¹²¹⁾ ont révélé que les enseignants éprouvaient des difficultés à intégrer les compétences générales dans les diverses matières du programme scolaire.

Domaines de compétences générales visés par les programmes scolaires nationaux de l'enseignement obligatoire et du secondaire supérieur en Estonie, 2014.	
Sensibilité culturelle et valeurs	Communication
Conscience sociale et citoyenneté	Mathématiques, sciences et technologies
Conscience de soi	Entrepreneuriat
Apprendre à apprendre	Monde numérique

Selon le ministère estonien de l'éducation, ces difficultés s'expliquent principalement par le manque d'orientations concernant les méthodes d'apprentissage et d'évaluation appropriées dans les programmes

⁽¹¹⁶⁾ Aivar Ots et Kersti Kivirüüt (experts en chef).

⁽¹¹⁷⁾ Eve Kikas (professeure de psychologie scolaire), Mariliis Kaldoja (professeure adjointe), Elina Malleus (chercheuse).

⁽¹¹⁸⁾ Mare Oja (professeure de didactique de l'histoire).

⁽¹¹⁹⁾ Regina Multram (directrice de la section chargée des évaluations externes).

⁽¹²⁰⁾ Kersti Kaldma.

⁽¹²¹⁾ Voir par exemple Loogma *et al.* (2009), analyse des résultats obtenus en Estonie dans le cadre de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage de l'OCDE.

scolaires nationaux. En effet, ces programmes se bornent à décrire brièvement les principaux objectifs et acquis pédagogiques propres aux compétences générales. Étant donné que ces objectifs et acquis s'appliquent de manière équivalente à l'ensemble des niveaux primaire et secondaire, rien n'indique comment les enseignants devraient les structurer en vue d'offrir un programme scolaire cohérent, progressif et adapté aux élèves de chaque niveau d'enseignement.

Les compétences générales ne constituent pas une nouveauté en Estonie. Bien que la dernière révision du programme scolaire, datant de 2014, ait davantage mis l'accent sur l'acquisition des compétences, ces dernières figuraient déjà dans le premier programme scolaire national estonien, adopté en 1996, après l'indépendance obtenue vis-à-vis de l'Union soviétique en 1991.

En 2011, afin de mieux aider les enseignants à développer les compétences générales des élèves, la section chargée des évaluations externes du ministère de l'éducation et de la recherche a demandé à la faculté de psychologie de l'université de Tallinn de lancer un projet de recherche. L'objectif de ce projet était de définir des acquis d'apprentissage adaptés ainsi que de fournir aux enseignants des outils visant à évaluer les compétences générales de leurs élèves et, par conséquent, d'améliorer la qualité de leurs cours. En outre, malgré l'intention du ministère, qui était de permettre aux enseignants de mettre en œuvre des programmes scolaires progressifs et adaptés aux différents niveaux d'enseignement, le projet s'est d'abord focalisé sur le secondaire inférieur (qui s'étend de la septième à la neuvième année).

Processus et résultats

Sous la direction de l'université de Tallinn, une équipe de chercheurs issus des domaines de la psychologie et de l'enseignement a été formée. Afin de définir des acquis d'apprentissage et de concevoir des outils d'évaluation adaptés au niveau secondaire inférieur, les chercheurs se sont tout d'abord employés à recueillir des données empiriques leur permettant de déterminer dans quelle mesure les élèves de ce niveau maîtrisaient les compétences générales. À cette fin, une enquête visant à apprécier les performances des élèves a été soumise à un échantillon de jeunes de septième, huitième et neuvième année à l'automne 2011, 2012 et 2013 respectivement ⁽¹²²⁾. En vue d'identifier plus précisément les contextes donnant lieu à l'acquisition effective des compétences générales par les élèves, des questionnaires ont également été remplis par les enseignants et les parents.

Pour évaluer les compétences sociales et relatives à la citoyenneté des élèves, un éventail d'outils d'évaluation a été déployé, y compris les instruments suivants:

- des vidéos et des vignettes portant sur divers sujets (le harcèlement, l'acceptation par les pairs), suivies d'épreuves informatisées comprenant des questions sur les perceptions et les réactions des élèves, puis d'entretiens individuels avec ces derniers;
- des tâches relatives à la reconnaissance des émotions et à la programmation sociale se fondant sur des images;
- un questionnaire sur les aptitudes sociales (visant à évaluer dans quelle mesure les élèves approuvaient une série de seize phrases portant sur leur humeur, leur comportement prosocial, leur capacité à communiquer et leur maîtrise de soi);
- un questionnaire sur les croyances ayant cours dans la société (visant à évaluer dans quelle mesure les élèves approuvaient trois phrases portant sur l'incidence de leurs propres actions dans le cadre de la participation à des activités sociétales, ainsi que quatre phrases concernant l'intérêt accordé par les jeunes aux questions de société);
- un questionnaire sur la compréhension dont faisaient preuve les élèves à l'égard de différentes notions ayant trait à la démocratie;
- un questionnaire sur les attitudes à l'égard de la démocratie comprenant dix phrases;

⁽¹²²⁾ 1 277 élèves issus de 26 établissements de langue estonienne (45 classes) et de six écoles russophones (douze classes) ont pris part à l'enquête. L'échantillon de participants était globalement le même d'une année à l'autre.

- un questionnaire sur les attitudes à l'égard des minorités comprenant trois phrases.

Les conclusions du projet de recherche, communiquées en 2014 à la section chargée des évaluations externes du ministère estonien de l'éducation, comportaient des exemples d'outils d'évaluation relatifs aux différentes compétences générales visées par les programmes scolaires nationaux. Au cours de l'enquête, de nombreux instruments d'évaluation ont été conçus et développés. Seuls les outils considérés comme particulièrement adaptés à l'application en classe, compte tenu de l'expertise nécessaire pour les mettre en œuvre et pour en interpréter les effets de manière adéquate, ont été inclus dans le rapport final par les chercheurs. Dès lors, en ce qui concerne les compétences sociales et citoyennes, le rapport d'étude prévoyait un questionnaire d'autoévaluation portant sur les compétences sociales des élèves ainsi qu'un second questionnaire sur les attitudes des élèves à l'égard de la démocratie.

Venant s'ajouter au rapport final, un manuel sur l'enseignement et l'apprentissage des compétences générales dans les établissements de l'enseignement obligatoire (Kikas, E. et Toomela, A., 2015) ⁽¹²³⁾ a été distribué dans toutes les écoles estoniennes. Cet ouvrage donne une vue d'ensemble des différents aspects de l'apprentissage et du développement, et met en lumière les facteurs personnels et contextuels entrant en jeu dans ce cadre (tels que les normes, les lois, les valeurs, l'implication des parents, l'attitude des pairs, le niveau d'instruction, etc.). Il souligne dès lors que les enseignants ne représentent qu'un seul facteur influant sur les compétences générales des élèves. Certains chapitres de ce manuel sont dédiés à toutes les compétences générales précitées, à l'exception de la conscience de soi. Chaque chapitre définit une compétence et recommande des outils d'évaluation adaptés.

Il est intéressant de noter que les compétences sociales et citoyennes, qui sont pourtant combinées dans les programmes scolaires estoniens, sont présentées de manière séparée dans ce manuel. Cette distinction s'explique par le fait que les compétences sociales incluent non moins de trois dimensions devant chacune être approfondie individuellement, comme l'ont indiqué les données empiriques recueillies au cours de l'enquête. Il s'agit en l'occurrence des dimensions intrapersonnelle (la gestion de soi), interpersonnelle (la relation aux autres) et sociétale (la relation à la société). Plus spécifiquement, l'enquête a indiqué que le développement de la dimension interpersonnelle n'entraînait pas nécessairement l'évolution de la dimension sociétale. En effet, l'épanouissement des aptitudes sociales, estimé au moyen de l'empathie témoignée envers les pairs, ne se traduisait pas par des attitudes plus respectueuses à l'égard des minorités.

Suivi du projet de recherche et étapes suivantes

L'intention du ministère estonien de l'éducation et de la recherche était double: s'appuyer sur les conclusions de l'étude en vue de développer un système national visant à évaluer dans quelle mesure les élèves maîtrisent les compétences générales, mais aussi fournir aux enseignants les outils leur permettant d'effectuer ce suivi au niveau des établissements scolaires. Les exemples d'outils d'évaluation cités dans le rapport d'étude n'ont toutefois pas tous été jugés opportuns au regard des objectifs visés. Toutefois, un questionnaire sur la motivation et l'apprentissage des compétences dans le domaine des mathématiques a d'ores et déjà été intégré aux examens nationaux de certification portant sur cette matière au terme du cycle secondaire inférieur, dans l'optique de fournir un retour d'information aux écoles et, dès lors, d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Les deux outils d'évaluation ciblant spécifiquement les compétences sociales et citoyennes (à savoir les questionnaires sur les aptitudes sociales et les attitudes à l'égard de la démocratie) n'ont en revanche pas été perçus comme appropriés dans le cadre de l'évaluation interne effectuée par les enseignants ou même des examens nationaux. En effet, les orientations du projet de recherche n'établissaient pas avec suffisamment de clarté qui seraient les utilisateurs finaux de ces instruments et par conséquent, ces questionnaires ont été destinés aux psychologues ou aux éducateurs scolaires spécialisés. Les deux questionnaires devront être revus pour permettre leur utilisation par des enseignants non spécialisés ou leur intégration aux examens nationaux existants. Le ministère a dès lors

⁽¹²³⁾ https://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine_ja_opetamine_3_kooliastmes.pdf

prévu un projet s'étalant sur une durée d'un an, à compter de l'automne 2017, afin de rendre ces deux épreuves applicables aux évaluations diagnostiques menées par les enseignants.

Se fondant sur les conclusions de l'étude dirigée entre 2011 et 2014 par l'université de Tallinn, le ministère estonien de l'éducation a mobilisé la même équipe de chercheurs dans le cadre d'un second projet de recherche (pour la période 2016-2018), qui vise l'élaboration d'outils permettant d'évaluer l'acquisition des compétences générales au niveau de l'enseignement primaire. Ces efforts s'inscrivent dans la lignée du soutien apporté aux enseignants par le ministère en vue de mettre en place des programmes scolaires favorisant l'acquisition progressive des compétences générales au fil du parcours scolaire des élèves.

Comme détaillé précédemment, les travaux ministériels visant le développement d'instruments d'évaluation globaux et d'épreuves nationales portant sur les compétences sociales et citoyennes se poursuivent. À cet égard, il convient de fournir quelques précisions sur le contexte de ces travaux. Lorsque le ministère a commandé le projet de recherche mené par l'université de Tallinn en 2011, des subventions étatiques n'avaient jusqu'alors jamais été dédiées au développement d'outils d'évaluation des compétences générales. La nouvelle stratégie estonienne pour un apprentissage tout au long de la vie 2014-2020 a donné une nouvelle impulsion à cette initiative. Cette stratégie souligne en effet l'importance que revêtent une plus grande maîtrise des compétences générales ainsi que le développement de méthodes permettant d'évaluer les acquis des élèves.

Cependant, un obstacle potentiel aux futures avancées dans ce domaine pourrait être constitué par le fait que les matières et sujets devant faire l'objet d'examens nationaux sont explicitement cités dans la législation. Les réglementations à cet égard ont récemment été modifiées en vue d'englober la compétence générale intitulée «apprendre à apprendre» (voir ci-dessus), mais la compétence relative aux questions sociales et à la citoyenneté n'a pour l'instant pas été prise en compte par de telles dispositions. Une nouvelle modification de la loi sur les épreuves nationales dépendra donc des priorités politiques du gouvernement, compte tenu du fait que les possibilités en matière d'évaluations nationales sont limitées en raison de leur coût et des difficultés que leur mise en œuvre pose au système éducatif estonien. Intégrer l'évaluation des compétences à un examen national existant, comme dans le cas des mathématiques (voir ci-dessus), pourrait représenter une solution viable. Toutefois, les précédentes réformes des évaluations nationales indiquent que l'éducation à la citoyenneté ne constitue pas toujours une grande priorité. En effet, si deux épreuves nationales d'éducation civique et à la citoyenneté ont été créées en 2006, l'examen prévu au terme du cycle secondaire supérieur a été supprimé en 2012 en faveur d'autres matières, telles que les langues étrangères. En définitive, le développement futur des outils d'évaluation se rapportant aux compétences générales se poursuit, mais pourrait rencontrer de nouveaux obstacles.

Principaux résultats

- Afin d'aider les enseignants à développer les compétences générales des élèves dans le cadre de chaque matière, le ministère estonien de l'éducation et de la recherche a commandé un projet de recherche universitaire en 2011, et ce dans l'optique de mieux définir les processus d'approfondissement et d'évaluation des compétences générales des élèves dans les écoles.
- L'approche adoptée visait à renforcer les acquis d'apprentissage des élèves ainsi que les outils d'évaluations y afférents en identifiant avec précision les caractéristiques du développement des compétences générales, notamment au moyen de données empiriques recueillies dans le cadre d'une enquête portant sur un échantillon d'élèves.
- En l'état, il a été jugé que les outils d'évaluation portant sur les compétences sociales et citoyennes élaborés au terme des recherches n'étaient pas adaptés aux évaluations menées par les enseignants ou aux examens nationaux.
- La mise en place de nouveaux instruments de suivi des compétences sociales et citoyennes figure encore à l'ordre du jour, mais dépendra des priorités politiques eu égard aux matières et sujets faisant l'objet d'épreuves nationales.

CHAPITRE 4. FORMATION INITIALE ET CONTINUE, ET ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS

Les enseignants sont des acteurs clés de l'apprentissage de la citoyenneté à l'école. Dans leurs «Conclusions sur l'éducation et la formation performantes des enseignants»⁽¹²⁴⁾, les ministres de l'éducation de l'Union européenne ont souligné le rôle crucial que jouent les enseignants dans le développement des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs dont les élèves ont besoin pour se réaliser pleinement comme membres actifs de la société. La mise à disposition de formations de qualité et pertinentes dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté revêt un caractère essentiel en vue de préparer les enseignants à remplir leurs obligations à cet égard. Il convient dès lors d'observer sous quel angle les autorités supérieures de l'éducation abordent cette question dans leurs réglementations et recommandations portant sur la formation initiale des enseignants, la formation professionnelle continue et d'autres mesures de soutien destinées aux enseignants et aux chefs d'établissement.

Le rapport européen de l'IEA se fondant sur l'étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté de 2009 (Kerr *et al.*, 2010) a indiqué que les enseignants se montraient plutôt confiants lorsqu'il s'agissait d'aborder certains sujets relatifs à l'éducation civique et à la citoyenneté. En moyenne, dans l'ensemble des pays européens participants, une majorité d'enseignants s'est déclarée apte à traiter de thèmes tels que la constitution et les systèmes politiques (79 %), l'Union européenne (78 %) ou encore la communauté mondiale et les institutions internationales (77 %). D'autres études ont toutefois fait état de conclusions inverses, signalant à plusieurs reprises que les enseignants n'estimaient pas avoir été suffisamment formés à l'enseignement de la citoyenneté et, par conséquent, ne se faisaient pas une idée claire de ce domaine et ne se sentaient pas en mesure de l'enseigner ou d'adopter une approche pédagogique adéquate (Barr *et al.*, 2015; Chin et Barber, 2010; Patterson, Dopen et Misco, 2012; Thornberg, 2008; Willemse *et al.*, 2015).

Le présent chapitre vise dès lors à mettre en lumière les éléments théoriques et pratiques garantissant l'efficacité de la formation initiale, des mesures de formation professionnelle continue et de l'appui destinés aux professeurs chargés d'enseigner la citoyenneté dans les établissements scolaires. La section 4.1 donne un aperçu des publications scientifiques dans ce domaine, s'intéressant d'abord à ce qui caractérise un enseignant efficace, puis énumérant certaines des connaissances et compétences essentielles à l'enseignement de la citoyenneté ainsi que des exemples de politiques et de mesures permettant d'améliorer l'efficacité de la formation initiale et de la formation continue.

Les sections suivantes présentent les réglementations et recommandations supérieures existantes, ainsi que certaines mesures adoptées en Europe qui visent à promouvoir les compétences professionnelles des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et à leur dispenser un enseignement, une formation et un soutien adaptés. La section 4.2 se focalise sur les politiques de formation initiale des enseignants ayant trait à l'éducation à la citoyenneté, tandis que la section 4.3 analyse les possibilités de formation professionnelle continue dans ce domaine.

Les chefs d'établissement sont largement responsables de la qualité de l'enseignement de la citoyenneté dispensé aux élèves, enseignement qui doit permettre à ces derniers de se réaliser pleinement comme membres actifs de la société. Le présent chapitre évalue dès lors également dans quelle mesure les chefs d'établissement sont prêts à remplir ce rôle. Ce dernier point ne figure pas dans l'aperçu de la littérature scientifique en raison du manque actuel de recherches à ce sujet; toutefois, l'analyse des politiques se trouvant à la section 4.3.2 détaille les activités de formation professionnelle continue ayant trait à la citoyenneté qui sont actuellement organisées à l'intention des chefs d'établissement ou soutenues par les autorités de l'éducation. Enfin, la section 4.4 examine d'autres mesures proposées aux enseignants et aux chefs d'établissement en vue d'appuyer l'application de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles.

⁽¹²⁴⁾ Conclusions du Conseil sur l'éducation et la formation performantes des enseignants. JO C 183 du 14.6.2014, p. 22 à 25. ([http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN))

4.1. Aperçu de la littérature scientifique

Un enseignement efficace comporte trois volets essentiels: des connaissances universitaires et scientifiques portant sur la matière visée, des compétences et aptitudes pédagogiques ainsi que la compréhension du contexte social et culturel dans lequel s'inscrivent les travaux des enseignants. La formation des enseignants doit en outre encourager ces derniers à réfléchir et à se montrer critiques vis-à-vis de leurs propres pratiques, de leur gestion des informations et des connaissances ainsi que de leurs interactions avec les autres, en particuliers leurs élèves, leurs pairs et la communauté locale (Salema, 2005 et 2012).

La formation à l'enseignement de la citoyenneté compte une dimension supplémentaire dans la mesure où les connaissances, les aptitudes et les compétences acquises par les enseignants doivent s'ancrer profondément dans les valeurs démocratiques et les droits de l'homme. D'autres aspects cruciaux sont le développement personnel, éthique et moral des enseignants ainsi que le renforcement de leur capacité à constituer des modèles de citoyenneté active et responsable (*ibid.*). Afin de préparer les enfants et les jeunes à participer de façon active à la vie démocratique, les professeurs d'éducation à la citoyenneté doivent se faire «les porteurs et les messagers des connaissances, des compétences et des valeurs démocratiques» (Mrnjaus 2012, p. 82).

Dans un même temps, il peut être fait valoir qu'en général, l'enseignement constitue une activité morale visant à aider les élèves à développer leur identité personnelle, y compris leurs capacités morales, sociales et de réflexion critique (Willemse *et al.*, 2015). Dès lors, tous les enseignants, et non seulement ceux dont les matières traitent de thèmes propres à la citoyenneté tels que les professeurs d'histoire ou de sciences sociales, détiennent une part de responsabilité dans l'approfondissement des compétences citoyennes des élèves et doivent ainsi être préparés à intégrer l'éducation à la citoyenneté dans leurs cours.

Plusieurs questions découlent de cette analyse, à savoir: quelles sont les compétences devant être maîtrisées tant par les enseignants spécialisés dans l'enseignement de la citoyenneté que par les autres professeurs afin d'encourager les élèves à développer les aptitudes leur permettant de devenir des citoyens actifs et démocratiques? Et quels types de politiques et de mesures de soutien sont-ils susceptibles de contribuer à la formation professionnelle continue des enseignants?

4.1.1. Compétences essentielles des enseignants

Afin de garantir un enseignement de la citoyenneté compétent et efficace, les enseignants doivent faire preuve d'une profonde maîtrise de ce domaine et de ses objectifs. Toutefois, contrairement aux modèles d'enseignement et d'apprentissage traditionnels, toujours largement appliqués, qui limitent le rôle des enseignants à la transmission de connaissances et de compétences et ne requièrent qu'une implication passive des élèves, l'enseignement de la citoyenneté doit s'opérer au moyen d'une approche revêtant de nombreuses dimensions. En effet, les enseignants doivent «fournir un large éventail de possibilités d'apprentissage dynamiques dont la portée dépasse l'établissement scolaire et la communauté locale, concilier les aspects formels et non formels de l'éducation, à savoir les activités scolaires et périscolaires ou encore la scolarité et la socialisation» (Dürr, Spajic-Vrakaš et Martins 2000, p. 60).

Selon Dürr *et al.*, qui ont contribué au projet sur «l'éducation à la citoyenneté démocratique» ⁽¹²⁵⁾ du Conseil de l'Europe visant à identifier les aptitudes et valeurs propres aux citoyens actifs ainsi que la marche à suivre pour enseigner et acquérir ces aptitudes et valeurs, les compétences des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté doivent «se muer en une maîtrise interdisciplinaire de la matière», dans l'optique d'établir des liens avec d'autres disciplines scolaires. Il convient également de s'éloigner d'un enseignement

⁽¹²⁵⁾ Le groupe de projet «éducation à la citoyenneté démocratique» a réuni des représentants des ministères de l'éducation, des spécialistes, des institutions internationales et des organisations non gouvernementales intervenant dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Ce groupe a élaboré un cadre de notions propres à l'éducation à la citoyenneté démocratique comprenant l'identification des aptitudes de base qui sous-tendent les pratiques démocratiques des sociétés européennes. Les membres du groupe ont également évalué des initiatives novatrices et valorisantes qui favorisent la participation active des citoyens à la vie en société et qui prévoient des partenariats entre différents acteurs du domaine de l'éducation à la citoyenneté. Enfin, le groupe de projet a identifié des méthodes d'apprentissage, d'enseignement et de formation efficaces dans le cadre de la citoyenneté démocratique.

linéaire et statique pour «créer un processus d'enseignement et d'apprentissage dynamique et aux facettes multiples qui se caractérise», entre autres, par des cours préparés et gérés de manière flexible ainsi que par des modèles pédagogiques et d'évaluation diversifiés, tandis qu'il est également nécessaire d'abandonner «les objectifs cognitifs au profit d'objectifs pédagogiques multiples», plus à même d'apprendre aux élèves à trouver leurs marques dans une société complexe (*ibid.*).

Au-delà de cette approche, il est demandé aux enseignants chargés d'enseigner la citoyenneté «d'assimiler les connaissances, aptitudes, attitudes et valeurs devant être développées par leurs élèves. Les enseignants doivent se percevoir comme des modèles de citoyenneté active et démocratique tant à l'égard des matières qu'ils dispensent que des relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves et collègues» (Huddleston, 2005). En effet, «se poser en exemple dans le domaine des valeurs, des principes et des droits de l'homme» peut être considéré comme l'une des façons les plus efficaces et implicites de promouvoir d'éducation à la citoyenneté (Salema, 2012).

Enfin, les enseignants doivent faire en sorte d'équilibrer l'apprentissage des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs. Ces quatre éléments sont liés et ne peuvent dès lors être enseignés de manière séparée (Salema, 2005). En outre, parce que l'éducation à la citoyenneté constitue avant tout une activité pratique, les enseignants doivent apprendre à intégrer ces composantes à leurs cours de manière interactive (*ibid.*).

Toutes ces recommandations témoignent de la nature multiple et exigeante des attentes placées sur les enseignants dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté. Par conséquent, il n'existe aucune liste exhaustive de compétences devant être maîtrisées par les professeurs chargés d'enseigner la citoyenneté. Plusieurs auteurs ont néanmoins tenté de classer ces compétences en vue de proposer une structure et des orientations aux enseignants (cf. Audigier, 2000; Bîrzéa, 2000; Dürr, Spajic-Vrakaš et Martins, 2000; Huddleston *et al.*, 2007; Brett, Montpoint-Gaillard et Salema, 2009).

À cet égard, la première dimension citée par ces diverses classifications est l'enseignement de la citoyenneté, liée aux **connaissances des enseignants**. Cet aspect suppose une excellente maîtrise de l'éducation à la citoyenneté, à savoir des objectifs généraux de cette dernière ainsi que de l'éventail de connaissances, de compétences, d'attitudes et de valeurs devant être développées par les élèves (Huddleston *et al.*, 2007; Brett *et al.*, 2009). Sont également essentiels: une compréhension profonde des principes et valeurs fondamentaux, tels que les droits de l'homme et les libertés, la démocratie et les principes démocratiques, mais aussi les concepts de «citoyen», de «société civile», de «mondialisation», etc. (Audigier, 2000; Bîrzéa, 2000; Dürr *et al.*, 2000; Brett, *et al.*, 2009); une très bonne connaissance des principes juridiques et politiques relatifs, par exemple, aux règles régissant la vie collective et à la répartition des pouvoirs dans une société démocratique à tous les niveaux de gouvernance, ainsi que de l'actualité et notamment de ses dimensions historique, sociale, culturelle et économique (Audigier, 2000); et, enfin, un bon entendement des cadres et principes internationaux clés présentant un lien avec l'éducation à la citoyenneté et les droits de l'homme (Brett *et al.*, 2009).

Les acquis des enseignants doivent également comprendre une excellente maîtrise du contenu et des objectifs du programme scolaire relatif à l'éducation à la citoyenneté (Huddleston *et al.*, 2007; Brett *et al.*, 2009), mais aussi des objectifs implicites atteints au moyen de projets, d'excursions, d'activités de mise en réseau, etc., et une habilité à mettre en œuvre au moins une approche interdisciplinaire, globale et transversale dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté (Bîrzéa, 2000). Ces éléments cognitifs constituent une partie des connaissances essentielles que les enseignants doivent acquérir afin d'enseigner le programme scolaire relatif à la citoyenneté et d'équilibrer l'apprentissage des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs.

Outre les connaissances, un second domaine de compétences fondamentales dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté mis en lumière par les classifications scientifiques se rapporte aux **capacités méthodologiques des enseignants** encadrant l'organisation d'activités d'apprentissage et l'évaluation de la progression des élèves. Étant donné que l'éducation à la citoyenneté constitue un domaine d'apprentissage singulier, qui vise à préparer les élèves à devenir des citoyens actifs et démocratiques, les enseignants «doivent être capables de promouvoir l'apprentissage actif des élèves ainsi que leur

engagement dans des activités pertinentes, participatives, interactives, collaboratives et stimulantes» (Huddleston *et al.*, 2007; Brett *et al.*, 2009). À cet égard, il existe divers exemples d'approches pédagogiques, tels que des débats structurés, des activités de résolution de problèmes ou de brainstorming, des jeux de rôle et des simulations, des exercices d'apprentissage se fondant sur les médias, des ateliers et d'autres méthodes donnant la priorité à la participation active, à l'engagement et au développement des élèves. (Bîrzéa, 2000; voir également le chapitre 2).

Les compétences des enseignants relatives à la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté incluent également leur capacité à intégrer à d'autres matières les principes, valeurs et pratiques pertinents dans ce domaine (Brett *et al.*, 2009). Pour ce faire, les enseignants doivent comprendre quels types d'acquis peuvent être évalués dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté ainsi que les méthodes donnant lieu à ce suivi, à savoir les diverses techniques d'évaluation formative et sommative, les exercices visant l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs ou encore l'utilisation efficace et responsable des informations obtenues grâce à ces évaluations (Pepper, 2013; voir également le chapitre 3).

Une troisième dimension essentielle de l'enseignement de la citoyenneté est liée aux **compétences sociales des enseignants**. Cette dimension comprend notamment les aptitudes suivantes: encourager la tenue de discussions et de débats en classe dans un climat de tolérance, permettant à chacun de développer sa pensée critique et de s'exprimer librement, en particulier lorsque des sujets controversés et sensibles sont abordés; promouvoir l'engagement des élèves dans la vie scolaire en leur attribuant des rôles et responsabilités spécifiques se rapportant à la gestion des établissements; développer le statut de citoyens actifs des élèves en favorisant et en soutenant leur participation à des initiatives ou événements au sein de la communauté locale (Huddleston *et al.*, 2007).

Ce dernier point fait également appel aux aptitudes collaboratives des enseignants, qui leur permettent de travailler de concert avec les partenaires appropriés, tels que d'autres enseignants ou professionnels de l'éducation, les parents ou les familles, les médias, des organisations de la société civile et des représentants politiques, etc., afin de planifier et de mettre en œuvre tout un éventail de possibilités encourageant l'implication des élèves dans les questions de citoyenneté qui touchent leurs communautés et la société dans son ensemble (Audigier, 2000; Bîrzéa, 2000; Brett *et al.*, 2009).

La dernière catégorie de compétences relatives à l'apprentissage de la citoyenneté reprise dans les différentes classifications fait référence à la **capacité des enseignants à réfléchir à leurs méthodes, ainsi qu'à évaluer et améliorer ces dernières**. Étant donné que l'éducation à la citoyenneté constitue une discipline dynamique présentant des liens avec les avancées sociales, culturelles, politiques et économiques, les enseignants concernés doivent constamment remettre en question et améliorer leurs activités d'enseignement et d'apprentissage, s'efforçant de devenir des pédagogues réfléchis (Bîrzéa, 2000).

Dans ce contexte, un autre aspect important est représenté par le fait que les enseignants doivent prendre conscience de leurs propres valeurs et attitudes ainsi que de la relation qui unit ces valeurs à leurs approches relatives à l'enseignement de la citoyenneté. Un élément supplémentaire de la démarche de réflexion que doivent entreprendre les enseignants est constitué par la nécessité de se former en continu afin de renouveler ses compétences pédagogiques (Huddleston *et al.*, 2007).

Enfin, il convient de mentionner la capacité des enseignants à contribuer aux évaluations établissant dans quelle mesure les élèves ont la possibilité de participer au processus de prise de décision au sein des établissements et de s'impliquer dans la vie de la communauté (Brett *et al.*, 2009), mais aussi, plus généralement, leur capacité à évaluer l'étendue de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles ainsi que la mesure de leur engagement potentiel en vue d'élaborer des propositions et actions visant l'évolution de la situation (Huddleston *et al.*, 2007).

4.1.2. Politiques et mesures soutenant la formation des enseignants

Au regard des principales compétences intervenant dans l'enseignement de la citoyenneté, la présente section s'intéresse à certaines des politiques et mesures visant à améliorer l'efficacité de la formation des enseignants dans ce domaine. Les conclusions du Conseil sur l'éducation et la formation performantes des

enseignants ⁽¹²⁶⁾ invitent les pays européens à promouvoir le développement de cadres de compétences globaux à l'intention du personnel enseignant, cadres susceptibles d'élever les normes de qualité en matière de formation initiale en définissant les compétences et aptitudes que doivent détenir les enseignants à différents stades de leurs carrières ou dans diverses situations pédagogiques.

L'une des seules publications scientifiques abordant l'incidence des mesures politiques sur la promotion des connaissances et compétences des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté est l'outil de formation des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe ⁽¹²⁷⁾. Dans ce document, Huddleston (2005) exprime à cet égard la nécessité d'une «politique écrite exprimant explicitement le caractère désirable d'une approche nationale de la formation des enseignants à l'éducation à la citoyenneté démocratique et [de] l'engagement à trouver les ressources nécessaires pour traduire cela en pratique» (*ibid.* p. 57). Tel engagement politique, pouvant par exemple s'inscrire dans le cadre d'une stratégie nationale ou d'un plan d'action pour l'éducation à la citoyenneté (voir [l'annexe 1](#), accessible en ligne), doit concerner tant la formation initiale des enseignants que la formation professionnelle continue et doit mettre l'accent sur la contribution importante des organisations de la société civile dans le contexte de la formation à l'enseignement de la citoyenneté (Huddleston *et al.*, 2007).

En ce qui concerne spécifiquement la formation initiale des enseignants, Huddleston (2005) recommande la mise en place d'un module général d'éducation à la citoyenneté englobant les compétences indispensables à la formation de tous les enseignants, à savoir les instituteurs et les professeurs du secondaire, dans ce domaine. En outre, encourager la spécialisation des enseignants permettrait de créer un corps enseignant familiarisé à l'éducation à la citoyenneté et dès lors capable de dispenser les matières séparées portant sur ce sujet, mais aussi de partager son expertise et de former d'autres professeurs (*ibid.*).

D'autres éléments sont susceptibles d'entrer en jeu pour garantir l'efficacité de la formation initiale des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. D'après Huddleston *et al.* (2007), il convient à cet égard de prévoir la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté en situation réelle, comme au moyen de stages ou de d'expériences dans des écoles considérées comme des exemples de meilleures pratiques en la matière. Au terme de leur formation, les enseignants devraient par ailleurs bénéficier d'une phase d'accompagnement leur permettant de consolider leurs acquis, mais aussi de se reposer sur un tuteur apte à leur fournir l'aide dont ils ont besoin à l'entame de leur carrière.

En ce qui concerne le développement d'une approche systématique dans le cadre de la formation professionnelle continue des enseignants, Huddleston *et al.* (2007) recommandent en premier lieu de recenser les différentes activités de formation existantes ainsi que d'identifier les lacunes à cet égard. Enjoindre un organe de coordination national ou régional, par exemple, à organiser et coordonner toutes les activités de formation professionnelle continue pourrait permettre de mieux répondre aux besoins, qu'il s'agisse de la formation à l'éducation à la citoyenneté destinée à tous les enseignants ou de la formation spécifique visant à approfondir les connaissances et compétences des professeurs spécialisés dans ce domaine, tout en étant susceptible de faciliter le contrôle et l'évaluation réguliers de la qualité de l'enseignement (*ibid.*).

D'autres structures de soutien pouvant favoriser une formation à l'éducation à la citoyenneté efficace sont notamment, selon Huddleston (2005), des centres de ressources, c'est-à-dire des institutions ou des sites internet fournissant un large éventail d'outils pédagogiques et de formation. De tels outils peuvent intervenir dans l'élaboration d'activités d'apprentissage par les enseignants, leur signifier l'existence de nouvelles pratiques dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et venir compléter les cours de formation professionnelle continue. Les associations professionnelles constituent une autre forme de soutien à la formation des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, permettant par exemple de

⁽¹²⁶⁾ Conclusions du Conseil sur l'éducation et la formation performantes des enseignants. JO C 183 du 14.6.2014, p. 22 à 25. ([http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN))

⁽¹²⁷⁾ Cet outil se fonde sur les expériences et sur l'expertise des 46 États membres que comptait alors le Conseil de l'Europe en matière de soutien à apporter aux enseignants désireux de promouvoir l'éducation à la citoyenneté et les droits de l'homme.

créer des groupes de confrères, de mettre en place et de coordonner des séminaires et des ateliers, de diffuser des conclusions de recherches ou de partager des expériences dans un journal ou un bulletin d'information professionnel, etc. (Huddleston *et al.*, 2007).

Les politiques et mesures reprises ici ne représentent qu'une partie des éléments garantissant l'efficacité de la formation à l'éducation à la citoyenneté des enseignants. Au regard de la nature pluridimensionnelle de ce domaine d'apprentissage, source de nombreuses exigences pesant sur les professeurs et les établissements scolaires, un nombre important d'initiatives ainsi qu'un niveau tout aussi élevé d'engagement politique et de coordination pratique sont susceptibles d'être requis.

4.2. Politiques nationales portant sur la formation initiale des enseignants

Avant de détailler les réglementations ou recommandations supérieures qui visent à préparer les professeurs d'éducation à la citoyenneté à remplir leur rôle, il est nécessaire de s'intéresser au profil des enseignants ainsi qu'aux qualifications spécifiques que ceux-ci doivent acquérir pour enseigner cette matière aux divers niveaux d'enseignement dans les différents pays européens. Comme le précise la section 4.1.2, l'enseignement de la citoyenneté en tant que matière séparée ainsi que le soutien apporté aux connaissances et au renforcement des capacités citoyennes des autres enseignants sont facilités par la présence généralisée de professeurs spécialisés dans ce domaine.

4.2.1. Instituteurs chargés de l'éducation à la citoyenneté

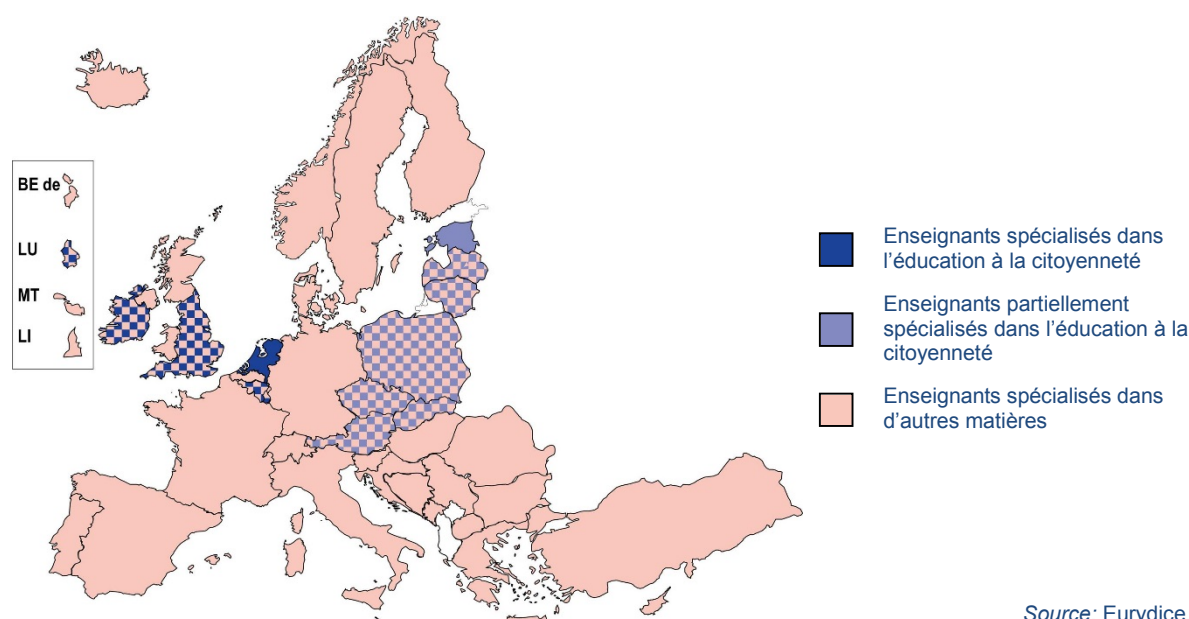
Lorsque la citoyenneté est enseignée au niveau primaire (voir la figure 1.1 au chapitre 1), elle relève principalement de la compétence de généralistes, qualifiés pour dispenser toutes ou la plupart des matières du programme scolaire. Cependant, quelques pays (le Danemark, l'Estonie et le Luxembourg) rapportent le fait que l'éducation à la citoyenneté, comme d'autres matières, est enseignée par des instituteurs spécialisés ou partiellement spécialisés dans certaines matières ou disciplines. C'est généralement le cas des cours d'histoire, de sciences politiques, de sciences sociales ou de sociologie, de philosophie, de géographie, d'économie, de religion, d'éthique, de langues et de psychologie.

En Norvège et en Turquie, au niveau primaire, la citoyenneté est enseignée tant par des généralistes que par des instituteurs spécialisés dans certaines des matières précitées. Enfin, en Communauté française de Belgique, l'enseignement de la citoyenneté en tant que matière séparée dans les écoles primaires (dans les établissements proposant un choix entre des cours de religion et un cours de morale) relèvera exclusivement de la compétence de spécialistes lorsque ladite spécialisation deviendra obligatoire en septembre 2020 (voir les exemples par pays pour de plus amples détails sur la mise en place de cette formation). Dans les écoles privées qui dépendent du gouvernement, le contenu et les objectifs du cours de «philosophie et de citoyenneté» doivent être mis en application par tous les enseignants dans toutes les matières de l'enseignement primaire.

4.2.2. Professeurs chargés de l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement secondaire

Dans la plupart des pays et contrairement à l'enseignement primaire, l'éducation à la citoyenneté dans le secondaire et dans l'EFPI relève de la responsabilité de professeurs spécialisés dans une matière spécifique, qu'il s'agisse effectivement de l'éducation à la citoyenneté ou d'une autre discipline (voir la figure 4.1). Certains pays font état de différences entre l'enseignement général et l'EFPI. En Autriche, des professeurs partiellement spécialisés enseignent la citoyenneté au niveau secondaire, tandis que des enseignants spécialisés dans d'autres matières sont également chargés des cours d'éducation à la citoyenneté dans les établissements professionnels à temps partiel. En Suisse, des professeurs généralistes enseignent la citoyenneté dans l'EFPI; en Islande, cette matière n'est pas prévue par le programme scolaire de l'EFPI; et au Liechtenstein, les étudiants de l'enseignement professionnel suivent leurs cours dans des collèges suisses. Les informations concernant l'éducation à la citoyenneté au niveau de l'EFPI à Chypre ne sont pas disponibles et ne sont dès lors pas reprises ici.

Figure 4.1. Enseignants chargés d'enseigner la citoyenneté au niveau secondaire général et dans l'EFPI scolaire (CITE 2-3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Note explicative

La catégorie intitulée «enseignants spécialisés dans l'éducation à la citoyenneté» fait référence aux professeurs qui se sont spécialisés dans l'enseignement de la citoyenneté au cours de leur formation initiale. La catégorie intitulée «enseignants partiellement spécialisés dans l'éducation à la citoyenneté» fait référence aux professeurs qui se sont spécialisés dans l'enseignement de la citoyenneté ainsi que dans trois autres matières maximum au cours de leur formation initiale. De tels profils se retrouvent principalement au niveau de l'enseignement secondaire.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE fr) : la spécialisation intitulée «professeur de philosophie et de citoyenneté» est apparue en septembre 2016 et sera progressivement mise en œuvre de sorte qu'en septembre 2020, seuls les enseignants qui ont été diplômés dans cette branche pourront enseigner le cours de philosophie et de citoyenneté. En outre, les enseignants doivent à tout le moins être titulaires d'un baccalauréat et suivre une «formation à la neutralité».

Danemark : le programme intitulé «Master d'autorité et de citoyenneté» est en place depuis l'automne 2017.

Chypre : les informations concernant l'éducation à la citoyenneté au niveau de l'EFPI ne sont pas disponibles.

Autriche : dans l'EFPI, des professeurs spécialisés dans d'autres matières enseignent également la citoyenneté.

Suisse : dans l'EFPI, des professeurs généralistes enseignent la citoyenneté.

Islande : l'éducation à la citoyenneté ne figure pas au programme de l'EFPI scolaire.

Liechtenstein : absence d'enseignement et de formation professionnels initiaux.

Lorsque l'éducation à la citoyenneté constitue une thématique transversale dans l'enseignement secondaire (voir la figure 1.1 au chapitre 1), tous les enseignants sont chargés de la dispenser, et neuf systèmes éducatifs⁽¹²⁸⁾ ont mis en place des réglementations ou recommandations visant à développer certaines compétences spécifiques ayant trait à l'enseignement de la citoyenneté lors de la formation initiale des enseignants (voir également la section 4.2.3 ci-dessous sur le «développement des compétences des enseignants au cours de la formation initiale»).

Dans les systèmes éducatifs européens où l'éducation à la citoyenneté constitue une matière séparée ou est intégrée à d'autres matières (voir la figure 1.2 au chapitre 1), elle relève dans la plupart des cas de la compétence d'enseignants spécialisés dans des disciplines telles que l'histoire, les sciences politiques, les sciences sociales ou la sociologie, la philosophie, etc. Alors qu'en 2010/2011, les enseignants avaient uniquement la possibilité de se spécialiser dans l'éducation à la citoyenneté au cours de leur formation initiale au Royaume-Uni (Angleterre) (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012a), en 2016/2017, cela était possible dans cinq systèmes éducatifs : la Communauté française de Belgique, l'Irlande, le Luxembourg, les Pays-Bas et le Royaume-Uni (Angleterre); le Danemark a rejoint cette liste à l'automne 2017.

⁽¹²⁸⁾ La Communauté germanophone de Belgique, le Danemark, l'Allemagne, l'Espagne, la France, la Hongrie, les Pays-Bas, le Royaume-Uni (pays de Galles) et la Norvège.

En **Communauté française de Belgique**, dans les établissements proposant un choix entre des cours de religion et un cours de morale, la spécialisation intitulée «professeur de philosophie et de citoyenneté» a vu le jour en septembre 2016 ⁽¹²⁹⁾ et sera progressivement mise en application aux côtés de la matière homonyme (à compter de 2016/2017 dans les écoles primaires et de 2017/2018 dans les écoles secondaires). À partir de septembre 2020, seuls les enseignants titulaires de cette spécialisation, d'un baccalauréat et qui ont suivi une «formation à la neutralité» pourront enseigner cette matière. Le diplôme portant sur cette spécialisation est décerné par les établissements responsables de la formation initiale des enseignants qui sont financés ou subventionnés par la Communauté française.

En **Irlande**, l'on observe un nombre croissant de professeurs détenant un diplôme d'«éducation civique, sociale et politique» (CSPE), obtenu dans le cadre d'une formation post-universitaire dans le domaine de l'enseignement. Les enseignants désireux de dispenser les cours d'éducation civique, sociale et politique doivent être titulaires d'un baccalauréat ou d'un master dans le domaine de la sociologie ou des sciences politiques, doivent faire état des connaissances, compétences et de la compréhension appropriées en vue d'enseigner le programme de ce cours et avoir terminé un ou plusieurs modules de formation méthodologique à cet égard ⁽¹³⁰⁾. Au niveau secondaire supérieur (CITE 3), les enseignants responsables de la nouvelle matière intitulée «politique et société», qui reste optionnelle pour les élèves et dont la mise en place est toujours en cours, détiennent un diplôme de sciences politiques, de sociologie ou d'un domaine connexe. Dans le cadre de la pleine entrée en vigueur de cette matière en 2018, des orientations plus détaillées sur les exigences en matière de qualification des enseignants sont attendues.

Au **Luxembourg**, les enseignants spécialisés dans l'éducation à la citoyenneté sont formés et recrutés depuis 2015. Ceux-ci sont titulaires d'un master en sciences politiques et sont formés aux théories et systèmes politiques, aux relations internationales, à l'intégration européenne, à l'économie politique, à la sociologie et à l'éducation à la citoyenneté. Ils sont ensuite engagés sur la base des résultats qu'ils obtiennent au terme d'un examen comportant, entre autres choses, une section écrite et une dissertation sur des sujets liés à l'éducation à la citoyenneté ⁽¹³¹⁾.

Aux **Pays-Bas**, l'éducation à la citoyenneté relève généralement de la compétence des professeurs d'éducation civique et de sociologie. Les enseignants du niveau 2 de la CITE et de l'EFPI suivent une formation de quatre ans en vue d'obtenir un baccalauréat, tandis que les professeurs spécialisés qui enseignent au niveau 3 de la CITE doivent achever une année d'études supplémentaire afin de décrocher un master.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, une qualification propre au domaine de la citoyenneté intitulée «Professional Graduate Certificate in Education/Postgraduate Certificate in Education in Citizenship» (PGCE) se trouve à la disposition des futurs enseignants, mais n'est que rarement sélectionnée ⁽¹³²⁾. Dans le cadre de cette qualification, des cours de citoyenneté sont proposés par plusieurs établissements d'enseignement supérieur et prennent place au cours d'une année universitaire.

Enfin, au **Danemark**, le «master d'autorité et de citoyenneté» est disponible depuis l'automne 2017. Il s'agit d'une maîtrise de deux ans à temps partiel permettant aux participants de développer les compétences pédagogiques et didactiques nécessaires en vue d'aider les élèves à comprendre la relation entre l'individu et la communauté au regard de concepts tels que l'individualisme, la mondialisation, l'eupéanisation et le multiculturalisme. Les étudiants doivent également être capables de comprendre et d'évaluer différentes formes de citoyenneté ainsi que leur pertinence et leur validité en fonction du contexte.

Dans sept autres pays, la citoyenneté est généralement enseignée par des professeurs partiellement spécialisés, à savoir des enseignants spécialisés en éducation civique ou à la citoyenneté ainsi que dans une ou deux autres matières, dont, la plupart du temps, l'histoire.

En **République tchèque**, les enseignants sont généralement spécialisés dans deux matières. L'éducation civique est dès lors principalement enseignée par des professeurs ayant étudié cette discipline et une autre matière. Toutefois, un enseignant doté des qualifications adéquates peut également dispenser des matières sortant de ses domaines de spécialité, sous réserve de l'approbation du chef d'établissement.

Dans plusieurs pays, les enseignants combinent une spécialisation en éducation à la citoyenneté et en histoire. C'est par exemple le cas en **Estonie** et en **Pologne**, où les professeurs d'histoire et d'éducation civique sont chargés de l'approfondissement des compétences civiques et sociales des élèves. De même, en **Lettonie**, de la dixième à la douzième année, les cours d'éducation à la citoyenneté sont dispensés par des enseignants partiellement spécialisés, formés en sciences sociales et dans une autre matière, telle que l'histoire ou la géographie. En **Lituanie**, le nouveau baccalauréat d'histoire et d'éducation civique peut être sélectionné par les étudiants qui souhaitent enseigner l'histoire, l'éducation à la citoyenneté ou ces deux matières. La spécialisation en sciences sociales comporte quatre volets: l'éducation à la citoyenneté, l'éducation éthique, l'éducation à la santé et l'économie. En **Autriche**, les professeurs d'éducation à la citoyenneté sont généralement titulaires d'un baccalauréat ou d'un master en «histoire, sciences sociales et éducation à la citoyenneté» et sont en outre spécialisés dans d'autres matières.

⁽¹²⁹⁾ [http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/FWB%20-%20Circulaire%205821%20\(6052_20160720_104743\).pdf](http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/FWB%20-%20Circulaire%205821%20(6052_20160720_104743).pdf)

⁽¹³⁰⁾ <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Registration/Documents/Curricular-Subject-Requirements-after-January-2017.pdf>

⁽¹³¹⁾ <http://www.men.public.lu/fr/secondeire/personnel-ecoles/recrutement-enseignant-fonctionnaire/programmes-epreuves/sciences-politiques.pdf>

⁽¹³²⁾ Selon les données du National College for Teaching and Leadership (NCTL), 175 étudiants avaient opté pour la spécialisation en éducation à la citoyenneté en 2015-2016. (<https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-allocations-for-academic-year-2015-to-2016>)

Enfin, en **Slovaquie**, la citoyenneté est généralement enseignée par des professeurs partiellement spécialisés, formés dans le domaine de la philosophie et de l'éducation à la citoyenneté.

Au Liechtenstein, au Monténégro et en Serbie, l'éducation à la citoyenneté est généralement dispensée par des enseignants spécialisés dans d'autres matières, qui doivent cependant suivre une formation propre à ce domaine d'apprentissage (voir [l'annexe 5](#) accessible en ligne).

Étant donné que les futurs enseignants du **Liechtenstein** suivent leur formation initiale en Suisse ou en Autriche, avant d'entrer dans la profession, ceux-ci doivent suivre et réussir trois cours et examens relatifs à l'éducation civique et à la citoyenneté, à la législation des établissements scolaires et à l'histoire nationale.

Au **Monténégro**, tous les professeurs sont habilités à enseigner l'éducation civique à condition d'avoir achevé deux modules obligatoires sur les concepts de base du programme d'éducation civique et sur l'application des stratégies d'apprentissage appropriées dans le cadre de cette matière.

De même, en **Serbie**, n'importe quel enseignant qualifié peut dispenser les cours d'éducation à la citoyenneté s'il a suivi une ou plusieurs activités de formation professionnelle continue à cet égard. De telles activités présentent un lien spécifique avec les sujets de citoyenneté prévus dans le programme scolaire et sont appuyés par les autorités supérieures de l'éducation.

4.2.3. Développement des compétences des enseignants au cours de la formation initiale

Au cours de leur formation initiale, les futurs professeurs d'éducation à la citoyenneté doivent acquérir un nombre considérable de connaissances ainsi que les compétences, attitudes et valeurs qui les prépareront à s'acquitter de leur rôle et de leurs responsabilités de manière efficace, tant dans les salles de classe qu'au niveau de l'établissement scolaire et de la communauté. Dans de nombreux systèmes éducatifs européens, les établissements d'enseignement supérieur déterminent le contenu de leurs programmes de formation initiale des enseignants de façon autonome. Dans d'autres pays, les autorités supérieures de l'éducation ont prévu des réglementations ou recommandations qui définissent certaines des compétences essentielles que les professeurs d'éducation à la citoyenneté doivent avoir développé au cours de leur formation initiale (voir également l'aperçu de la littérature scientifique sur les compétences des enseignants dans le contexte de l'apprentissage de la citoyenneté à la section 4.1.1 ainsi que les cadres politiques mis en lumière à la section 4.1.2).

Seuls cinq des douze systèmes éducatifs où l'enseignement de la citoyenneté relève de la compétence de professeurs spécialisés ou partiellement spécialisés au niveau secondaire se sont dotés de réglementations ou de recommandations globales définissant les compétences précises devant être abordées au cours de la formation initiale des enseignants (voir la figure 4.2a). Ce nombre réduit s'explique peut-être par le fait que le contenu des programmes de formation destinés aux enseignants spécialisés ou partiellement spécialisés se focalise logiquement sur les compétences ayant trait à la citoyenneté, l'élaboration de réglementations ou de recommandations relatives à ce domaine revêtant dès lors un caractère moins important.

Dans deux des pays où elles existent (les Pays-Bas et l'Autriche), de telles réglementations ou recommandations font référence à des compétences spécifiquement liées à l'éducation à la citoyenneté devant être acquises par les futurs enseignants spécialisés ou partiellement spécialisés au cours de leur formation initiale. En Irlande, en Pologne et au Royaume-Uni (Angleterre), en revanche, les compétences essentielles que doivent approfondir les enseignants lors de leur formation ne sont pas spécifiques à l'éducation à la citoyenneté, mais sont pertinentes dans le cadre de ce domaine. Par conséquent, les réglementations ou recommandations y afférentes ne s'appliquent pas uniquement aux futurs professeurs spécialisés ou partiellement spécialisés dans l'éducation à la citoyenneté, mais aussi à tous les autres enseignants (voir également la figure 4.2b).

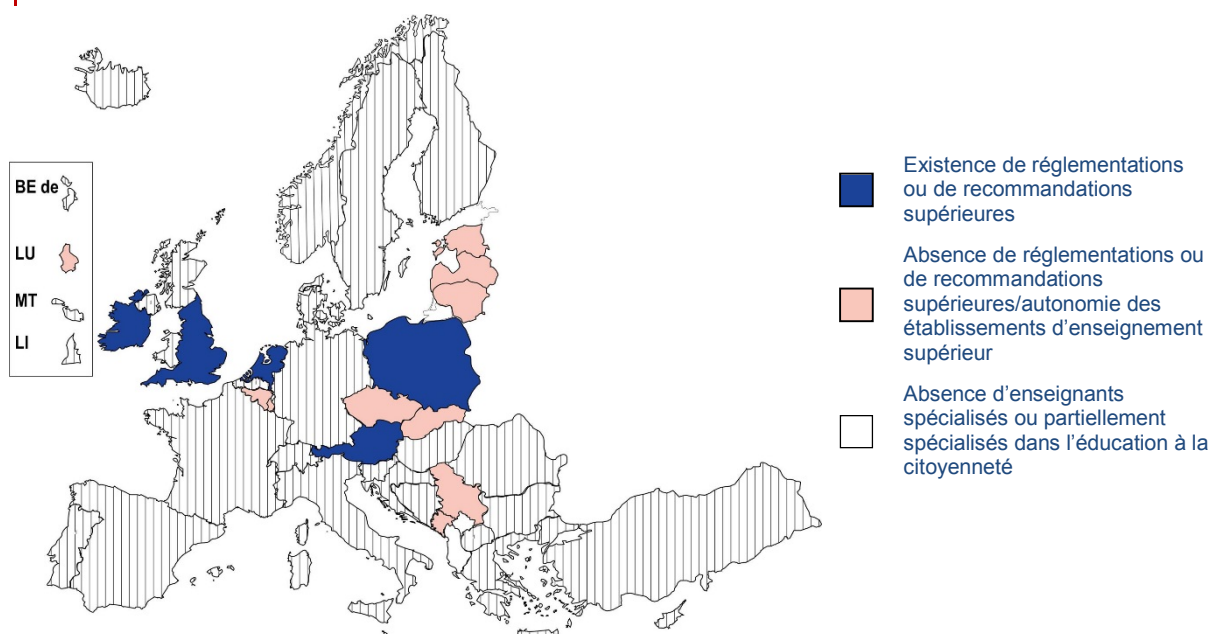
Bien que les établissements d'enseignement supérieur soient autonomes aux **Pays-Bas**, le ministère de l'éducation, de la culture et des sciences a financé la création de bases de connaissances. L'association des universités de sciences appliquées a ainsi développé des bases de connaissances propres à chaque matière, que les instituts de formation des enseignants intègrent à leurs programmes sur base volontaire. Le programme néerlandais de formation des enseignants se spécialisant dans l'éducation civique et la sociologie comprend dès lors les sujets précisés dans les bases de connaissances se rapportant au baccalauréat ⁽¹³³⁾ et au master ⁽¹³⁴⁾ d'«éducation civique et de sociologie». Les questions abordées sont par exemple de nature politique ou constitutionnelle, ou portent sur des thématiques telles que la citoyenneté démocratique, les moyens de diffusion de masse et la communication, la criminalité et la sécurité, l'emploi et le bien-être, le pluralisme social, la culture et la socialisation ou encore les avancées sociales et mondiales.

⁽¹³³⁾ <https://www.10voordeleraar.nl/toetsen/oefenmateriaal?openhandleiding=26>

⁽¹³⁴⁾ https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_master/kb_maatschappijleer_master.pdf

En **Autriche**, les quatorze institutions supérieures de formation des enseignants et plusieurs universités proposant des programmes semblables se sont réunies au sein de quatre groupes régionaux. Depuis l'année universitaire 2016/2017, tous ces groupes se fondent sur la structure fondamentale des nouveaux baccalauréats et masters dans le domaine de l'éducation ⁽¹³⁵⁾, mais chacun d'entre eux s'est doté de son propre programme d'études. Le programme du groupe «nord-est» (Basse-Autriche, Vienne) définit par exemple les acquis d'enseignement et d'apprentissage que les futurs enseignants d'histoire, de sciences sociales et d'éducation à la citoyenneté doivent maîtriser. Ces acquis sont notamment la maîtrise des théories, méthodes, notions et catégories de base de la didactique politique; la capacité à transmettre des connaissances au moyen de méthodes appropriées, y compris les nouveaux médias; la maîtrise du modèle de compétences propre à l'éducation à la citoyenneté; la capacité à analyser l'enseignement de la citoyenneté, à demander des retours d'information et à évaluer ses cours; la capacité à coopérer avec des acteurs externes; et la capacité à tenir compte des questions de diversité et d'inclusion ainsi qu'à promouvoir l'égalité de genre ⁽¹³⁶⁾. Les programmes des autres groupes d'établissements font état d'acquis d'enseignement et d'apprentissage similaires et se fondent également sur les compétences.

Figure 4.2a. Réglementations ou recommandations supérieures concernant le développement des compétences des enseignants relatives à l'éducation à la citoyenneté au cours de la formation initiale: futurs enseignants spécialisés et partiellement spécialisés au niveau secondaire général et dans l'EFPI scolaire (CITE 2-3), 2016/2017.



Source: Eurydice.

Note explicative

Les compétences relatives à l'éducation à la citoyenneté devant être développées au cours de la formation initiale peuvent avoir trait à la maîtrise des objectifs et du contenu du programme scolaire en matière d'éducation à la citoyenneté; à la capacité à communiquer avec les élèves, les parents et la communauté locale; à la capacité à poser un regard critique sur ses propres pratiques et performances ainsi qu'à améliorer celles-ci, etc.

Notes spécifiques par pays

Communauté française de Belgique, Luxembourg: les autorités supérieures de l'éducation sont en passe de définir les compétences essentielles que devront acquérir les spécialistes de l'éducation à la citoyenneté au cours de leur formation initiale.

Danemark: le programme intitulé «Master d'autorité et de citoyenneté» est en place depuis l'automne 2017.

En Communauté française de Belgique, au Danemark et au Luxembourg, où des spécialisations dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté ont été très récemment mises en œuvre, les autorités supérieures de l'éducation sont en passe de définir les compétences essentielles que devront acquérir les spécialistes de cette matière au cours de leur formation initiale.

Outre les mesures favorisant le développement des compétences des enseignants spécialisés et partiellement spécialisés dans l'éducation à la citoyenneté, près de la moitié des systèmes éducatifs européens comptent des réglementations ou recommandations de niveau supérieur qui portent sur la formation initiale des enseignants, abordant l'ensemble des compétences devant être acquises par les instituteurs et professeurs du secondaire (voir la figure 4.2b). Une fois encore, il est possible de distinguer les pays où les réglementations et recommandations se focalisent spécifiquement sur les compétences

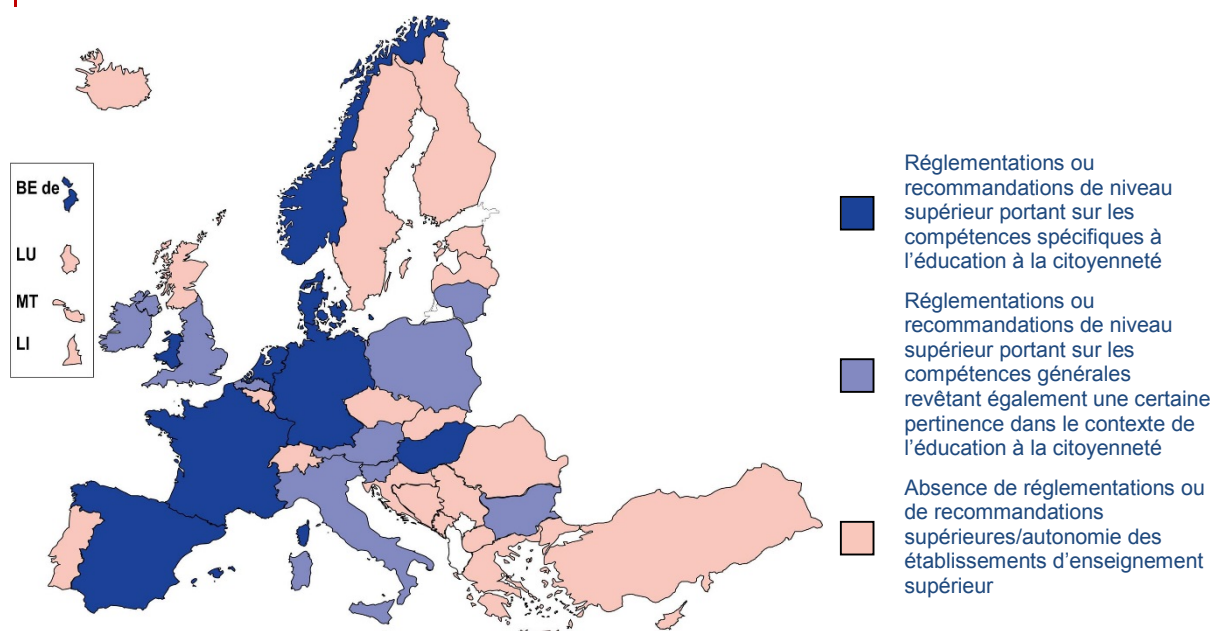
⁽¹³⁵⁾ http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/bildungsinformation/bw_engl.pdf

⁽¹³⁶⁾ http://www.univie.ac.at/mtbl02/2015_2016/2015_2016_243.pdf

intervenant dans l'enseignement de la citoyenneté et les États dotés de politiques qui favorisent l'approfondissement d'aptitudes pédagogiques générales, pertinentes dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté et propices à l'application de cette dernière.

Des réglementations ou recommandations supérieures visant à promouvoir le développement des compétences spécifiques intervenant dans l'enseignement de la citoyenneté au cours de la formation initiale de tous les enseignants se retrouvent dans neuf systèmes éducatifs: la Communauté germanophone de Belgique, le Danemark, l'Allemagne, l'Espagne, la France, la Hongrie, les Pays-Bas, le Royaume-Uni (pays de Galles) et la Norvège (voir également le tableau se trouvant sous la figure 4.2b pour un aperçu des compétences spécifiques à l'éducation à la citoyenneté promues au cours de la formation initiale des enseignants). Au Portugal, il n'existe aucune réglementation ou recommandation de niveau supérieur favorisant le développement de certaines compétences des enseignants; toutefois, l'organe national chargé de l'accréditation des programmes d'études visant la formation des enseignants (*Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*) s'assure de la présence d'un volet citoyenneté dans chaque domaine d'apprentissage de ces programmes.

Figure 4.2b. Réglementations ou recommandations supérieures concernant le développement des compétences des enseignants au cours de la formation initiale en vue d'enseigner la citoyenneté: futurs enseignants aux niveaux primaire et secondaire général et dans l'EFPI scolaire (CITE 1-3), 2016/2017



Source: Eurydice.

Note explicative

Les compétences relatives à l'éducation à la citoyenneté devant être développées au cours de la formation initiale peuvent avoir trait à la maîtrise des objectifs et du contenu du programme scolaire en matière d'éducation à la citoyenneté; à la capacité à communiquer avec les élèves, les parents et la communauté locale; à la capacité à poser un regard critique sur ses propres pratiques et performances ainsi qu'à améliorer celles-ci, etc.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE de): une formation initiale est uniquement proposée aux étudiants souhaitant enseigner au niveau 1 de la CITE.

Luxembourg: depuis l'année scolaire 2017/2018, tous les futurs enseignants ont la possibilité de suivre une formation de douze heures sur la culture démocratique dans les écoles ⁽¹³⁷⁾.

Liechtenstein: les futurs enseignants suivent leur formation initiale en Suisse ou en Autriche; avant d'entrer dans la profession, ils doivent réussir trois cours et examens portant sur l'éducation civique et la citoyenneté, la législation des établissements scolaires et l'histoire nationale.

Pays-Bas: les bases de connaissances s'appliquant aux baccalauréats et aux masters d'éducation civique et de sociologie et les bases de connaissances générales concernant la formation des enseignants ont été développées par l'association des universités de sciences appliquées, grâce au financement du ministère de l'éducation, de la culture et des sciences. Les instituts de formation des enseignants intègrent ces bases de connaissances dans leurs programmes sur base volontaire.

⁽¹³⁷⁾ <https://ssl.education.lu/ifen/descriptionformation?idFormation=109382>

Vue d'ensemble des compétences spécifiques à l'enseignement de la citoyenneté devant être développées, au cours de leur formation initiale, par les futurs enseignants du primaire, du secondaire général et de l'EFPI scolaire (CITE 1-3), 2016/2017 (figure 4.2b)

Belgique – Communauté germanophone

Formation initiale des enseignants du niveau 1 de la CITE ⁽¹³⁸⁾

- ❖ Connaissances de base portant sur les idées politiques et l'éducation à la citoyenneté
- ❖ Être en mesure d'expliquer des notions politiques aux enfants
- ❖ Débattre et traiter de questions sociales actuelles
- ❖ Se montrer ouvert, tolérant et respectueux envers les autres
- ❖ Mettre en place des relations efficaces et constructives avec les autres, y compris les parents
- ❖ Évaluer l'éducation à la citoyenneté de manière critique
- ❖ Analyser les concepts d'identité culturelle, de diversité et d'ethnocentrisme

Danemark

Programme de formation des enseignants (baccalauréat) ⁽¹³⁹⁾

- ❖ Connaître les droits de l'homme et de l'enfant ainsi que le fondement philosophique qui sous-tend la réflexion sur les relations entre les droits de l'homme, la religion et la démocratie
- ❖ Connaître les diverses formes de citoyenneté et de citoyenneté mondiale d'un point de vue historique et contemporain
- ❖ Être en mesure de faire face aux défis propres à la profession d'enseignant dans le contexte du pluralisme culturel, religieux et des valeurs
- ❖ Pouvoir garantir l'apprentissage, le développement et le bien-être des élèves

Allemagne

Exigences en matière de contenu et normes relatives à la formation des enseignants ⁽¹⁴⁰⁾

- ❖ Enseignement de la démocratie et de la didactique de la démocratie aux professeurs de sciences politiques, de sciences sociales et d'économie
- ❖ Connaître la constitution, la loi et les conventions des droits de l'homme

Espagne

Formation des instituteurs (baccalauréat) (CITE 1); et

Formation des professeurs de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur et de l'enseignement professionnel et des professeurs de langue (master) (CITE 2 et 3, enseignement général et EFPI) ⁽¹⁴¹⁾

En ce qui concerne les instituteurs (CITE 1):

- ❖ promouvoir l'éducation à la citoyenneté démocratique et la pensée sociale critique;
- ❖ analyser d'un point de vue critique et intégrer les questions les plus pertinentes de la société actuelle, telles que: les changements de sexe et les relations intergénérationnelles, le multiculturalisme et l'interculturalisme, la discrimination et l'inclusion sociale, le développement durable;
- ❖ créer et réglementer des espaces d'apprentissage dans divers contextes en accordant une attention particulière à l'égalité de genre, l'équité, le respect des droits humains et les valeurs de l'éducation à la citoyenneté;
- ❖ coopérer avec les différents secteurs de la communauté éducative et de l'environnement social.

⁽¹³⁸⁾ http://www.ahs-dg.be/PortalData/13/Resources/downloads/Kursbeschreibung_Lehramt_Primar_2015-2016.pdf

⁽¹³⁹⁾ <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=174218>

⁽¹⁴⁰⁾ http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf; et http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

⁽¹⁴¹⁾ Orden ECI/3857/2007; Orden ECI/3858/2007; Orden EDU/3498/2011

Vue d'ensemble des compétences spécifiques à l'enseignement de la citoyenneté devant être développées, au cours de leur formation initiale, par les futurs enseignants du primaire, du secondaire général et de l'EFPI scolaire (CITE 1-3), 2016/2017 (figure 4.2b)

Espagne (suite)

En ce qui concerne les enseignants du secondaire (CITE 2 et 3, enseignement général et EFPI):

- ❖ établir un lien entre l'éducation et l'environnement social et comprendre le rôle des familles et des communautés dans l'acquisition des aptitudes et dans le processus d'apprentissage, mais aussi en ce qui concerne les droits et les libertés, l'égalité des chances pour les hommes et les femmes et le traitement équitable des personnes handicapées ainsi que la non-discrimination de celles-ci;
- ❖ maîtriser les compétences et aptitudes sociales nécessaires en vue de favoriser l'apprentissage, les interactions, la communication et la coexistence en classe, et aborder les questions relatives à la discipline et à la résolution de conflits;
- ❖ développer et mettre en œuvre des activités d'apprentissage formelles et informelles qui contribuent à faire de l'école un lieu de participation et de coexistence au sein de la communauté locale.

France

Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, CITE 1 à 3, enseignement général et EFPI; et

plan d'action «pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République» ⁽¹⁴²⁾

- ❖ Promouvoir la laïcité et rejeter toutes les formes de violence et de discrimination
- ❖ Faire partager les valeurs de la République
- ❖ Prendre en compte la diversité des élèves et accompagner les élèves dans leur parcours de formation
- ❖ Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques
- ❖ Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier
- ❖ Coopérer au sein d'une équipe, avec les parents d'élèves et les partenaires de l'école
- ❖ Contribuer à l'action de la communauté éducative

Hongrie

Décret ministériel sur les acquis d'apprentissage intervenant dans la formation des enseignants ⁽¹⁴³⁾

- ❖ S'équiper de connaissances de base relatives aux processus démocratiques, au multiculturalisme et au développement des communautés sociales
- ❖ Donner lieu à un climat de tolérance dans les salles de classe et au sein de la communauté des élèves
- ❖ Gérer les conflits et contribuer au développement de la citoyenneté active des élèves
- ❖ S'engager en faveur de la démocratie et des valeurs nationales, s'affranchir des préjugés et se montrer disposé à accepter et respecter des opinions et valeurs différentes
- ❖ Coopérer avec les parents d'élèves

Pays-Bas

Bases de connaissances générales s'appliquant à la formation des enseignants ⁽¹⁴⁴⁾

- ❖ Connaissances et compétences de base dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté

⁽¹⁴²⁾ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066; <http://www.education.gouv.fr/cid85644/once-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

⁽¹⁴³⁾ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM×hift=20160901

⁽¹⁴⁴⁾ <http://www.arbeidsmarktplatformo.nl/fileadmin/bestanden/themas/opleidentotleraar/generiek.pdf>; et https://10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_bachelor/kb-generiek.pdf

Vue d'ensemble des compétences spécifiques à l'enseignement de la citoyenneté devant être développées, au cours de leur formation initiale, par les futurs enseignants du primaire, du secondaire général et de l'EFPI scolaire (CITE 1-3), 2016/2017 (figure 4.2b)

Royaume-Uni (pays de Galles)

Normes relatives au statut d'enseignant; et

Éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale: informations à l'intention des stagiaires dans le domaine de l'éducation et des nouveaux enseignants au pays de Galles ⁽¹⁴⁵⁾

- ❖ Connaître et comprendre les objectifs et les orientations du programme scolaire national, et, tout particulièrement, se familiariser aux lignes directrices nationales les plus récentes en matière de promotion de l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale
- ❖ Saisir des occasions opportunes en vue de promouvoir et d'enseigner l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale dans le cadre de tous les aspects pertinents de l'apprentissage
- ❖ Garantir l'intégration de l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale dans la culture de l'école
- ❖ Établir des liens avec l'ensemble de la communauté éducative

Norvège

Cadres s'appliquant à la formation des instituteurs et des enseignants du secondaire inférieur (CITE 2, enseignement général) ⁽¹⁴⁶⁾

- ❖ Connaissances et aptitudes relatives aux aspects de la démocratie et de la citoyenneté

Dans la plupart des systèmes éducatifs précités, dans le contexte de l'approfondissement des compétences spécifiques à l'enseignement de la citoyenneté au cours de la formation initiale des instituteurs et des enseignants du secondaire, l'accent est mis sur le développement des connaissances, mais aussi des aptitudes et attitudes pertinentes. Au Danemark, en Espagne, en France et en Hongrie, les compétences mises en lumière comprennent en outre des valeurs, telles que l'engagement en faveur des valeurs se rapportant à la citoyenneté (les valeurs démocratiques, par exemple) et le respect des autres, ainsi que la capacité à tenir compte de valeurs différentes, comme c'est le cas au Danemark, en Espagne et en Hongrie, et à défendre les valeurs nationales, comme en France et en Hongrie.

Dans ces systèmes éducatifs, la dimension relative au savoir porte sur les connaissances de base ayant trait aux questions d'éducation à la citoyenneté abordées dans le cadre de l'éducation à la démocratie (Allemagne), de l'éducation à la citoyenneté démocratique (Espagne) et de l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale (pays de Galles). Cette dimension prend également en compte des connaissances portant sur les droits de l'homme et les droits de l'enfant (Danemark, Allemagne et Espagne), sur des notions politiques (Allemagne, Communauté germanophone de Belgique) et sur le contexte historique (Danemark et Liechtenstein).

Eu égard aux aptitudes intervenant dans l'enseignement de la citoyenneté, les réglementations ou recommandations supérieures de quatre pays (le Danemark, l'Espagne, la France et la Hongrie) mentionnent la nécessité de permettre aux enseignants de créer des espaces d'apprentissage appropriés, de donner la priorité à la tolérance et d'aborder les défis relatifs à la diversité des élèves, y compris la diversité culturelle, religieuse et des valeurs. Il est également fait référence aux aptitudes nécessaires pour favoriser la communication et les discussions, en particulier autour de questions sociales actuelles (Communauté germanophone de Belgique et Espagne), et pour gérer les conflits et promouvoir la coexistence (Espagne et Hongrie).

Une autre compétence cruciale abordée par les réglementations ou recommandations supérieures dans le cadre de la formation initiale des enseignants porte sur le dialogue avec les élèves, les parents et la communauté locale (Communauté germanophone de Belgique, Espagne, France, Hongrie et Royaume-Uni (pays de Galles)). Cela sous-entend l'établissement de relations efficaces ainsi que le travail en équipe au sein des établissements et avec la communauté éducative, les partenaires de l'école, les parents et, plus

⁽¹⁴⁵⁾ <http://gov.wales/legislation/subordinate/nonsi/educationwales/2009/3220099/?lang=en> et <http://gov.wales/docs/dcells/publications/081204infoteachertraineesen.pdf>

⁽¹⁴⁶⁾ <https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelarerutdanning-for-trinn-1-7---engelsk-oversettelse-1064431.pdf>; et <https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelarerutdanning-for-trinn-5-10---engelsk-oversettelse.pdf>

généralement, la communauté locale, dans l'optique de promouvoir la citoyenneté démocratique active auprès des élèves.

Enfin, les compétences relatives à l'analyse, à l'évaluation et à l'amélioration de l'éducation à la citoyenneté se retrouvent uniquement dans les réglementations ou recommandations supérieures de la Communauté germanophone de Belgique et de l'Espagne. Dans ces deux cas, l'accent est placé sur l'évaluation critique de l'éducation à la citoyenneté et de ses contenus.

Dix autres systèmes éducatifs européens, à savoir la Communauté flamande de Belgique⁽¹⁴⁷⁾, la Bulgarie⁽¹⁴⁸⁾, l'Irlande⁽¹⁴⁹⁾, l'Italie⁽¹⁵⁰⁾, la Lituanie⁽¹⁵¹⁾, l'Autriche⁽¹⁵²⁾, la Pologne⁽¹⁵³⁾, la Slovénie⁽¹⁵⁴⁾ et le Royaume-Uni (Angleterre⁽¹⁵⁵⁾ et Irlande du Nord⁽¹⁵⁶⁾), disposent de réglementations ou de recommandations de niveau supérieur visant à approfondir les compétences de tous les enseignants au cours de la formation initiale. Toutefois, ces mesures ne se focalisent pas spécifiquement sur les compétences relatives à l'éducation à la citoyenneté, mais plutôt sur les aptitudes pédagogiques générales qui peuvent également présenter un intérêt dans le cadre de l'enseignement de la citoyenneté.

Dans tous ces systèmes éducatifs, le principal objectif des réglementations ou recommandations supérieures est le développement des connaissances des enseignants eu égard aux matières spécifiques ainsi que de leurs méthodes d'enseignement et d'apprentissage (en favorisant, par exemple, la coopération et l'apprentissage en groupe), mais par de leurs attitudes et de leurs valeurs. En Italie et en Lituanie, l'accent est mis sur la promotion d'un apprentissage inclusif; de même, en Slovénie et au Royaume-Uni (Irlande du Nord), les exigences nationales mentionnent la capacité des enseignants à garantir un climat d'apprentissage sûr, dans lequel les élèves se sentent acceptés et où la diversité relative à l'origine sociale ou culturelle, à la langue, à la religion ou à d'autres circonstances d'ordre personnel est respectée.

Un autre élément se retrouvant dans de nombreuses réglementations ou recommandations supérieures est la capacité à travailler en équipe et à établir des partenariats au sein des écoles, avec les parents ainsi qu'avec d'autres parties prenantes de la communauté locale. Toutefois, aucun de ces systèmes éducatifs ne fait référence à l'approfondissement des compétences des enseignants relatives à l'autoévaluation et à l'amélioration de leurs propres pratiques.

4.2.4. Expériences professionnelles au cours de la formation initiale des enseignants et lors de l'entrée dans la profession

Comme le précise la section 4.1.2 de l'aperçu de la littérature scientifique, permettre aux futurs et nouveaux professeurs d'enseigner la citoyenneté en situation réelle, à savoir dans le cadre d'un stage ou au cours d'une phase d'accompagnement ou de mentorat, constitue un aspect important de la formation pratique de ceux-ci. Si les trois exemples précités sont appliqués dans la plupart des pays européens et se déroulent au cours d'une période définie par les autorités (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015b), la nature de ces stages ou expériences professionnelles n'est généralement pas influencée par les mesures politiques de niveau supérieur.

Seuls six systèmes éducatifs européens (la France, la Hongrie, la Slovénie et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)) se sont dotés de réglementations ou de recommandations favorisant le

⁽¹⁴⁷⁾ http://www.ond.vlaanderen.be/decretenbundel/documenten/2006_lerarenopleidingen.htm

⁽¹⁴⁸⁾ Ordonnance n° 12 du ministre de l'éducation et des sciences du 1.9.2016 sur le statut et le développement professionnel des enseignants, des chefs d'établissement et des autres spécialistes de l'éducation (prom. SG. 75 27.099.2016) et application n° 2 de l'article 42, paragraphe 2, première partie, de l'ordonnance.

⁽¹⁴⁹⁾ <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Initial-Teacher-Education-Criteria-and-Guidelines-for-Programme-Providers.pdf>

⁽¹⁵⁰⁾ Loi 107/2015, article 1^{er}, paragraphes 115 à 120 et décret ministériel n° 850/2015.

⁽¹⁵¹⁾ http://www.smm.lt/web/lt/teisesakiai/listing?date_from=2015-12-10&date_till=2015-12-10&text=&submit_lawacts_search=No.V-1264

⁽¹⁵²⁾ Loi fédérale sur l'organisation des universités et de leurs programmes d'études ou loi 2002 sur les universités; loi sur l'enseignement supérieur, 2006; cadre fédéral relatif à l'application de nouveaux principes de formation des enseignants, 2013; et règlement relatif aux programmes d'études de l'enseignement supérieur, 2013.

⁽¹⁵³⁾ <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131>

⁽¹⁵⁴⁾ <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201194&stevilka=4013>

⁽¹⁵⁵⁾ <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>

⁽¹⁵⁶⁾ http://www.gtconi.org.uk/userfiles/file/The_Reflective_Profession_3rd-edition.pdf

développement des compétences relatives à l'éducation à la citoyenneté de tous les enseignants au moyen de stages ou d'une phase d'accompagnement ou de mentorat. La France et la Slovénie sont les seuls de ces pays à combiner plusieurs exigences portant spécifiquement sur les compétences liées à la citoyenneté en prévoyant le mentorat des enseignants lors de la période d'accompagnement.

En **France**, au cours de leur deuxième année de formation, les futurs enseignants entrent en contact avec des élèves, se chargent de leur donner cours et sont aidés par des professeurs qualifiés. Le cadre de compétences⁽¹⁵⁷⁾ qui sous-tend le développement professionnel des futurs enseignants se focalise sur des questions telles que: faire partager les valeurs de la République, prendre en compte la diversité des élèves, agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques, coopérer au sein d'une équipe, avec les parents d'élèves et les partenaires de l'école, et contribuer à l'action de la communauté éducative (voir également l'étude de cas n°4).

Les «règles sur les stages des professionnels de l'éducation» **slovénes**⁽¹⁵⁸⁾ disposent que la phase d'accompagnement et le mentorat professionnel doivent tous deux prévoir des aspects relatifs à la promotion de la démocratie, du respect de la diversité humaine et du multiculturalisme auprès des élèves.

En Hongrie et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les réglementations ou recommandations supérieures concernant les compétences devant être approfondies au cours de la formation initiale des enseignants (voir la section 4.2.3) s'appliquent également aux stages, à la phase d'accompagnement et au mentorat professionnel. Comme détaillé plus haut, les dispositions des autorités hongroises et galloises mettent davantage l'accent sur la promotion des compétences spécifiques à l'éducation à la citoyenneté, tandis qu'en Angleterre et en Irlande du Nord, les aptitudes pédagogiques visées revêtent un caractère général, mais sont également pertinentes et favorables dans le cadre de l'enseignement de la citoyenneté.

4.3. Formation professionnelle continue

Au terme de leur formation initiale et de leur entrée dans la profession, les enseignants doivent néanmoins poursuivre leur formation professionnelle continue. Les sections suivantes portent dès lors sur les activités de développement dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté organisées ou appuyées par les autorités supérieures de l'éducation, à l'intention des enseignants d'une part, et s'adressant aux chefs d'établissement d'autre part.

4.3.1. Activités de formation professionnelle continue pour les enseignants organisées ou soutenues par les autorités supérieures de l'éducation

L'organisation et la mise en œuvre de la formation professionnelle continue se caractérise généralement par la nature diverse des prestataires auxquels cette tâche incombe, mais aussi des matières concernées. Dans la plupart des pays européens, de telles activités sont mises en place par des centres de formation, des associations d'enseignants, des écoles, des établissements d'enseignement supérieur ou encore des prestataires privés. La formation professionnelle continue est perçue comme un devoir dans la majorité des systèmes éducatifs, bien qu'elle soit seulement recommandée ou optionnelle dans certains pays (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015b).

La figure 4.3 indique que, dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, les autorités supérieures de l'éducation sont impliquées dans les activités de formation professionnelle continue dans environ deux tiers des systèmes éducatifs européens (voir également [l'annexe 5](#) et l'étude de cas n° 4), en dépit de l'autonomie généralement accordée aux établissements d'enseignement supérieur. Le principal objectif de ces activités est l'approfondissement des connaissances et compétences du corps enseignant et l'amélioration de l'enseignement de la citoyenneté dans les écoles, quand bien même la participation des enseignants demeure souvent facultative. L'implication des autorités supérieures englobe parfois la mise en œuvre de la formation professionnelle continue par l'intermédiaire d'instituts de formation nationaux ou régionaux et/ou du financement global de telles activités.

Alors que dans la majorité des systèmes éducatifs, les activités de formation professionnelle continue organisées ou appuyées par les autorités supérieures de l'éducation sont ouvertes à tous les enseignants, certains pays visent certains groupes de professeurs en particulier. Il peut s'agir en l'occurrence d'enseignants

⁽¹⁵⁷⁾ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

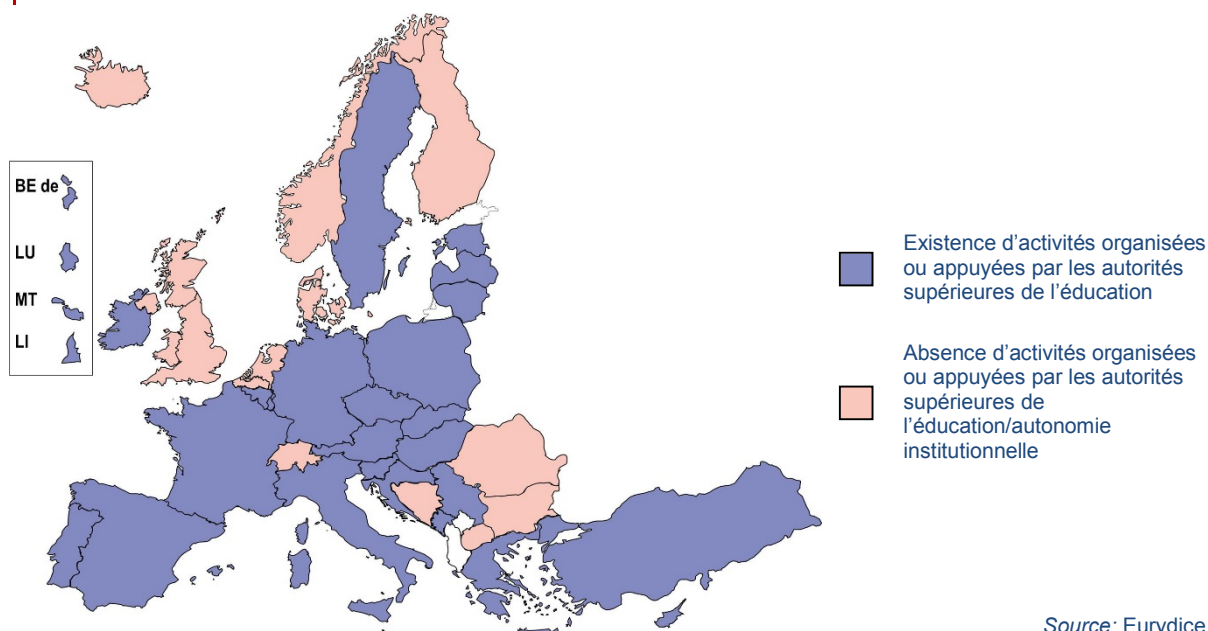
⁽¹⁵⁸⁾ <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6697>

spécialisés ou partiellement spécialisés dans l'éducation à la citoyenneté, comme en Communauté française de Belgique, en Irlande, en Lituanie et en Slovaquie, ou de professeurs de sciences sociales, d'histoire, de géographie, d'éducation éthique, etc., comme en France, en Italie, à Malte et en Turquie. Il convient cependant de souligner qu'en Irlande, en Lituanie et en Italie, les activités de perfectionnement ayant trait à la citoyenneté ne sont pas réservées aux enseignants spécialisés dans ce domaine.

En **Communauté française de Belgique**, en **Irlande**, en **Lituanie** et en **Slovaquie**, les cours de perfectionnement organisés et/ou appuyés par les autorités supérieures de l'éducation ont pour objectif précis de renforcer les connaissances, les aptitudes et les compétences des enseignants spécialisés ou partiellement spécialisés dans l'éducation à la citoyenneté.

En **France**, en **Italie**, à **Malte** et en **Turquie**, en revanche, certaines activités de perfectionnement organisées ou soutenues par les autorités supérieures de l'éducation se destinent à tous les enseignants auxquels il incombe généralement d'enseigner la citoyenneté. De tels cours ou activités portent sur la maîtrise de sujets tels que le droit et la justice, les droits de l'homme, la citoyenneté démocratique ou encore la citoyenneté européenne et les compétences civiques. L'évaluation des aptitudes de coopération et de gestion, du caractère inclusif et participatif des approches pédagogiques et de la prise en compte de questions telles que l'intégration des minorités, les conventions des droits de l'enfant et les valeurs éthiques est également prévue.

Figure 4.3. Activités de formation professionnelle continue organisées ou appuyées par les autorités supérieures de l'éducation en vue d'aider les enseignants à approfondir les compétences nécessaires à l'enseignement de la citoyenneté, 2016/2017.



Note explicative

Les compétences relatives à l'éducation à la citoyenneté devant être développées dans le cadre de la formation professionnelle continue peuvent avoir trait à la maîtrise des objectifs et du contenu du programme scolaire en matière d'éducation à la citoyenneté; à la capacité à communiquer avec les élèves, les parents et la communauté locale; à la capacité à poser un regard critique sur ses propres pratiques et performances ainsi qu'à améliorer celles-ci. etc.

Dans d'autres systèmes éducatifs⁽¹⁵⁹⁾, les autorités supérieures de l'éducation organisent et/ou soutiennent des activités de perfectionnement en vue d'approfondir les compétences de tous les enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

En **Espagne**, par exemple, plusieurs programmes de formation professionnelle continue sont proposés par le ministère de l'éducation, de la culture et des sports et par les gouvernements de différentes communautés autonomes. Les sujets abordés dans le cadre de ces programmes sont, entre autres, la coexistence à l'école et la citoyenneté active à l'ère du numérique (ministère de l'éducation, de la culture et des sports), la promotion du respect et de la tolérance eu égard à la variance de genre (gouvernement de Castille-et-León), la résolution de conflits (gouvernement de Castille-La Manche), le bénévolat et la participation active des élèves à des projets de solidarité, l'éducation interculturelle, l'éducation inclusive, l'éducation aux valeurs et la citoyenneté mondiale (gouvernement de Galice).

⁽¹⁵⁹⁾ La Communauté germanophone de Belgique, la République tchèque, l'Allemagne, l'Espagne, la Croatie, l'Italie, Chypre, la Lituanie, le Luxembourg, la Hongrie, l'Autriche, la Pologne, le Portugal, la Slovénie, la Suède, le Liechtenstein, le Monténégro et la Serbie.

À **Chypre**, les séminaires de perfectionnement à l'intention des enseignants du secondaire proposés par l'institut pédagogique de Chypre en 2016/2017 ont abordé des thématiques telles que la valorisation de l'empathie, l'application de politiques antiracistes dans les écoles, les relations humaines et la gestion de crises, l'éducation aux droits de l'homme, l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles, le développement d'aptitudes empathiques et le respect de la diversité.

Les activités de perfectionnement organisées très récemment par le centre de développement de l'éducation géré par le ministère **polonais** de l'éducation nationale ont porté sur des questions telles que l'éducation au droit à l'école, les méthodes pour contrer les discours de haine, les écoles actives et les responsabilités mondiales, la démocratie à l'école, l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme, ou encore l'intégration du multiculturalisme dans les pratiques des écoles.

Au **Portugal**, au titre de ses orientations en matière d'éducation à la citoyenneté, la direction générale de l'éducation du ministère de l'éducation et des sciences propose de la formation professionnelle continue aux enseignants de tous les niveaux d'enseignement et spécialisés dans n'importe quelle matière. Les questions abordées le plus récemment comprenaient l'éducation financière, l'apprentissage grâce à la résolution de défis entrepreneuriaux et l'éducation pour la paix.

Certains pays tentent d'influencer le développement des compétences relatives à la citoyenneté de tous les enseignants au moyen de formations et de séminaires, mais aussi par l'intermédiaire d'autres méthodes, telles que des conférences nationales (Croatie), la création de spécialisations universitaires (Autriche) et la mise à disposition de cours de formation professionnelle continue en ligne (Suède). En Allemagne, les autorités supérieures interviennent en amont pour définir les exigences relatives au contenu des cours de formation professionnelle continue.

En **Allemagne**, plusieurs documents officiels, diffusés par la conférence des ministres de l'éducation et des affaires culturelles des *Länder*, définissent des exigences communes en matière de contenu des formations destinées aux enseignants, qui s'appliquent à tous les *Länder*. Sont notamment prévus des cours d'éducation à la démocratie et de didactique de la démocratie ainsi que l'évaluation des connaissances se rapportant à la Loi fondamentale (la constitution allemande) et aux conventions des droits de l'homme.

En **Croatie**, une série de conférences nationales ouvertes à tous les enseignants se sont récemment tenues et ont porté sur des sujets tels que l'éducation civique et le développement durable, les méthodes d'apprentissage non formelles dans le domaine de l'éducation civique, l'éducation civique et la communication pour les spécialistes de l'éducation et de la réhabilitation, ainsi que les dimensions structurelles et fonctionnelles des compétences civiques dans l'enseignement de la géographie.

Tous les deux ans, le ministère fédéral **autrichien** de l'éducation finance la participation de douze enseignants à un master en éducation à la citoyenneté à l'université (de formation continue) du Danube de Krems. Cette formation vise à approfondir les compétences académiques et pratiques des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Les participants apprennent à enseigner la citoyenneté comme thématique intégrée et comme principe pédagogique transversal. Les sujets abordés dans le cadre de ce master sont notamment: les principes de base de l'éducation à la citoyenneté, la politique et les médias, la culture, l'économie, l'Europe, la participation, etc. Chaque cycle d'études se consacre à un sujet central différent.

L'agence nationale de l'éducation **suédoise** a élaboré plusieurs cours en ligne à l'intention des enseignants et des chefs d'établissement qui portent sur des questions relatives à l'éducation à la citoyenneté, telles que l'apprentissage coopératif, le développement de la pensée critique et de l'éducation aux médias, ainsi que la promotion des valeurs démocratiques.

Au-delà des possibilités de formation professionnelle continue déjà mentionnées ici, certains pays européens visent également à approfondir les compétences des enseignants relatives à l'enseignement de la citoyenneté par l'intermédiaire de la participation à des projets et initiatives européens.

Par exemple, **Chypre** a participé, en tant que partenaire à part entière, aux deux cycles du projet de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe intitulé «L'enseignement des sujets controversés – Développer la formation efficace des enseignants et des chefs d'établissement». L'objectif de ce projet était de développer des méthodes de formation efficaces ainsi que de renforcer les capacités et la confiance des enseignants et des chefs d'établissement dans ce domaine. Les autres pays impliqués dans ce projet étaient l'Irlande, l'Espagne, le Royaume-Uni et le Monténégro, avec le soutien de la France, de l'Autriche, de la Suède et de l'Albanie. Le premier cycle du projet s'est tenu entre 2014 et 2015 («Gérer la controverse – Kit pédagogique à l'intention des enseignants»), tandis que le second cycle s'est déroulé de 2015 à 2016 («Traiter des sujets controversés: un outil de formation pour l'ensemble de l'école»). Ce projet a permis la création d'un programme de développement professionnel à l'intention des enseignants visant à soutenir et à favoriser l'enseignement de sujets controversés dans les écoles européennes.

En 2016, la **Pologne** a pris part au projet intitulé «La démocratie à l'école», un programme conjoint du ministère polonais de l'éducation nationale, du centre polonais pour le développement de l'éducation, du European Wergeland Centre (EWC)⁽¹⁶⁰⁾ et du Conseil de l'Europe. Devant s'étendre sur un an, ce projet international a comporté deux phases: une formation d'une semaine dispensée par le centre pour le développement de l'éducation, suivie de projets mis en œuvre pendant dix mois dans des écoles.

⁽¹⁶⁰⁾ L'EWC est un centre de ressources fondé en 2008 par le Conseil de l'Europe et la Norvège en vue de promouvoir l'éducation à l'entente interculturelle, aux droits de l'homme et à la citoyenneté démocratique.

D'autres pays européens, dont la **République tchèque**, l'**Estonie**, la **Grèce**, la **Lettonie**, la **Lituanie** et la **Slovaquie**, ont participé aux initiatives de l'EWC, et en particulier aux académies régionales et nationales (se déroulant en été) ⁽¹⁶¹⁾. Ces académies entendent favoriser le caractère démocratique de la culture des écoles européennes en renforçant les compétences des professionnels de l'éducation et des parties prenantes des communautés dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme. Dans ce contexte, les participants apprennent à utiliser et mettent en pratique des outils et stratégies visant à promouvoir la démocratie et les droits de l'homme dans les écoles et leurs communautés. Les académies régionales et nationales sont proposées par l'EWC en étroite coopération avec les ministères de l'éducation, les institutions chargées de la formation des enseignants et le Conseil de l'Europe.

4.3.2. Activités de formation professionnelle continue pour les chefs d'établissement organisées ou soutenues par les autorités supérieures de l'éducation

Au même titre que les enseignants, les chefs d'établissement sont des acteurs importants dans le cadre de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles. Ceux-ci jouent par exemple un rôle clé en vue de donner lieu à une culture scolaire favorable, de promouvoir la participation active de tous les membres de la communauté éducative ou de mettre en place des possibilités ouvrant la voie aux activités ayant trait à la citoyenneté (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012a). Généralement, les chefs d'établissement peuvent participer à toutes les activités de formation professionnelle continue ouvertes aux enseignants. Toutefois, des formations et soutiens professionnels ciblés peuvent leur permettre de développer les compétences spécifiques à leur position.

Au cours de l'année scolaire 2016/2017, les autorités supérieures de l'éducation de quatorze pays européens ⁽¹⁶²⁾ ont organisé ou soutenu des activités de formation professionnelle continue visant à approfondir les compétences des chefs d'établissement eu égard à la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans leurs écoles (voir la figure 4.4). Dans quatre de ces pays, à savoir la Bulgarie, la France, l'Autriche et la Pologne (–), l'accent est placé sur l'éducation à la citoyenneté au sens large.

En **Bulgarie**, par exemple, l'institut national de l'éducation et de la qualification propose des activités de formation thématiques aux chefs d'établissement, y compris dans le domaine de l'éducation civique, mettant l'accent sur le travail pratique et sur les méthodes d'apprentissage actives ⁽¹⁶³⁾. De même, en **France**, le plan national de formation 2016/2017 a prévu des formations à l'intention des chefs d'établissement portant sur l'éducation civique, la morale, la citoyenneté, la prévention de la radicalisation, la transmission des valeurs de la République, etc.

En Croatie, en Italie et aux Pays-Bas, cependant, les programmes de formation se destinant aux chefs d'établissement conçus par les autorités supérieures de l'éducation abordent, entre autres choses, des aspects plus spécifiques de l'application du programme relatif à l'éducation à la citoyenneté.

Tant en **Croatie** qu'en **Italie**, les sujets des ateliers et séminaires destinés aux chefs d'établissement comprennent la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté en tant que thématique transversale dans les écoles.

Aux **Pays-Bas**, l'un des cours proposés par les autorités supérieures de l'éducation, intitulé «former des citoyens» ⁽¹⁶⁴⁾, encourage les chefs d'établissement à réfléchir à des idées portant sur l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles primaires.

Certaines activités de perfectionnement à l'intention des chefs d'établissement organisées dans d'autres pays, y compris l'Estonie, l'Irlande, Chypre, la Lettonie et la Slovaquie, se focalisent sur l'enseignement de la citoyenneté par l'intermédiaire de la culture et de la gouvernance des écoles. Alors qu'en Slovaquie, le programme de formation est obligatoire pour tous les futurs chefs d'établissement, les activités prévues en Estonie et à Chypre s'adressent aux personnes ayant récemment accédé à la direction des écoles; en Irlande, en Espagne et en Lettonie, tous les chefs d'établissement sont visés.

Les autorités supérieures de l'éducation de **Slovaquie** ont élaboré un programme sur la gestion des écoles en tant que milieu d'apprentissage auxquels la citoyenneté est intégrée. La participation à ce programme de formation est requise pour quiconque souhaite occuper la position de chef d'établissement. Les modules prévus dans le cadre de cette formation portent sur des thématiques telles que l'éducation aux droits de l'homme, la participation au sein d'organisations, le rôle d'éducateur exemplaire assumé par les chefs d'établissement ou encore l'application des droits de l'homme et de l'enfant en tant que composante de la culture des écoles et des responsabilités du chef d'établissement. Des programmes de perfectionnement facultatifs se trouvent

⁽¹⁶¹⁾ <http://www.theewc.org/Content/What-we-do/Summer-Academies>

⁽¹⁶²⁾ La Bulgarie, l'Estonie, l'Irlande, l'Espagne, la France, la Croatie, l'Italie, Chypre, la Lettonie, la Lituanie, les Pays-Bas, l'Autriche, la Pologne et la Slovaquie.

⁽¹⁶³⁾ <http://www.niokso.bg/obucheniya/katalog-2016>

⁽¹⁶⁴⁾ <http://www.onderwijsadvies.nl/diensten/dienstenoverzicht/burgerschap/>

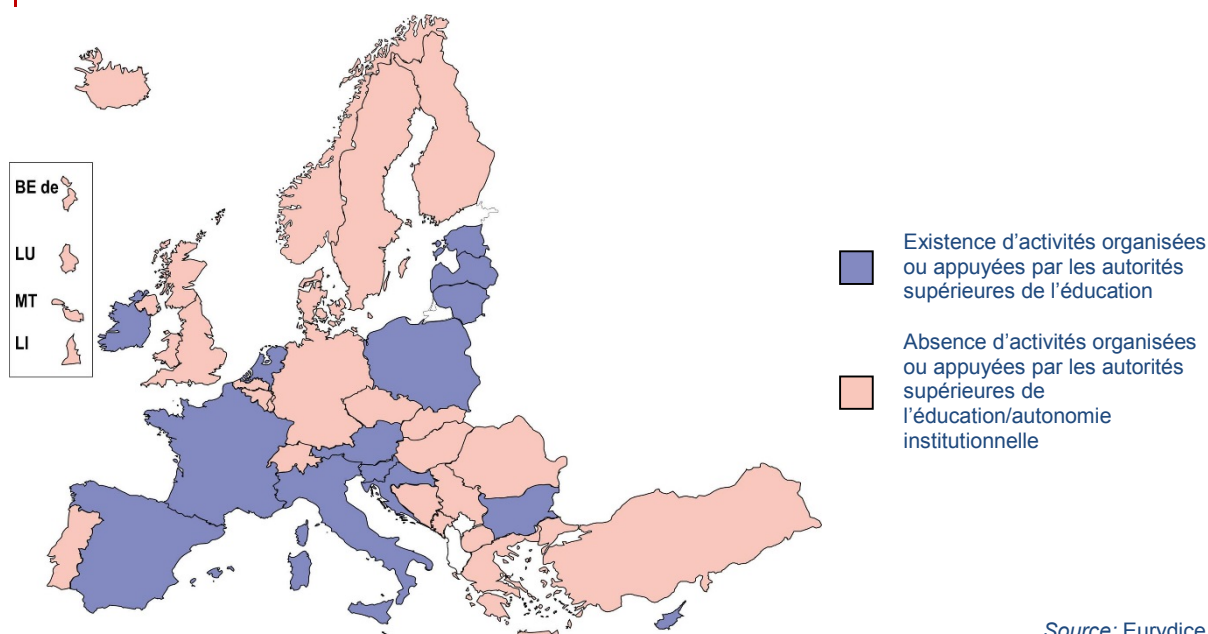
également à la disposition des chefs d'établissement et abordent des questions telles que les qualités inhérentes à ce poste, le professionnalisme et l'éthique ⁽¹⁶⁵⁾.

En **Estonie** et à **Chypre**, les activités de formation professionnelle continue récemment organisées par les autorités supérieures de l'éducation s'adressent aux chefs d'établissement ayant d'ores et déjà accédé à la profession. Le programme estonien se concentre sur la gouvernance démocratique des écoles ⁽¹⁶⁶⁾, tandis que l'initiative chypriote aborde en priorité le rôle d'exemple des établissements scolaires (primaires et secondaires) dans le domaine de l'enseignement, de la gestion et du soutien de la diversité socioculturelle ⁽¹⁶⁷⁾. L'institut pédagogique chypriote et le ministère de l'éducation et de la culture proposent en outre des séminaires destinés aux chefs d'établissements primaires, qui s'intéressent par exemple aux façons d'aborder les problématiques du racisme et des stéréotypes à l'école ou de promouvoir et d'enseigner les principes d'égalité et les droits de l'homme.

Les possibilités de formation continue s'ouvrant aux chefs d'établissement **irlandais** se focalisent sur la promotion de la citoyenneté et de l'engagement des élèves par l'intermédiaire de l'évolution de la culture des écoles ⁽¹⁶⁸⁾. Enfin, un programme **letton** s'adressant aux représentants des administrations scolaires, y compris les chefs d'établissement, les chefs adjoints et les spécialistes de la méthodologie, aborde des questions telles que l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de la coopération avec les parents, du travail pédagogique et des activités périscolaires, les ressources relatives à l'éducation à la citoyenneté et l'application de celles-ci, et les stratégies favorisant la coopération entre les enseignants dans le cadre de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté à l'école.

En **Espagne**, la législation ⁽¹⁶⁹⁾ élaborée par le ministère de l'éducation, de la culture et des sports requiert que le sujet de la coexistence à l'école (c'est-à-dire la prévention des conflits et la mise en place de programmes et mesures favorisant la coexistence) soit abordé dans le cadre de la formation des chefs d'établissement. Cela signifie que les communautés autonomes et le ministère, dans les territoires qui relèvent de sa compétence (les villes autonomes de Ceuta et Melilla), doivent intégrer cette thématique dans toutes leurs activités de formation professionnelle continue destinées aux chefs d'établissement.

Figure 4.4. Activités de formation professionnelle continue organisées ou appuyées par les autorités supérieures de l'éducation en vue d'aider les chefs d'établissement à approfondir les compétences nécessaires à l'enseignement de la citoyenneté, 2016/2017.



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Luxembourg: le centre pour l'éducation à la citoyenneté (*Zentrum fir politesch Bildung*) entend proposer des activités de formation professionnelle continue aux chefs d'établissement à compter de 2018.

Liechtenstein: les chefs d'établissement peuvent prendre part aux activités de perfectionnement destinées aux enseignants (voir la figure 4.3 et l'[annexe 5](#)).

⁽¹⁶⁵⁾ <http://www.solazaravnatelje.si>

⁽¹⁶⁶⁾ <https://www.hm.ee/et/tegevused/opetaja-ja-koolijuht/alustavate-koolijuhtide-arenguprogramm>

⁽¹⁶⁷⁾ <http://enimerosi.moec.gov.cy/d/dme6871>

⁽¹⁶⁸⁾ <http://www.pdst.ie>

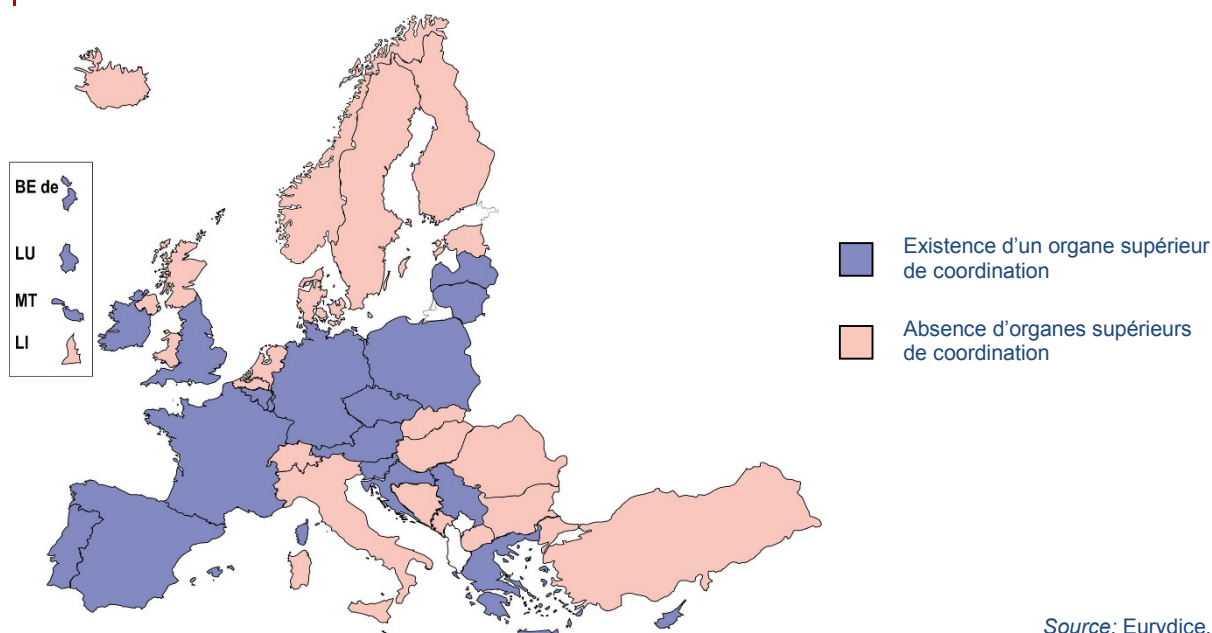
⁽¹⁶⁹⁾ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-11494>

4.3.3. Organes supérieurs de coordination des activités de formation professionnelle continue

Les sections précédentes, sur la formation professionnelle continue des enseignants et des chefs d'établissement dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, font état du nombre considérable d'activités de formation organisées ou soutenues par les autorités supérieures de l'éducation dans de nombreux pays européens. La présence d'un organe supérieur de coordination, tel que décrit dans l'aperçu de la littérature scientifique (voir la section 4.1.2), est susceptible de faciliter la gestion de toutes les activités de formation professionnelle continue, de garantir une plus large diffusion de celles-ci et de proposer des cours qui correspondent aux besoins des professionnels de l'enseignement.

La figure 4.5 indique que près de la moitié des systèmes éducatifs européens ⁽¹⁷⁰⁾ disposent d'un organe supérieur de coordination des activités de formation professionnelle continue, organe qui traite généralement de l'ensemble des matières du programme scolaire et des thématiques pédagogiques, y compris l'éducation à la citoyenneté (voir [l'annexe 6](#), disponible en ligne, pour la liste de tous les organes nationaux de coordination). Dans la plupart des pays, il s'agit d'un centre ou institut national (tel qu'une université, un institut pédagogique, un centre national de formation, etc.) présentant un lien direct avec le ministère de l'éducation ou qui est financé par celui-ci. Ces organes de coordination peuvent remplir différentes missions, telles que garantir l'application des politiques relatives à la formation continue des enseignants et des chefs d'établissement, coordonner les activités de perfectionnement existantes, proposer des cours, développer des outils de formation ou encore contrôler et évaluer la qualité des activités de formation professionnelle continue.

Figure 4.5. Organes supérieurs de coordination des activités de formation professionnelle continue, y compris dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, 2016/2017.



Source: Eurydice.

Note explicative

Un organe supérieur de coordination est un centre national ou un institut (tel qu'une université, un institut pédagogique, un centre national de formation, etc.) chargé par les autorités supérieures de l'éducation de garantir l'application des politiques relatives à la formation continue des enseignants et des chefs d'établissement, en ce compris la coordination et la mise en place d'initiatives de formation ou encore le contrôle et l'évaluation de la qualité des activités de formation professionnelle continue.

Notes spécifiques par pays

Allemagne: les instituts de la pédagogie des écoles des *Länder* interviennent en tant que centres de coordination de la formation continue des enseignants, y compris dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

Espagne: l'institut national des technologies de l'éducation et de la formation des enseignants (INTEF), géré par le ministère de l'éducation, de la culture et des sports en coopération avec les communautés autonomes, développe des programmes spécifiques visant la formation professionnelle continue des enseignants. Cet institut organise directement de telles formations

(170) Les Communautés francophone et germanophone de Belgique, la République tchèque, l'Allemagne, l'Irlande, la Grèce, l'Espagne, la France, la Croatie, Chypre, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, l'Autriche, la Pologne, le Portugal, la Roumanie, la Slovénie, le Royaume-Uni (Angleterre) et la Serbie.

dans les territoires relevant de la compétence du ministère (les villes autonomes de Ceuta et Melilla). Les communautés autonomes organisent en outre des programmes de formation par l'intermédiaire de leurs services de l'éducation.

Italie: la coordination des activités de perfectionnement à l'intention des professionnels de l'éducation est garantie par le plan national pour la formation des enseignants, un cadre de formation professionnelle continue consacrant des ressources aux écoles en vue de permettre à celles-ci de former leur personnel dans neuf domaines prioritaires, y compris l'intégration, les compétences relatives à la citoyenneté et la citoyenneté mondiale.

Royaume-Uni (ENG): malgré l'absence de dispositions de niveau supérieur relatives à la formation professionnelle continue (voir la figure 4.4), un organe national de coordination a été fondé pour aider les écoles et leurs partenaires à développer et mettre en place des formations de qualité à l'intention des enseignants et des chefs d'établissement.

Les organes supérieurs de coordination de quelques pays seulement (la France, le Luxembourg, l'Autriche et la Pologne) sont spécifiquement chargés de gérer les activités de perfectionnement ayant trait à la citoyenneté.

En **France**, la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) établit les lignes directrices nationales relatives à la formation des enseignants, y compris dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, et délègue cette mission à l'inspection générale de l'éducation nationale. L'inspection générale garantit l'intégration de possibilités de formation professionnelle continue liées à la citoyenneté dans les programmes de formation des différentes académies, c'est-à-dire les principales circonscriptions administratives du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Chaque académie organise dès lors des activités de formation continue, consacre des journées ou des semaines à ces dernières et met sur pied des événements dédiés à l'éducation à la citoyenneté.

Au **Luxembourg**, le centre pour l'éducation à la citoyenneté (*Zentrum für politisch Bildung*) ⁽¹⁷¹⁾ a été fondé en octobre 2016. Il s'agit d'une fondation créée par le ministère de l'éducation, mais fonctionnant de manière autonome. L'une de ses missions est de coordonner et de proposer des activités de perfectionnement portant sur l'application et la promotion de l'éducation à la citoyenneté et se destinant aux enseignants ainsi qu'aux chefs d'établissement.

En **Autriche**, un centre fédéral d'apprentissage sociétal (*Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen*) ⁽¹⁷²⁾ a été établi en 2013 par le ministère fédéral de l'éducation. Ce centre contribue au développement qualitatif durable des cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, mais aussi de la recherche scientifique s'intéressant à la didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Les conclusions des recherches menées dans ce cadre ont exercé une incidence considérable sur la formation initiale et la formation professionnelle continue des enseignants autrichiens à tous les niveaux d'enseignement et dans tous les types d'établissement. Outre ses publications et activités d'ordre scientifique, le centre d'apprentissage sociétal organise des conférences destinées aux enseignants, développe des outils visant un enseignement de la citoyenneté fondé sur les compétences et coopère avec des facultés universitaires de formation des enseignants ainsi que d'autres établissements d'enseignement supérieur spécialisés dans la didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.

En **Pologne**, le centre pour le développement de l'éducation ⁽¹⁷³⁾ est une institution publique, gérée par le ministère de l'éducation nationale, qui propose des formations destinées à tous les enseignants polonais. L'une des sections de ce centre vise le développement des compétences sociales et civiques. Le personnel de cette section apporte notamment son soutien aux institutions de formation qui proposent des cours visant l'approfondissement des compétences sociales et civiques des enseignants, ainsi qu'aux formateurs et aux réseaux d'enseignants actifs dans ce domaine; il coopère en outre avec des organisations gouvernementales et non gouvernementales nationales et internationales contribuant au développement des compétences sociales et civiques.

4.4. Autres mesures de soutien adressées aux enseignants et aux chefs d'établissement

Outre la création d'activités de formation professionnelle continue et d'un organe supérieur chargé de coordonner celles-ci, les autorités de l'éducation prévoient d'autres mesures de soutien permettant d'aider les enseignants et les chefs d'établissement à enseigner la citoyenneté (voir la figure 4.6 et l'aperçu de la littérature scientifique sur les politiques et mesures soutenant la formation des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté à la section 4.1.2).

Les structures de soutien les plus courantes sont des sites internet, suivis par des centres de ressources et des associations d'enseignants. Même lorsque ces mesures ne sont pas mises en place par les autorités de l'éducation, elles bénéficient du soutien financier de l'État. Toutefois, il est important de faire remarquer que, dans la pratique, ces formes de soutien sont susceptibles d'être appliquées conjointement.

En **Croatie**, par exemple, l'institution chargée de l'éducation et de la formation des enseignants ⁽¹⁷⁴⁾ combine ces trois mesures. Cet organe national met en place et soutient des réseaux d'enseignants et de formateurs travaillant dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Il conçoit également des ressources relatives à l'enseignement de la citoyenneté qu'il met à disposition sur ses sites internet.

⁽¹⁷¹⁾ www.zpb.lu

⁽¹⁷²⁾ www.geschichtsdidaktik.com

⁽¹⁷³⁾ <https://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania>

⁽¹⁷⁴⁾ <http://www.azoo.hr/index.php?Itemid=615>

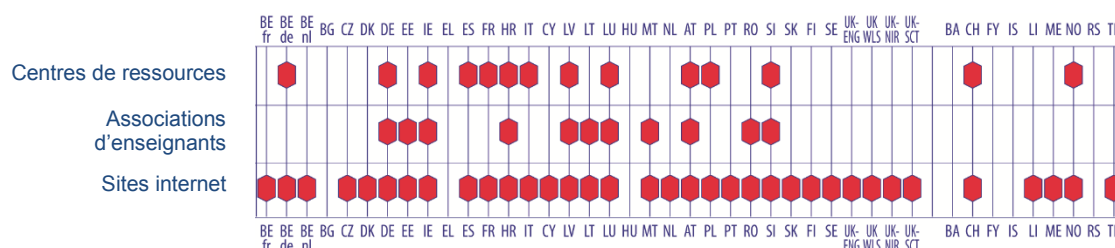
D'autres centres de ressources, telles que des institutions fournissant aux enseignants des informations, des outils et des formations ayant trait à la citoyenneté, diffusent leurs travaux en ligne.

En **Allemagne**, par exemple, l'agence fédérale pour l'éducation civique (*Bundeszentrale für politische Bildung*)⁽¹⁷⁵⁾ est un centre qui propose à tous les Allemands des informations et des formations portant sur des questions politiques ayant trait à la citoyenneté, mettant à disposition une multitude de ressources, y compris des rapports et des outils d'apprentissage, sur son site internet.

Enfin, les associations ou réseaux d'enseignants sont souvent actifs en ligne par l'intermédiaire de sites internet dédiés.

En **Lituanie**, par exemple, la plateforme en ligne intitulée «le jardin de l'éducation» (*Ugdymo sodas*)⁽¹⁷⁶⁾ est un système d'information proposant des outils pédagogiques. L'éducation à la citoyenneté est l'une des matières concernées par ces outils, et les enseignants disposent d'un espace leur permettant d'échanger et de discuter au sujet de questions ayant trait à l'éducation.

Figure 4.6. Autres formes de soutien fournies par les autorités supérieures de l'éducation en vue d'aider les enseignants et les chefs d'établissement à enseigner la citoyenneté, 2016/2017.



Source: Eurydice.

Note explicative

Outre les activités de formation fournies ou appuyées par les autorités pour assister les enseignants et les chefs d'établissement dans le cadre de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté, d'autres mesures de soutien peuvent prendre la forme de centres de ressources, d'associations d'enseignants ou de sites internet. Dans la pratique, ces initiatives de soutien peuvent être appliquées de façon conjointe: par exemple, les centres de ressources font parfois la promotion de leurs travaux sur leur site internet, tandis que les associations ou réseaux d'enseignants agissent régulièrement en ligne.

Note spécifique par pays

Luxembourg: l'action du centre pour l'éducation à la citoyenneté (*Zentrum für politisches Bildung*) englobe ces trois mesures de soutien.

Le site internet créé par les autorités supérieures de l'éducation en vue d'aider les enseignants et les chefs d'établissement à enseigner la citoyenneté fournit généralement toutes les informations pertinentes se rapportant aux écoles, à l'éducation, aux conférences, aux formations ainsi qu'aux outils pédagogiques relatifs à divers sujets et matières, y compris l'éducation à la citoyenneté. Dans très peu de pays, tels que l'Espagne, l'Autriche, la Slovaquie et la Suisse, des sites internet sont dédiés spécifiquement à l'éducation à la citoyenneté et à ses thématiques connexes.

Le site internet **espagnol** intitulé «la coexistence à l'école»⁽¹⁷⁷⁾ fournit une multitude d'informations relatives à la vie scolaire et à la coexistence. Cette plateforme est divisée en plusieurs sections contenant chacune des ressources liées au plan stratégique sur la vie à l'école conçu par le ministère de l'éducation, de la culture et des sports avec le concours des communautés autonomes, et comprend des informations sur la formation des enseignants, les protocoles, les publications, la législation, ainsi que d'autres liens utiles.

En **Autriche**⁽¹⁷⁸⁾ et en **Suisse**⁽¹⁷⁹⁾, des sites internet font office de plateformes d'information dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté fournissant des renseignements au sujet des programmes scolaires, des institutions, des outils pédagogiques et, dans le cas de la Suisse, des possibilités de mise en réseau réservées aux enseignants et aux élèves qui s'intéressent à l'éducation à la citoyenneté.

En **Slovaquie**, le site internet intitulé «éducation mondiale»⁽¹⁸⁰⁾ vise à accroître la prise de conscience relative aux questions mondiales, à favoriser la pensée critique et à développer la compréhension des enseignants, élèves et parents témoignant un intérêt à l'égard de sujets liés à des thématiques mondiales.

⁽¹⁷⁵⁾ www.bpb.de

⁽¹⁷⁶⁾ <https://sodas.ugdome.lt>

⁽¹⁷⁷⁾ <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/eu/mc/convivencia-escolar/inicio.html>

⁽¹⁷⁸⁾ www.politische-bildung.at

⁽¹⁷⁹⁾ www.politischebildung.ch

⁽¹⁸⁰⁾ <http://www.globalnevezdelavanie.sk/co-je-gv>

Les centres de ressources, définis ici comme des institutions physiques qui soutiennent les professionnels de l'éducation au moyen d'informations, d'outils pédagogiques, de formations, etc., sont souvent consacrés à l'enseignement et à l'apprentissage au sens large, mais englobent également l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, dans certains pays, y compris l'Allemagne, l'Autriche et la Norvège, des centres de ressources se focalisent sur l'éducation à la citoyenneté ou sur des thématiques connexes.

Outre l'agence fédérale pour l'éducation civique (*Bundeszentrale für politische Bildung*) précitée, les autorités supérieures de l'éducation **allemandes** soutiennent la société allemande en faveur de l'éducation à la démocratie (*Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik*) ⁽¹⁸¹⁾. Cette organisation sans but lucratif réunit des experts de la recherche et de la pratique pédagogique, des éditeurs de livres pédagogiques, des parents et des élèves en vue de promouvoir la démocratie de façon conjointe au moyen de l'éducation.

Le centre **autrichien** pour l'éducation à la citoyenneté (*Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule*) ⁽¹⁸²⁾ constitue un autre exemple d'institution pédagogique nationale visant à promouvoir l'éducation à la citoyenneté dans les écoles. Ce centre aide les enseignants à mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme dans les salles de classe, assume le rôle de plateforme d'information et de conseil, conçoit régulièrement de nouveaux outils pouvant être appliqués en classe, fournit des exemples de meilleures pratiques dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, participe aux discussions européennes et autrichiennes sur l'éducation à la citoyenneté, joue un rôle d'influence dans la formation des enseignants et coordonne les journées autrichiennes de la citoyenneté organisées chaque année.

La **Norvège** compte six «centres pour la paix et les droits de l'homme» ⁽¹⁸³⁾ bénéficiant d'un financement de la part des autorités de l'éducation. Ces centres proposent des activités pédagogiques aux enseignants, aux élèves et au grand public portant sur une ou plusieurs des thématiques suivantes: les droits de l'homme, les génocides, l'Holocauste/la Seconde Guerre mondiale, la prévention de la radicalisation, les questions relatives aux minorités, la démocratie et la participation.

Outre les associations ou réseaux d'enseignants disposant d'une présence en ligne déjà cités, dans certains pays, des groupes professionnels d'enseignants coopèrent dans le domaine de la citoyenneté et de thèmes connexes. Alors que les travaux de l'association des enseignants irlandais se focalise sur l'éducation à la citoyenneté, les efforts estoniens, lettons et maltais se centrent sur les cours d'histoire, d'éducation civique ou de sciences sociales. L'association des enseignants slovènes met l'accent sur l'éducation à la citoyenneté et d'autres matières abordant des thématiques semblables.

Le département **irlandais** de l'éducation et des compétences soutient et finance l'association des professeurs d'éducation civique, sociale et politique (ACT) ⁽¹⁸⁴⁾. L'ACT diffuse une multitude de ressources à l'intention des enseignants et organise une conférence de formation chaque année.

L'institut national de l'éducation de la République de **Slovénie** compte dans ses rangs un expert dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et coordonne un groupe d'étude ouvert aux professeurs de «culture et d'éthique patriotiques et citoyennes», établissant un lien entre les enseignants et les spécialistes de ce domaine d'apprentissage au moyen, entre autres choses, d'une classe virtuelle ⁽¹⁸⁵⁾. Toutes les matières, y compris celles qui intègrent l'éducation à la citoyenneté, disposent de leur propre groupe d'étude.

Les associations d'enseignants **estonienne**, **lettone** et **maltaise** se focalisent sur les cours d'histoire (Lettonie ⁽¹⁸⁶⁾), d'histoire et d'éducation civique (Estonie ⁽¹⁸⁷⁾) et d'histoire et de développement personnel, social et professionnel ainsi que de sciences sociales (Malte ⁽¹⁸⁸⁾). Leur principal objectif est de proposer un forum permettant aux enseignants de se réunir, de discuter et de partager des ressources et des informations importantes. Ces associations organisent également des séminaires et forment leurs membres.

Il convient de souligner que des formes de soutien semblables, également destinées aux enseignants, sont proposées ou appuyées par des organisations non gouvernementales et d'autres organisations de la société civile. Bien que de telles initiatives ne soient pas détaillées dans le présent chapitre, elles contribuent de façon intégrante à l'action de développement des organisations, activités et ressources visant à soutenir les enseignants et les chefs d'établissement dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

⁽¹⁸¹⁾ www.degede.de

⁽¹⁸²⁾ www.politik-lernen.at

⁽¹⁸³⁾ Le centre d'étude de l'Holocauste et des minorités religieuses (Oslo – <http://www.hlsenteret.no/english/>), le centre Nansen pour la paix et le dialogue (est de la Norvège – <http://peace.no/>), le centre Falstad (centre de la Norvège – <http://falstadsenteret.no/en/>), le Stiftelsen Arkivet (sud de la Norvège – <http://www.stiftelsen-arkivet.no/english/>), le musée de la guerre de Narvik (nord de la Norvège – <http://warmuseum.no/>), la fondation Rafto (ouest de la Norvège – <https://www.rafto.no/>).

⁽¹⁸⁴⁾ <http://www.cspeteachers.ie/>

⁽¹⁸⁵⁾ <https://skupnost.sio.si/course/index.php?categoryid=903b>

⁽¹⁸⁶⁾ <http://www.vsb.lv/>

⁽¹⁸⁷⁾ <http://www.eays.edu.ee/aja/>

⁽¹⁸⁸⁾ <http://history.skola.edu.mt/>; <https://htamalta.wordpress.com/>; <http://psd.skola.edu.mt/>; <http://mpsda.org.mt/>

Synthèse

L'analyse contenue dans le présent chapitre, qui s'intéresse aux politiques et aux mesures européennes visant actuellement à soutenir l'approfondissement des compétences professionnelles des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, indique que, globalement, les autorités supérieures de l'éducation ont consenti davantage d'efforts aux fins de cette formation professionnelle continue au cours des dernières années. Alors qu'au cours de l'année scolaire 2010/2011, la possibilité de se spécialiser dans l'éducation à la citoyenneté au cours de la formation initiale se trouvait uniquement à la disposition des enseignants du Royaume-Uni (Angleterre), en 2016/2017, cette voie s'était ouverte aux professionnels de l'enseignement de quatre systèmes éducatifs supplémentaires (la Communauté française de Belgique, l'Irlande, le Luxembourg et les Pays-Bas); le Danemark a également rejoint cette liste à l'automne 2017. Les professeurs chargés d'enseigner les matières qui intègrent des aspects de l'éducation à la citoyenneté doivent se spécialiser ou se spécialiser partiellement dans ce domaine dans sept autres pays (la République tchèque, l'Estonie, la Lettonie, la Lituanie, l'Autriche, la Pologne et la Slovaquie). Enfin, au Liechtenstein, au Monténégro et en Serbie, tous les enseignants sont habilités à enseigner la citoyenneté à condition d'avoir suivi une formation professionnelle à cette fin.

Dans neuf systèmes éducatifs (la Communauté germanophone de Belgique, le Danemark, l'Allemagne, l'Espagne, la France, la Hongrie, les Pays-Bas, le Royaume-Uni (pays de Galles) et la Norvège), les autorités ont établi une liste de compétences communes propres à l'éducation à la citoyenneté et devant être acquises par tous les futurs enseignants du primaire et du secondaire. Dix systèmes éducatifs visent en outre l'acquisition de compétences pédagogiques générales qui ne sont pas spécifiques à l'enseignement de la citoyenneté, mais revêtent une certaine pertinence dans ce cadre. Dans l'ensemble, ces compétences abordent les dimensions essentielles qui sont mises en lumière dans l'aperçu de la littérature scientifique du présent chapitre, en particulier les connaissances et les capacités de compréhension des enseignants, mais aussi les aptitudes pédagogiques et sociales de ceux-ci intervenant dans leurs relations avec les élèves, les parents, leurs pairs et la communauté locale. En revanche, les compétences relatives aux pratiques de réflexion nécessaires à l'évaluation et à l'amélioration continue des activités d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté font uniquement l'objet de réglementations ou de recommandation de niveau supérieur en Communauté germanophone de Belgique et en Espagne.

De même, bien que l'accent soit mis sur le développement des connaissances, des aptitudes et des attitudes relatives à l'enseignement de la citoyenneté dans tous les pays ayant défini des compétences propres à la citoyenneté dans le cadre de la formation initiale des enseignants, seuls quatre États (le Danemark, l'Espagne, la France et la Hongrie) accordent la même importance à l'apprentissage de principes tels que la démocratie, l'État de droit, les droits de l'homme et l'égalité ainsi qu'à la sensibilisation à de telles valeurs.

La possibilité d'enseigner la citoyenneté en situation réelle avant d'entrer dans la profession n'est, dans l'ensemble, que rarement proposée aux enseignants par les autorités supérieures de l'éducation. Si l'importance revêtue par de telles expériences, qu'il s'agisse de stages ou d'une phase d'accompagnement et/ou de mentorat, est soulignée par les publications scientifiques en la matière, seules les réglementations ou recommandations supérieures de six pays européens (la France, la Hongrie, la Slovaquie et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)) en font la mention explicite.

En ce qui concerne la formation continue des enseignants, environ deux tiers des autorités supérieures de l'éducation européennes prévoient des activités de formation professionnelle continue. La plupart de celles-ci sont accessibles à tous les enseignants, qu'ils soient spécialisés, partiellement spécialisés ou non spécialisés dans l'enseignement de la citoyenneté, et abordent un large éventail de questions pertinentes (l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme, la démocratie à l'école, la prévention de la discrimination et la promotion du respect de la diversité, de l'éducation interculturelle, de la citoyenneté et des responsabilités mondiales, du multiculturalisme dans la pratique, de l'éducation pour la paix, etc.). De telles formations revêtent diverses formes (il peut s'agir de cours et de séminaires, de conférences, de ressources en ligne, etc.). Certains pays ont défini des exigences spécifiques en matière de contenu. Le

principal objectif de ces activités de formation professionnelle continue est de développer la capacité des enseignants à enseigner la citoyenneté à l'école, quand bien même la participation à ces formations n'est généralement pas obligatoire. En outre, certains pays s'impliquent dans des projets visant la formation efficace des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. La coopération avec des organisations européennes telles que le Conseil de l'Europe et le centre Wergeland est prévue dans ce cadre.

Une autre avancée porte sur la formation professionnelle continue des chefs d'établissement, qui jouent un rôle clé dans la mise en place d'une culture scolaire propice à l'éducation à la citoyenneté. Au cours de l'année scolaire 2016/2017, dans quatorze pays européens (la Bulgarie, l'Estonie, l'Irlande, l'Espagne, la France, la Croatie, l'Italie, Chypre, la Lettonie, la Lituanie, les Pays-Bas, l'Autriche, la Pologne et la Slovénie), les autorités supérieures de l'éducation ont organisé ou soutenu des activités de formation continue destinées aux chefs d'établissement et visant à promouvoir l'éducation à la citoyenneté dans les écoles, tant par l'intermédiaire du programme scolaire que d'une culture et d'une gouvernance scolaires démocratiques, qui impliquent les parents d'élèves, permettent l'organisation d'activités périscolaires et favorisent la coopération entre les enseignants.

La moitié des systèmes éducatifs européens se sont également dotés d'un organe national chargé de coordonner les activités de formation professionnelle continue se destinant aux enseignants et aux chefs d'établissement. De tels organes proposent également des formations et des outils de formation. Leurs responsabilités portent généralement sur l'ensemble des matières et des questions abordées par le programme scolaire, et dans quatre pays (la France, le Luxembourg, l'Autriche et la Pologne), ces institutions sont explicitement chargées de gérer les activités de perfectionnement ayant trait à l'éducation à la citoyenneté.

Outre leurs efforts visant la formation continue des enseignants et des chefs d'établissement, les autorités supérieures de l'éducation de presque tous les pays européens soutiennent des mesures dont l'objectif est d'assister les professionnels de l'enseignement dans le cadre de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté. Les informations et les meilleures pratiques à cet égard sont principalement diffusées au moyen de sites internet, mais des conférences et des formations sont également organisées. Des documents de formation portant sur divers sujets et matières, y compris l'éducation à la citoyenneté, sont en outre adressés aux écoles. Certains pays disposent de centres de ressources qui fournissent des informations, des outils d'apprentissage et des formations, tandis que les associations ou les réseaux d'enseignants permettent aux professeurs de communiquer entre eux, d'échanger des idées et de coopérer dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté.

Il convient de mentionner qu'outre les politiques et mesures officielles précitées, des initiatives non gouvernementales sont mises en œuvre dans toute l'Europe en vue d'aider les enseignants et les autres professionnels de l'éducation à enseigner la citoyenneté. Il ne s'agit pas uniquement d'exercices effectués en classe ou à l'école, mais aussi d'activités informelles et non formelles se déroulant en dehors du cadre scolaire. Si de telles initiatives n'ont pas été détaillées dans le présent chapitre, leur importance n'en demeure pas moins significative. En effet, depuis de longues années, les organisations de la société civile œuvrent activement à la promotion des valeurs démocratiques et de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme, leur participation et leur expertise pouvant dès lors se révéler précieuses en vue de favoriser la formation et la formation professionnelle continue perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement, ainsi que d'aider ces derniers à intégrer l'éducation à la citoyenneté dans les établissements scolaires d'Europe.

ÉTUDE DE CAS N° 4. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN FRANCE

Adoptée en juillet 2013, la loi d'orientation et de programmation de la refondation de l'école de la République ⁽¹⁸⁹⁾ vise à mettre davantage l'accent sur l'acquisition de certaines aptitudes professionnelles fondamentales par les enseignants. Sont comprises dans ce contexte des compétences faisant la promotion spécifique d'une culture de la démocratie et de l'enseignement moral et civique (EMC). La présente étude de cas a été sélectionnée en raison de la nature globale de cette réforme, qui portait d'abord uniquement sur la formation initiale des enseignants, mais a été étendue à la formation professionnelle continue ainsi qu'à d'autres mesures de soutien, telles que la mise à disposition de ressources pédagogiques. Ainsi, tous les principaux éléments devant contribuer à l'enseignement efficace de la citoyenneté, abordés au chapitre 4 du présent rapport, sont repris dans la réforme des autorités françaises.

Les informations reprises dans la présente étude de cas ont été recueillies au cours de l'activité d'apprentissage collégial du groupe de travail «Éducation et formation 2020» sur la promotion de la citoyenneté et des valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination par l'éducation, intitulée «La formation des enseignants, un instrument clé dans le cadre de la mise en œuvre de la déclaration de Paris», qui s'est déroulée du 29 au 31 mars 2017 à Paris. Diverses présentations, abordant différents aspects de la formation des enseignants dans le domaine de l'enseignement moral et civique, se sont tenues lors de cette activité et ont facilité la rédaction de la présente étude de cas. D'autres informations ont été recueillies au cours d'échanges informels avec certaines parties prenantes du domaine de la formation des enseignants en France, y compris un représentant du département des formations de l'enseignement scolaire du ministère de l'éducation nationale, un professeur impliqué dans la formation initiale des enseignants à Toulouse et un étudiant de l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Paris.

Justification du projet et principaux objectifs

Dans l'optique de promouvoir les compétences professionnelles des enseignants au moyen de leur formation continue (un élément supprimé de la législation en septembre 2010), le gouvernement français a adopté, dans le cadre de sa refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, de nouveaux principes en la matière et a fondé de nouveaux établissements visant à mettre en œuvre les dispositions de la réforme. Ces «écoles supérieures du professorat et de l'éducation» (ESPE), qui sont incorporées aux universités et coopèrent avec celles-ci, ont ouvert leurs portes le 1^{er} septembre 2013, tandis qu'un «master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation» (MEEF) de deux ans a également été conçu ⁽¹⁹⁰⁾.

Le nouveau programme de formation permet aux futurs enseignants d'entrer très vite en contact avec des élèves, mais aussi de bénéficier d'une expérience pratique considérable au sein d'établissements scolaires et d'un soutien de grande qualité, pouvant notamment s'appuyer sur des professeurs qualifiés. Ce programme se fonde sur des principes fondamentaux ⁽¹⁹¹⁾ qui forment tous les futurs enseignants à : promouvoir les valeurs de la République; savoir prendre en compte la diversité des élèves et adapter leur enseignement en conséquence; agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques; coopérer au sein d'une équipe, avec les parents et les partenaires de l'école; et contribuer à l'action de la communauté éducative. L'intégration d'éléments de la culture numérique dans le processus d'enseignement est également prévu dans ce cadre. Tous les étudiants inscrits dans les programmes de master des ESPE doivent passer un concours en fin de première année; tandis qu'en deuxième année, ils effectuent un stage dans un établissement scolaire et rédigent leur thèse. Les étudiants qui ont réussi le concours précité dans le cadre d'une autre filière (et ont dès lors choisi un autre master), mais souhaitent devenir enseignants sont obligés de s'inscrire en deuxième année dans une ESPE pour obtenir le MEEF.

⁽¹⁸⁹⁾ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

⁽¹⁹⁰⁾ <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/8/27/ESRS1319419A/jo/texte>

⁽¹⁹¹⁾ http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

À l'heure actuelle, la France compte 32 ESPE totalisant 179 centres de formation, et environ 60 000 étudiants suivent les programmes d'études de ces établissements. Les directeurs des écoles supérieures du professorat et de l'éducation sont élus conjointement par le ministère de l'éducation nationale et le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, et toutes les ESPE visent à renforcer les liens entre les universités et les établissements scolaires. De nombreuses parties prenantes sont dès lors impliquées, telles que: des formateurs d'enseignants, des inspecteurs de l'enseignement, des chefs d'établissement, le personnel d'universités ou encore des représentants d'organisations de la société civile.

La refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 prévoit également la réforme de l'enseignement moral et civique ⁽¹⁹²⁾. Les grands piliers des nouveaux programmes scolaires, qui s'étendent du primaire au secondaire supérieur, se fondent sur les principes et valeurs consacrés dans les principales déclarations des droits de l'homme, dans la Convention internationale des droits de l'enfant et dans la constitution de la Cinquième République.

Ne désirant pas imposer des dogmes ou des modèles de comportement, les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique visent au contraire à mettre en place une culture de la citoyenneté et de la morale ainsi qu'à développer l'esprit critique des enfants, et ceci aux fins du de la création d'un enseignement permettant aux élèves de prendre conscience des responsabilités qui leur incombent dans le cadre de leurs vies personnelle et sociale. Ces programmes reposent sur les quatre dimensions suivantes: la sensibilité, le droit et la règle, le jugement et l'engagement. Ils définissent des valeurs (telles que la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, la justice, le respect et le rejet de toutes les formes de discrimination), des connaissances (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques, etc.) et des compétences (par exemple: développer sa disposition à raisonner, à prendre en compte le point de vue de l'autre et à agir).

Processus et résultats

Une bien plus grande attention a été apportée au rôle des écoles et des enseignants dans le cadre de l'enseignement moral et civique et, en particulier, de la promotion des valeurs de la République à la suite des attentats terroristes des 7, 8 et 9 janvier 2015. En réaction à ces événements dramatiques, la ministre de l'éducation nationale, Mme Najat Vallaud-Belkacem, a présenté le 22 janvier 2015 un plan d'action prévoyant onze mesures pour la «grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République» ⁽¹⁹³⁾. Se trouvaient au cœur de ce plan la transmission des valeurs communes de laïcité et de citoyenneté, la culture de l'engagement, la lutte contre les inégalités et les préjugés ainsi que la mobilisation de l'enseignement supérieur et de la recherche.

En vue d'atteindre ces objectifs, la première de ces onze mesures proposait des actions relatives à la formation du personnel enseignant. En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, les ESPE ont été chargées de donner clairement la priorité à l'enseignement de la laïcité et au rejet de toutes les formes de violence et de discrimination dans le socle commun de leurs programmes d'études, qui s'applique à tous les enseignants et éducateurs du primaire et du secondaire, quelle que soit leur spécialisation. En outre, la capacité des candidats à expliquer et à faire partager les valeurs de la République est évaluée dans les concours de recrutement depuis 2015.

Un plan national de formation continue des enseignants et du personnel éducatif a été créé pour traiter plus facilement de questions relatives à la citoyenneté (française et européenne), à la laïcité et à la lutte contre les préjugés dans les écoles. Ce plan a comporté trois phases.

- Lors de la première phase (juin 2015), le nouveau programme a été présenté à un millier de professionnels de l'éducation, en particulier des inspecteurs de l'enseignement et des formateurs d'enseignants, au sein des différentes académies (c'est-à-dire les circonscriptions administratives du

⁽¹⁹²⁾ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

⁽¹⁹³⁾ <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche), professionnels chargés ensuite de transmettre ces informations à leurs pairs. L'objectif était de former 300 000 enseignants de cette manière avant la fin de l'année 2017.

- Le lancement des plateformes Eduscol et Canopé en 2015 et 2016 a constitué la deuxième phase du plan d'action (voir les informations sur le soutien aux enseignants reprises ci-dessous).
- La troisième phase, quant à elle, visait l'évolution des pratiques professionnelles et des méthodes pédagogiques propices à la transmission d'une culture de la démocratie, notamment par l'intermédiaire d'un séminaire national de formation à l'enseignement moral et civique ainsi qu'à la mise en œuvre du parcours citoyen dans les écoles ⁽¹⁹⁴⁾ (Brive, les 8 et 9 mars 2017).

Des présentations consacrées à la citoyenneté et aux questions sociales se sont tenues au cours de ce séminaire. Des ateliers sur les moteurs et obstacles relatifs à la promotion des connaissances et compétences des élèves dans le cadre de l'enseignement moral et civique dans les écoles ont par exemple été organisés, tout comme des échanges entre professionnels portant sur la politique pédagogique des académies, et ce en vue de mettre en avant les responsabilités collectives ayant trait à l'enseignement moral et civique à l'école primaire et secondaire; enfin, une plateforme de formation en ligne, baptisée «M@gistère» ⁽¹⁹⁵⁾, a été créée dans l'optique de tirer profit des travaux effectués lors du séminaire. Afin de garantir la poursuite de ces efforts, le prochain séminaire de ce type devrait se dérouler en mars 2018; il se focalisera alors sur l'enseignement moral et civique et, plus particulièrement, sur l'enseignement d'informations factuelles sur les religions, sur le développement de la pensée critique, sur le parcours citoyen, sur la lutte contre la discrimination, etc.

Pour mieux répondre aux besoins en matière de formation des enseignants et du personnel éducatif, les correspondants académiques de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) recueilleront chaque année des informations sur les difficultés rencontrées et sur les besoins exprimés au niveau des écoles, informations sur la base desquelles l'IGEN et la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) concevront des activités de formation appropriées et des ressources pédagogiques.

De tels ressources et activités, se focalisant sur la pédagogie de la laïcité et sur l'enseignement laïque d'informations factuelles sur les religions, sont en cours d'élaboration et seront mises à la disposition des enseignants et éducateurs, y compris sur la plateforme «M@gistère». Un livret comportant des contenus pédagogiques essentiels (tels que des textes et une charte de la laïcité ⁽¹⁹⁶⁾), des liens vers des ressources pédagogiques ainsi que des questions et réponses à caractère juridique sur des sujets sensibles liés à la laïcité a également été publié. En ce qui concerne les ressources audiovisuelles, des vidéos pédagogiques, qui seront diffusées à compter de la prochaine année scolaire, ont été produites en coopération avec le réseau Canopé ⁽¹⁹⁷⁾. Sera comprise à cet égard une série de courts-métrages portant sur des événements historiques ayant trait, par exemple, à la lutte en faveur de la laïcité ou à des personnalités importantes d'hier et d'aujourd'hui. Un portail fournissant des ressources pédagogiques relatives à la lutte contre le racisme et l'antisémitisme a en outre été conçu et lié à la délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT (DILCRAH). Enfin, un livret comportant des indications pratiques sur la lutte contre la radicalisation a été préparé dans le cadre d'une consultation interministérielle.

⁽¹⁹⁴⁾ Le parcours citoyen est une composante du programme scolaire de tous les élèves. Son objectif est de former des citoyens qui prennent progressivement conscience de leurs droits, devoirs et responsabilités. Développé dans le cadre de toutes les matières, dont, en particulier, l'enseignement moral et civique et l'éducation aux médias et à l'information, le parcours citoyen est inscrit dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et contribue à la transmission des valeurs de la République ainsi que des principes régissant une société démocratique. Il est mis en œuvre tout au long du parcours scolaire des élèves, de l'enseignement primaire au lycée, mais aussi par l'intermédiaire de leurs apprentissages formels, informels et non formels. Voir: <http://www.education.gouv.fr/cid100517/le-parcours-citoyen.html>

⁽¹⁹⁵⁾ <https://wiki.magistere.education.fr>

⁽¹⁹⁶⁾ <http://www.education.gouv.fr/cid95865/la-laicite-a-l-ecole.html>

⁽¹⁹⁷⁾ Le réseau Canopé réunit 102 centres de documentation et de formation fournissant, dans chaque académie de France, un large éventail de ressources sur support papier ou en ligne ainsi que des formations destinées aux enseignants portant sur cinq domaines clés: la pédagogie, les technologies de l'information et de la communication, l'éducation à la citoyenneté, les arts et la culture et la documentation. Voir: <https://www.reseau-canope.fr/>

Analyse de la réforme

L'impression générale des différentes parties prenantes impliquées dans le développement et la mise en œuvre des politiques et réformes relatives à la formation des enseignants en France est positive. Des changements significatifs se sont opérés dans ce domaine depuis 2013 (–), et en particulier depuis 2015, en vue de renforcer la capacité des enseignants à transmettre les valeurs liées à l'enseignement moral et civique au moyen de mesures visant la formation initiale ou continue des professionnels de l'éducation ainsi que les ressources pédagogiques destinées à ceux-ci. Un aspect ayant peut-être facilité ces évolutions est le fait que de nombreux éléments liés entre eux, y compris le programme scolaire, les approches pédagogiques, les principes d'évaluation des élèves et la formation des enseignants, ont tous été revus dans le cadre d'une réforme globale qui entend soutenir le développement des élèves en tant que citoyens doués d'un esprit critique et d'une conscience morale leur permettant de comprendre, de respecter et de partager les valeurs humanistes de solidarité, de respect et de responsabilité.

Certaines difficultés persistent cependant. Toutes les parties prenantes, y compris le ministère de l'éducation nationale, les institutions de formation et les formateurs, ont reconnu dès l'abord la nécessité d'améliorer la qualité de la formation initiale des enseignants, étant donné que la capacité à enseigner est une compétence qui s'acquiert au fil du temps. Maîtriser une matière ne suffit pas, il est au contraire essentiel, pour tous les enseignants, d'approfondir un socle commun de compétences, tout particulièrement dans le contexte de disciplines transversales telles que l'enseignement moral et civique. À cet égard, toutes les parties prenantes ont également souligné le caractère crucial que revêt le lien entre la formation des enseignants et les établissements scolaires. Une formation initiale efficace suppose une coopération multiple impliquant les universités, les inspecteurs de l'éducation, les formateurs d'enseignants et les chefs d'établissement. La nécessité de réévaluer régulièrement les formations destinées aux enseignants en vue de procéder à leur perfectionnement a également été mise en lumière. En France, une évaluation nationale globale des réformes relatives à la formation des enseignants est prévue cinq ans après l'entrée en vigueur des mesures.

En ce qui concerne la formation continue des enseignants, les parties prenantes ont insisté sur la nécessité de signifier aux écoles le rôle fondamental qu'elles jouent dans l'identification des besoins de leur personnel éducatif. Les principes énoncés dans le contexte de l'approche française étaient la flexibilité du système et la confiance témoignée aux parties prenantes à l'œuvre dans les établissements scolaires. Compte tenu de la nature facultative de la formation professionnelle continue des enseignants au niveau secondaire, les écoles sont invitées à coopérer avec les inspecteurs de l'éducation nationale et les instituts de formation pour répondre aux besoins en la matière; de même, il est demandé aux enseignants de consentir activement des efforts visant leur formation continue et de partager les connaissances acquises dans ce cadre avec leurs pairs.

Les changements relatifs à la formation initiale et continue des enseignants présentent un lien avec un autre défi fondamental auquel la France doit faire face. Le système éducatif français s'est longtemps caractérisé par la simple transmission de connaissances et non de compétences transversales de nature civique ou morale, exigeant des élèves une écoute passive en lieu et place d'une participation critique à des réflexions et débats, tant avec les enseignants qu'avec leurs pairs. La récente réforme de la formation des enseignants a redéfini le rôle de toutes les parties prenantes, et tous les enseignants ne sont pas prêts à prendre en compte cette évolution. Ces derniers doivent en effet accepter une nouvelle donne, qui voit leur rôle de «maître» se transformer en celui de «guide» accompagnant ses élèves et facilitant leur apprentissage et leur développement.

Les nouveaux principes de formation visent à promouvoir ces changements en permettant aux futurs enseignants d'acquérir les compétences nécessaires à l'accomplissement de leur nouvelle mission, en leur offrant la possibilité d'associer la théorie à la pratique et en les encourageant à s'intéresser aux dernières recherches, mais aussi à tenter de nouvelles approches en classe, en faisant par exemple appel aux médias et aux technologies de l'information et de la communication. Dans le domaine de la formation continue, l'accent est également mis sur l'apprentissage au moyen de situations et d'expériences pratiques, telles que des débats portant sur des sujets controversés, des dilemmes moraux, des jeux de rôles, etc.,

tandis qu'une multitude de ressources sur support papier ou en ligne ont été conçues dans l'optique de soutenir la formation professionnelle continue des enseignants.

En définitive, de nombreuses facettes de l'éducation et de la formation des enseignants ainsi que du soutien apporté à ces derniers ont été réformées en France ces dernières années, et mettre en œuvre une refonte aussi globale passe par des efforts continus. Outre l'évolution significative du statut des enseignants, dont la mission est désormais de faciliter l'apprentissage des élèves en favorisant notamment leur participation à des débats ainsi que le développement de leur esprit critique, d'autres défis se présentent aux professionnels de l'éducation, tels que des classes surpeuplées ou encore le caractère divers des capacités et origines des élèves. Néanmoins, de nombreuses mesures semblent avoir été prises pour garantir l'efficacité de la réforme de la formation des enseignants ainsi que pour soutenir les efforts actuels visant à promouvoir les compétences civiques et morales des élèves, et, dès lors, de défendre la transmission des valeurs françaises au moyen de l'action des enseignants dans les écoles.

Principaux résultats

- La réforme française de la formation initiale des enseignants est entrée en vigueur en 2013, date à laquelle de nouvelles écoles de formation ont été ouvertes et un master des métiers de l'enseignement s'étendant sur deux années a été mis en place. Au titre du nouveau rôle qui leur est attribué par ce système, les enseignants accompagnent désormais l'apprentissage et le développement des élèves.
- Le plan d'action élaboré à la suite des attentats terroristes de 2015 a mené à l'adoption de mesures visant à renforcer les compétences professionnelles des enseignants, de manière à leur permettre de transmettre des valeurs communes et de mieux comprendre la laïcité, la citoyenneté et la culture de l'engagement grâce aux activités qui leur sont proposées au cours de leur formation initiale, mais aussi de leur formation continue.
- Le cadre de compétences et les procédures d'évaluation y afférentes, appliquées dans le cadre de la formation initiale, sont jugés utiles en vue de garantir que tous les enseignants acquièrent les connaissances, aptitudes, attitudes et valeurs nécessaires à l'enseignement d'une discipline transversale telle que l'enseignement moral et civique.
- Le service national de formation continue créé dans l'optique de promouvoir la citoyenneté, la laïcité et la lutte contre les préjugés a facilité, entre autres choses, la formation d'un nombre significatif de professionnels de l'éducation, tels que des inspecteurs de l'éducation nationale et des formateurs d'enseignants, qui ont ensuite été chargés de transmettre ces informations à leurs pairs, au sein de leur académie.
- Dès lors, malgré le caractère facultatif de la formation continue des enseignants au niveau secondaire, l'instauration d'un circuit de communication et d'interaction entre le ministère de l'éducation nationale, les inspecteurs, les formateurs, les écoles et les enseignants a permis d'identifier les besoins en matière de formation de ces derniers et à promouvoir leurs connaissances et compétences relatives à l'enseignement moral et civique.
- Les parties prenantes ont souligné le fait que dans le domaine de l'enseignement moral et civique, l'efficacité des activités de formation professionnelle continue suppose un apprentissage s'effectuant au moyen d'expériences pratiques, telles que des débats portant sur des sujets controversés ou des dilemmes moraux, ou encore des jeux de rôle.
- Outre ces activités de perfectionnement, les centres de ressources dédiés, facilement accessibles sur l'ensemble du territoire français et fournissant de nombreuses ressources pédagogiques pertinentes, se sont révélés une composante essentielle du soutien apporté aux enseignants et aux écoles.

RÉFÉRENCES

- Adam, S., 2004. *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels*. United Kingdom Bologna Seminar 1-2 July 2004, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre) Edinburgh, Scotland.
- Altrichter, H., 2005. Curriculum implementation - limiting and facilitating factors. In: P. Nentwig & D. Waddington, eds. *Context based Learning of Science*. Münster: Waxmann, pp. 35-62.
- Anderson, J., Bachor, D., 1998. A Canadian perspective on portfolio use in student assessment. *Assessment in Education*, 5(3), pp. 327-353.
- Andrade, H., Valtcheva, A., 2009. *Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment, Theory Into Practice*, 48:1, pp. 12-19. [En ligne] Disponible sur: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802577544> [consulté le 3 mars 2017].
- Aristotle, 1944. *On politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Aristotle, 350BC. *Nicomachean Ethics* Book II. [En ligne] <http://classics.mit.edu/Aristotle/nicomachaen.2.ii.html> [consulté le 10 mai 2017].
- Audigier, F., 2000. *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Auer, S., 2010. 'New Europe': Between cosmopolitan dreams and nationalist nightmares. *Journal of Common Market Studies*, 48 (5), pp. 1163-1184.
- Austrian Federal Chancellery, 2013. *Work programme of the Austrian Federal Government. Austrian Federal Chancellery: Vienna*. [En ligne] Disponible sur: <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53588> [consulté le 26 septembre 2016].
- Barr, D. et al., 2015. A randomized controlled trial of professional development for interdisciplinary civic education: Impacts on humanities teachers and their students. *Teachers College Record*, 117(4), pp. 1-52.
- Barrett, M., 2016. *Competences for democratic culture and global citizenship: components and assessment*. [En ligne] Disponible sur: http://www.academia.edu/28260557/Competences_for_democratic_culture_and_global_citizenship_components_and_assessment [consulté le 03 mars 2017].
- Biesta, G., 2011. *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bîrzéa, C., 2000. *Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective*. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Project on "Education for Democratic Citizenship". Strasbourg, 20 June, 2000. DGIV/EDU/CIT (2000) 21. [pdf] Disponible sur: <http://www.bpb.de/files/F0R5Q8.pdf> [consulté le 22 septembre 2016].
- Black, P., William, D., 1998. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Black, P., William, D., 1999. *Assessment for Learning: beyond the Black Box*. London: GL Assessment.
- Black, P.J. et al., 2002. *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London: UK: King's College London School of Education.

Bozec, G., 2016. *Education à la citoyenneté à l'école, Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. [pdf] Disponible sur http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Rapport_education_citoyennete.pdf [consulté le 24 avril 2017].

Brett, P. et al., 2009. *How all teachers can support citizenship and human rights education: A framework for development of competencies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2009. [pdf] Disponible sur: http://dswy.eu/pdfs/How_all_Teachers_HRE_EN.pdf [consulté le 26 septembre 2016].

Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2016. *Curriculum of History, Social Studies and Citizenship Education Sek. I (2016)*. Vienna. Federal Ministry for Education and Women: [pdf] Disponible sur: www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdf

Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 1978. *Grundsatz'erlass "Politische Bildung in den Schulen". vom 11.4.1978, Zl. 33.464/6-19a/1978*. Federal Ministry for Education and the Arts: Vienna.

CEDEFOP, 2011. *Using learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Chin, K., Barber, E. B., 2010. A multi-dimensional exploration of teachers' beliefs about civic education in Australia, England, and the United States. *Theory & Research in Social Education* 38(3), pp. 395-427.

Citizenship Foundation, 2006. *Citizenship education inquiry 2006: Submission to the Select Committee on Citizenship Education by the Association for Citizenship Teaching*. [En ligne] <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?281> [consulté le 10 mai 2017].

Cogan, J.J., Derricott, R., 2012. *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*. New York: Routledge.

Council of Europe, 2010. 'Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to Member States on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education'.

Council of Europe, 2016. *Competences for democratic culture - Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe, 2017. *Learning to live together*. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe. [En ligne] Disponible sur: <https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd> [consulté le 24 avril 2017].

Council of the European Union, 2016a. *The role of the youth sector in an integrated and cross-sectoral approach to preventing and combating violent radicalisation of young people - Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council (30 May 2016)*. Outcomes of proceedings. Brussels, 1 June 2016. 9640/16. [pdf] Disponible sur: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9640-2016-INIT/en/pdf> [consulté le 24 avril 2017].

Council of the European Union, 2016b. *Developing media literacy and critical thinking through education and training - Council conclusions (30 May 2016)*. Outcome of proceedings. Brussels, 1 June 2016. 9641/16. [pdf] Disponible sur: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9641-2016-INIT/en/pdf> [consulté le 24 avril 2017].

Council of the European Union, 2017. *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Inclusion in Diversity to achieve a High Quality Education For All - Council conclusions (17 February 2017)*. Brussels, 17 February 2017, 6356/17. [pdf] Disponible sur: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-6356-2017-INIT/en/pdf> [consulté le 24 avril 2017].

Deakin Crick, R. et al., 2004. A systematic review of the impact of citizenship education on the provision of schooling. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Delanty, G., 2000. *Citizenship in a global age*. Buckingham: Open University Press.

Doğanay, A., 2012. A curriculum framework for active democratic citizenship education. In: M. Print and D. Lange, eds. *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 19-40.

Dürr, K., Spajic-Vrkas, V. and Ferreira Martins, I., 2000. *Project on 'Education for Democratic Citizenship'. Strategies for Learning Democratic Citizenship*. DECS/EDU/CIT (2000) 16. [pdf] Disponible sur: <http://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf> [consulté le 10 mai 2017].

Elfrink, T. R. et al., 2017. Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*, 117(2), pp. 215-230. [pdf] <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/HE-09-2016-0039> [consulté le 26 septembre 2016].

European Commission, 2006. EU Research on Social Sciences and Humanities. Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe – ETGACE Project 1999. *Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe: Final Report*, 1999. [pdf] <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/82607991EN6.pdf> [consulté le 10 mai 2017].

European Commission, 2009. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Key competences for a changing world: Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training work programme'*. COM(2009) 640 final. [pdf] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF> [consulté le 10 mai 2017].

European Commission, 2011. *Using learning outcomes – European Qualifications Framework*. Series: Note 4. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission, 2012. *Commission Staff Working Document. Assessment of Key Competences in initial education and training. Policy Guidance. Accompanying the document. Communication from the Commission. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. [pdf] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&from=EN> [consulté le 10 mai 2017].

European Commission, 2015a. *Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, Tuesday 17 March 2015. Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. [pdf] Disponible sur: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf [consulté le 24 avril 2017].

European Commission, 2015b. *Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape: A quarter of a century of EU cooperation for youth policy and practice*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Disponible sur: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c7542061-e046-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-en> [consulté le 24 avril 2017].

European Commission, 2016. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions supporting the prevention of radicalisation leading to violent extremism*. COM(2016) 379 final. [pdf] Disponible sur: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/2016/communication-preventing-radicalisation_en.pdf [consulté le 24 avril 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2009. *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Disponible sur: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/df628df4-4e5b-4014-adbd-2ed54a274fd9/language-en/format-PDF/source-33978686> [consulté le 24 avril 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2011. *Teaching reading in Europe: Contexts, policies and Practices*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Disponible sur: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cb864934-0f5a-4984-bd56-51a8b9d44cfa/language-en/format-PDF/source-33978790> [consulté le 24 avril 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a. *Citizenship Education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Disponible sur: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ecd20d86-e56b-4635-976c-b103d49cc46c/language-en> [consulté le 24 avril 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2012b. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Disponible sur: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-en> [consulté le 24 avril 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015a. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Disponible sur: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1/language-en> [consulté le 24 avril 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Disponible sur: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-en> [consulté le 24 avril 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2016a. *Entrepreneurship Education at School in Europe, 2016. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Disponible sur: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-en> [consulté le 24 avril 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2016b. *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. [pdf] <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF> [consulté le 24 avril 2017].

- Eurydice, 2005. *Citizenship education at school in Europe*. [pdf] Disponible sur: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/704958d3-5bdc-4ad4-be6f-11dffc3731df/language-en/format-PDF> [consulté le 24 avril 2017].
- Geboers, E. et al., 2013. Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, pp. 158-173.
- Gordon, J. et al., 2009. *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: Case-Center for Social and Economic Research.
- Grimmer, J., Stewart, B. M., 2013. Text as data: the promise and pitfalls of automatic content analysis methods for political texts. *Political Analysis*, 21, pp. 267-297.
- Habbeger, Sh., 2008. The Principal's Role in Successful Schools: Creating a Positive School Culture. [pdf] https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/1/Principal/2008/S-O_p42.pdf [consulté le 5 mai 2017].
- Halász, G., Michel, A., 2011. Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), pp. 289-306.
- Hargreaves, L. G., 2008. The whole-school approach to education for sustainable development: From pilot projects to systemic change *Policy & Practice: Education for Sustainable Development* 6. [pdf] <https://www.developmenteeducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/hargreaves%20pers%202.pdf> [consulté le 5 mai 2017].
- Harlen, W., 2007. *Assessment of Learning*. London: Sage Publications LDT.
- Harvey, L., 2004. *Analytic Quality Glossary, Quality Research International*. [En ligne] Disponible sur: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/learningoutcomes.htm> [consulté le 24 avril 2017].
- Heater, D., 2002. The history of citizenship education. *Parliamentary Affairs* 55, pp. 457-474.
- Hobsbawm, E., 1989. *The age of empire: 1875-1914*. New York: Vintage.
- Hoskins, B., Kerr, D., 2012. Final Study Summary and Policy Recommendations: Participatory Citizenship in the European Union Institute of Education. Report 4. European Commission, Europe for Citizens Programme, Submitted 10th May 2012. [pdf] http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report_4_final_study_summary_and_policy_recommendations.pdf [consulté le 24 avril 2017].
- Hoskins, B., Saisana, M. and Villalba, C., 2015. Civic competence of youth in Europe: Measuring cross national variation through the creation of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 123 (2), pp. 431-457.
- Huddleston, T., 2005. Teacher training in citizenship education: Training for a new subject or for a new kind of subject? *Journal of Social Science Education*, 4(3), pp. 50-63.
- Huddleston, T., Kerr, D., 2006, *Making sense of citizenship – a Continuing Professional Development Handbook*. London: The Citizenship Foundation.
- Huddleston, E. et al., 2007. *Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education* (revised version September 2007). Strasbourg: Council of Europe, 2007. [En ligne] Disponible sur: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f7279> [consulté le 26 septembre 2016].

Hyslop-Margison, E. J., Sears, A. M., 2006. Neo-liberalism, globalization and human capital learning. Reclaiming Education for Democratic Citizenship. Dordrecht: Springer.

IDEA (Institute for Democracy and Electoral Assistance), 1999. *Youth Voter Participation - Involving Today's Young in Tomorrow's Democracy*. Varberg: IDEA International (Sweden).

Jansen, Th., Chioncel, N. and Dekkers, H., 2006. Social cohesion and integration: Learning active citizenship. *British Journal of Sociology of Education* 27 (2), pp. 189-205.

Jerome, L., 2008. Assessing Citizenship Education. In: J. Arthur, I. Davies and C. Hahn. *Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: Sage Publishing.

Keating, A., Ortloff, D.H. and Stavroula, P., 2009. Citizenship education curricula: The changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), pp. 145-158.

Keating, A., 2014. *Education for Citizenship in Europe. European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.

Kerr, D., 1999. Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field*, 10 (3/4), pp. 5-32.

Kerr, D. et al., 2004. *Citizenship Education Longitudinal Study Second Annual Report – Making Citizenship Education Real*. London: NFER (National Foundation for Education Research).

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

Kerr, D. et al., 2010. *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in twenty-four European countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Keser, F. et al, 2011. Role of extracurricular activities in active citizenship education. *Curriculum Studies*, Vol. 43, No.6, pp. 809-837.

Kikas, E., Toomela, A., 2015. Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. [*Learning and teaching in basic school. General competences and supporting their development*]. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Linklater, A., 1998. Cosmopolitan citizenship. *Journal of Citizenship Studies*, 2 (1), pp. 23-41.

Loogma, K. et al., 2009. Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskkonna loomine. *Opetaja professionaalsus ning tohusama opetamis- ja oppimiskeskkonna loomine. OECD rahvusvahelise opetamise ja oppimise uuringu TALIS tulemused*. [Teacher professionalisms and more effective teaching and learning for a learning environment. Results OECD International Teaching and Learning].

Looney, J., 2011. 'Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?'. *OECD Education Working Papers*, No. 58. Paris. OECD Publishing. [En ligne] <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en> [consulté en mars 2010].

Macchiaveli, N., 2008. *The prince*. Oxford: Oxford University Press.

- Maes, B., 2005. 'Introduction: education for democratic citizenship'. In: B. Maes, ed. *Different phases of citizenship. Development of citizenship education in European countries*. Report of a CIDREE Collaborative Project. Sint-Katelijne-Waver: CIDREE, pp. 7-14.
- Mark A. Pike, 2007. Values and visibility: the implementation and assessment of citizenship education in schools. *Educational Review*, 59:2, pp. 215-229.
- Marshall, H., 2009. Educating the European citizen in the global age: Engaging with the post-national and identifying a research agenda. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), pp. 247-267.
- Maslowski, R. et al., 2009. A conceptual framework on informal learning of active citizenship competencies. In: J. Scheerens, ed. *Informal Learning of Active Citizenship at School*. London: Springer, pp. 11-24.
- Mons, N., 2009. *Theoretical and real effects of standardised assessment. Background paper to the study National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Brussels: EACEA/Eurydice. [pdf] Disponible sur: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111EN.pdf [consulté en mars 2010].
- Mrnjaj, K., 2012. Teacher competences for education for democratic citizenship. *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*, pp. 81-98.
- NCETM (National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics (UK)), 2008. *Mathematics Matters: Final Report*. [pdf] Disponible sur: <https://www.ncetm.org.uk/public/files/309231/Mathematics+Matters+Final+Report.pdf> [consulté en mars 2010].
- Nemo, P., 2013. *A history of political ideas*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2005. *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- Patterson, P., Doppen, F. & Misco, T., 2012. Beyond personally responsible: A study on teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), pp. 191-206.
- Pepper, D., 2011. Assessing Key competences across the Curriculum and Europe, *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 3.
- Pepper, D., 2013. KeyCoNet 2013. Literature Review. *Assessment for key competences*. [pdf] Disponible sur: http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=b1475317-108c-4cf5-a650-dae772a7d943&groupId=11028 [consulté le 28 septembre 2016].
- Philippou, S., Keating, A. and Ortloff, D. H., 2009. Citizenship education curricula: comparing the multiple meanings of supra-national citizenship in Europe and beyond. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), pp. 291-299.
- Plato, M. L., 1987. *The Republic*. London: Penguin Books.
- Rauner, M., 1999. UNESCO as an organizational carrier of civics education information. *International Journal of Educational Development*, 19, pp. 91-100.
- Roca, E., Sánchez Núñez-Arenas, R. 2008. Citizens' competences and education for the 21st century-Working and assessing competences in the Spanish education system. In: C. Van Woensel, ed. *Toolkit for the European citizens: the implementation of Key competences, challenges and opportunities*. Slough: NFER, pp. 107-122.

Salema, M. H., 2005. Teacher and trainer training in education for democratic citizenship competencies. *Journal of Social Science Education* 4(3), pp. 39-49.

Salema, M. H., 2012. Linking teachers' competences to students' competences. Pedagogical Processes. In: M. Print and D. Lange, eds. *Schools, Curriculum and civic Education for Building Democratic Citizens*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 129-144.

Scallon, G., 2007. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* [Assessing learning in a competence-based approach]. Bruxelles: De Boeck.

Schulz, W. et al, 2010. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries*. Amsterdam: IEA. [pdf] Disponible sur: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf [consulté le 26 septembre 2016].

Schulz, W. et al, 2016. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Cham: Springer.

Sliwka, A., 2006. Citizenship Education as the Responsibility of a Whole School: Structural and Cultural Implications. In: A. Sliwka, M. Diedrich and M. Hofer, eds. *Citizenship Education. Theory - Research - Practice*. Münster: Waxmann, pp. 7-19.

Smith, A., 1991. *National Identity*. London: Penguin Books.

Sundström, M. and Fernández, C., 2013. Citizenship education and diversity in liberal societies: Theory and policy in a comparative perspective. *Education, Citizenship and Social Justice Journal*, 8 (2), pp. 103-117.

Ten Dam, G. and Volman, M., 2004. Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14 (4), pp. 359-379.

Ten Dam, G. et al., 2010. *Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument* [Citizenship competences: the development of a measurement instrument]. *Pedagogische Studiën*, 87, pp. 313-333.

Ten Dam, G. et al., 2011. Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46 (3), pp. 354-372.

Thornberg, R., 2008. The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), pp. 1791-1798.

Thornberg, R. 2009. Rules in Everyday School Life: Teacher Strategies Undermine Pupil Participation. *The International Journal of Childrens Rights*, 17(3):393-413.

Turner, B., 1993. Contemporary problems in the theory of citizenship. In: B. Turner, ed. *Citizenship and Social Theory*. London: Sage, pp. 1-18.

United National Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), 1998. *Citizenship Education for the 21st Century*. [En ligne] Version adaptée disponible sur: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07task03/appendix.htm [consulté en avril 2017].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). IBE (International Bureau of Education), 2013. *Glossary of Curriculum Terminology*. [pdf] http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf [consulté en avril 2017].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2015. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: Unesco.

United National Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). IBE (International Bureau of Education). APCEIU (Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding), 2017. *Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis. In-Progress Reflections No. 9 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*. [pdf] <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247788E.pdf> [consulté en avril 2017].

Van Driel, B., Darmody, M., and Kerzil J., 2016. Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU. *NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Wikipedia, 2010. Electronic portfolio. [Online] Disponible sur: https://en.wikipedia.org/wiki/Electronic_portfolio [consulté le 10 mars 2010].

Willemse, T. M. et al., 2015. Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education*, 49, pp. 118-127.

Zahabioun, S. et al., 2013. Global citizenship education and its implications for curriculum goals at the age of globalization. *International Education Studies*, 6 (1), pp. 195-206.

Zajda, J., 2009. Nation-building, identity and citizenship education: Introduction. In: J. Zajda, H. Daun and L. Saha, eds. *Nation-Building, Identity and Citizenship Education*. London: Springer, pp. 1-11.

I. Définitions

Acquis d'apprentissage: énoncé de ce que quelqu'un sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage. Les acquis d'apprentissage portent sur les performances de l'apprenant et non sur les intentions de l'enseignant (au regard des objectifs exprimés dans le cadre d'un module ou d'un cours) (Harvey, 2004). Les acquis d'apprentissage témoignent du niveau d'acquisition réel, tandis que les objectifs d'apprentissage définissent, de manière plus générale, les compétences devant être développées.

Activités périscolaires: activités se déroulant en dehors du programme scolaire formel et des horaires de cours. La participation à ces activités est volontaire.

Aptitude: capacité à réaliser des tâches et à résoudre des problèmes (CEDEFOP, 2011/2014).

Association professionnelle: réseau national de soutien au développement professionnel des enseignants et de partage d'informations portant sur la recherche et les meilleures pratiques, au moyen, par exemple, de bulletins d'informations, de séminaires ou d'ateliers, de plateformes en ligne, etc.

Attitude: désigne une façon de penser ou une sensibilité, acquise ou innée, susceptible de mener un individu à évaluer un événement ou à réagir à une idée, à un autre individu ou à une situation d'une certaine manière, consciemment ou inconsciemment. Les attitudes sont sous-tendues par les valeurs et les croyances et exercent une influence sur les comportements. (Bureau international de l'éducation (BIE) de l'UNESCO, 2013).

Autorité supérieure: autorité la plus haute en charge de l'éducation dans un pays donné, généralement au niveau national (de l'État). Cependant, en Belgique, en Allemagne, en Espagne et au Royaume-Uni, les Communautés, les *Länder*, les communautés autonomes et les administrations correspondantes, respectivement, détiennent l'ensemble des responsabilités pour toutes ou la plupart des questions se rapportant à l'éducation ou partagent ces responsabilités avec l'État. Ces administrations sont donc considérées comme les autorités supérieures pour le territoire dont elles sont responsables, tandis que dans les territoires pour lesquels elles partagent la responsabilité avec les autorités nationales (d'État), les deux sont considérées comme des autorités supérieures.

Centre de ressources: centre fournissant aux enseignants des informations, des outils pédagogiques et des conseils relatifs à la méthodologie et aux meilleures pratiques.

Compétences civiques: fait référence à l'association de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes permettant à l'individu de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des notions et structures sociales et politiques et à une participation civique active et démocratique. (Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, JO L 394, 30.12.2006, p 10).

Compétences sociales: compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles se fondant sur une association de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes. Les compétences sociales désignent tous les types de comportement qui préparent les individus à participer à la vie sociale et professionnelle de manière efficace et constructive. Ces compétences revêtent une importance particulière dans le contexte de sociétés de plus en plus diversifiées pour résoudre d'éventuels conflits (recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, JO L 394, 30.12.2006, p 10).

Connaissances: résultat de l'assimilation d'informations dans le cadre de l'apprentissage. Les connaissances sont un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine d'étude ou de travail (CEDEFOP, 2011/2014).

Enseignants spécialisés ou partiellement spécialisés dans l'éducation à la citoyenneté: les enseignants spécialisés dans l'éducation à la citoyenneté sont des professeurs qui se sont spécialisés dans l'enseignement de la citoyenneté au cours de leur formation initiale. Les enseignants partiellement

spécialisés dans l'éducation à la citoyenneté sont des professeurs qui se sont spécialisés dans l'enseignement de la citoyenneté ainsi que dans trois autres matières maximum au cours de leur formation initiale. De tels profils se retrouvent principalement au niveau de l'enseignement secondaire.

Enseignement et formation professionnels initiaux (EFPI) scolaires: désigne ici les formations de niveau 2 et/ou 3 de la CITE qui incluent un enseignement scolaire au moins à temps partiel, parfois en alternance avec des périodes de travail pratique en situation réelle. Dans le présent rapport, l'enseignement et la formation professionnels initiaux scolaires sont principalement traités à partir du programme commun à tous les élèves (tronc commun) et des matières facultatives accessibles à tous les élèves, indépendamment de la branche professionnelle qu'ils suivent en particulier.

Évaluation des établissements scolaires: ces évaluations se focalisent sur les activités du personnel éducatif sans viser un ou plusieurs membres de ce même personnel en particulier. Les contrôles de cette nature ont pour objectif d'examiner ou d'améliorer la qualité des établissements et/ou les performances des élèves, et sont résumés dans un rapport ne contenant aucune évaluation individuelle des enseignants. L'évaluation des établissements peut être externe ou interne.

Formation initiale des enseignants: cette désignation englobe la formation préalable à l'entrée dans la profession, la formation générale (au cours de laquelle les futurs enseignants apprennent à maîtriser une ou plusieurs matières et acquièrent des connaissances générales) ainsi que la formation professionnelle. Cette dernière phase permet aux étudiants de se familiariser aux aspects théoriques et pratiques de leur future profession. Outre des cours de psychologie et de pédagogie, des stages non rémunérés dans des écoles sont généralement prévus dans ce cadre. La formation initiale des enseignants ne comprend pas de période d'accompagnement à moins que la phase de formation professionnelle ne se déroule uniquement au cours de celle-ci.

Formation professionnelle continue: désigne les activités de formation professionnelle continue formelles et non formelles, y compris, par exemple, des formations pédagogiques ou portant sur une matière particulière. Dans certains cas, ces activités peuvent aboutir à des certifications supplémentaires.

Mentorat professionnel: soutien professionnel apporté aux enseignants nouvellement qualifiés, généralement par un collègue plus expérimenté. Le tutorat peut faire partie de la phase d'accompagnement pour les enseignants qui débutent dans la profession. Il peut également être proposé à tout enseignant en quête d'assistance.

Organe supérieur de coordination de la formation des enseignants: organe ou institution public (tel qu'une université, un institut pédagogique, un centre de formation national, etc.) chargé par les autorités supérieures de garantir l'application des politiques liées à la formation des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Tel organe est également susceptible de coordonner des initiatives de formation et de contrôler et d'évaluer la qualité de la formation des enseignants.

Organisation de la société civile: désigne la multitude d'associations au sein desquelles la société s'organise volontairement et représentant un large éventail d'intérêts et de liens. Ces entités peuvent regrouper les membres d'une même communauté, représenter des populations indigènes ou encore choisir le statut d'organisations non gouvernementales (ONG).

Outils d'orientation et de soutien: désigne les documents élaborés par les autorités supérieures de l'éducation en vue d'aider les enseignants et/ou les écoles à atteindre les objectifs du programme scolaire. Ces documents peuvent être de nature législative, fournir des conseils pédagogiques ou revêtir la forme de notes explicatives, de guides relatifs au contenu ou d'outils.

Phase d'accompagnement: l'accompagnement est une phase d'aide structurée offerte aux nouveaux enseignants dûment diplômés. Durant la phase d'accompagnement, les jeunes enseignants exécutent l'ensemble ou une grande partie des tâches incombant aux enseignants expérimentés et sont payés pour le travail qu'ils effectuent. Normalement, l'accompagnement comprend une formation et une évaluation, et un tuteur fournissant un soutien personnel, social et professionnel est désigné pour aider les nouveaux

enseignants au sein d'un système structuré. Cette phase dure plusieurs mois au moins, et peut se dérouler dans le cadre d'une période d'essai.

Programme national: série de projets ou d'activités portant sur un thème spécifique ou visant un objectif commun, lancés ou soutenus par les autorités supérieures de l'éducation et devant être financés au moins en partie par ces dernières.

Programme scolaire national: désigne tout document d'orientation officiel qui présente des programmes scolaires ou l'un des éléments suivants: contenus d'apprentissage, objectifs d'apprentissage, objectifs de résultats, lignes directrices pour l'évaluation des élèves, modèles de syllabus. Pour certains pays, des décrets ont également été pris en considération. Dans un même système éducatif, il peut exister simultanément plusieurs types de documents d'orientation relatifs à l'éducation à la citoyenneté susceptibles d'imposer des contraintes plus ou moins importantes aux établissements scolaires. Ces documents peuvent contenir des conseils, des recommandations ou des réglementations. Toutefois, indépendamment du degré de contrainte, ils établissent tous le cadre de référence au sein duquel les établissements développent leur pédagogie en vue de répondre aux besoins des élèves.

Sites internet destinés aux professeurs d'éducation à la citoyenneté: de telles plateformes entendent aider les enseignants à approfondir leurs connaissances professionnelles en leur fournissant des informations. Ces sites soutiennent l'apprentissage des futurs enseignants, des jeunes enseignants, des tuteurs et d'autres personnes chargées d'enseigner la citoyenneté en proposant des ressources, des rapports, des études de cas, des instructions, etc.

Stage: période d'expérience pratique dans un établissement scolaire durant généralement quelques semaines. De tels stages constituent une partie intégrante de la formation professionnelle des enseignants et sont parfois rémunérés. Les futurs enseignants sont généralement supervisés par un professeur expérimenté de l'établissement dans lequel ils effectuent leur stage et sont évalués périodiquement par des formateurs de leur institut d'origine.

Stratégie/plan d'action supérieur: documents officiels abordant une question politique importante, généralement publiés par les autorités supérieures au niveau national ou régional. Ces documents définissent en détail les objectifs à atteindre et/ou les étapes ou actions devant être accomplies dans un certain délai en vue de parvenir à une certaine situation.

Tests nationaux: épreuves ou examens standardisés élaborés par les autorités supérieures et mis en œuvre sous leur responsabilité. Ces épreuves ou examens standardisés peuvent se présenter sous différentes formes qui (a) exigent de ceux qui les passent de répondre aux mêmes questions (ou à des questions choisies dans une banque de questions commune) et (b) sont notés de manière standardisée ou cohérente. Les épreuves conçues par les écoles sur la base d'un cadre de référence établi par les autorités ne répondent pas à la définition d'épreuves nationales.

II. Classification CITE

La classification internationale type de l'éducation (CITE) a été élaborée afin de faciliter les comparaisons des statistiques et des indicateurs de l'éducation entre les pays sur la base de définitions uniformes et convenues à l'échelle internationale. La CITE couvre tous les types d'apprentissage organisé et permanent des enfants, des jeunes et des adultes, y compris les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, indépendamment des institutions ou des organisations qui les proposent ou la forme sous laquelle ils sont dispensés. La première collecte de données statistiques basée sur la nouvelle classification (CITE 2011) a eu lieu en 2014 (texte et définitions provenant des sources suivantes: UNESCO 1997, UNESCO/OCDE/Eurostat 2013 et UNESCO/Institut de statistique de l'UNESCO 2011).

CITE 0: enseignement préprimaire

Les programmes du niveau 0 (préprimaire), défini comme l'étape initiale de l'enseignement organisé, ont principalement pour but d'introduire de très jeunes enfants dans un environnement de type scolaire, c'est-à-

dire d'établir une passerelle entre la maison et le milieu scolaire. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur éducation au niveau 1 (enseignement primaire).

L'enseignement préprimaire se déroule dans un établissement scolaire ou dans un centre d'accueil et est destinée aux enfants âgés d'au moins trois ans.

CITE 1: enseignement primaire

L'enseignement primaire s'articule autour d'activités éducatives et d'apprentissage généralement conçues pour donner aux élèves des aptitudes fondamentales en lecture, écriture et mathématiques (c'est-à-dire l'alphabétisme et le calcul). Il établit une base solide pour l'apprentissage et la compréhension des connaissances de base et stimule le développement personnel, en préparant les élèves au premier cycle de l'enseignement secondaire. Il vise un apprentissage avec un niveau de complexité de base et peu ou pas de spécialisation.

L'âge habituel de début se situe entre 5 et 7 ans. Ce niveau est obligatoire dans tous les pays et dure généralement entre quatre et six ans.

CITE 2: enseignement secondaire inférieur

Les programmes du niveau 2 de la CITE, ou «premier cycle de l'enseignement secondaire», sont généralement destinés à compléter les processus éducatifs et les expériences d'apprentissage fondamentaux, qui commencent au niveau 1 de la CITE. Dans la plupart des cas, l'objectif éducatif est d'établir la base d'un apprentissage tout au long de la vie et d'un développement personnel qui prépare les élèves à de nouvelles possibilités d'éducation. À ce niveau, les programmes s'organisent généralement en une structure davantage orientée vers les matières enseignées et introduisent des concepts théoriques sur une variété de sujets.

Les élèves accèdent généralement à ce niveau vers l'âge de 11 ou 12 ans et y restent jusqu'à 15 ou 16 ans, ce qui coïncide souvent avec la fin de l'enseignement obligatoire.

CITE 3: enseignement secondaire supérieur

Les programmes du niveau 3 de la CITE, ou deuxième cycle de l'enseignement secondaire», sont généralement conçus pour compléter l'enseignement secondaire et préparer à l'enseignement supérieur et/ou pour enseigner des compétences pertinentes pour exercer un emploi. Les programmes de ce niveau offrent aux élèves un enseignement plus orienté vers certaines matières, spécialisé et approfondi que dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2). Ils sont davantage différenciés et proposent un éventail plus large d'options et de filières.

Ce niveau commence généralement à la fin de l'enseignement obligatoire. L'âge d'admission est normalement de 15 ou 16 ans. Les critères d'admission (par exemple l'achèvement de l'enseignement obligatoire) ou d'autres exigences minimales doivent généralement être satisfaits. La durée du niveau 3 de la CITE varie de deux à cinq ans.

CITE 4: enseignement post-secondaire non supérieur

Les programmes d'enseignement post-secondaire non supérieur viennent compléter l'enseignement secondaire et proposent des activités éducatives et des expériences d'apprentissage pour préparer les élèves à l'entrée sur le marché du travail ainsi qu'à l'enseignement supérieur. Ils ciblent généralement les élèves qui ont achevé le secondaire supérieur (CITE 3), mais qui souhaitent améliorer leur niveau de qualification et augmenter les débouchés qui s'offrent à eux. Le contenu de ces programmes n'est souvent pas sensiblement plus complexe que celui de l'enseignement secondaire supérieur, car ces programmes visent généralement à élargir plutôt qu'à approfondir les connaissances, aptitudes et compétences des élèves. Ils ont donc un niveau de complexité moindre que celui de l'enseignement supérieur.

CITE 5: enseignement supérieur de cycle court

Les programmes du niveau 5 de la CITE, ou «enseignement supérieur de cycle court», sont souvent conçus pour enseigner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences professionnelles. Habituellement, ils sont fondés sur la pratique, sont professionnellement spécifiques et préparent les étudiants à entrer sur le marché du travail. Toutefois, ces programmes peuvent aussi représenter une passerelle vers d'autres programmes de l'enseignement supérieur.

Sont également classés au niveau 5 de la CITE les programmes académiques de l'enseignement supérieur dont le niveau se situe en dessous des programmes de niveau licence ou équivalent.

CITE 6: niveau licence ou équivalent

Les programmes du niveau 6 de la CITE, ou «niveau licence ou équivalent», sont souvent destinés à enseigner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences académiques et/ou professionnelles intermédiaires conduisant à un premier diplôme ou une certification équivalente. Les programmes de ce niveau se fondent généralement sur la théorie mais ils peuvent inclure un cursus pratique; ils se fondent également sur des travaux de recherche de pointe et/ou les meilleures pratiques professionnelles. Ils sont traditionnellement dispensés dans des universités et des établissements d'enseignement supérieur équivalents.

CITE 7: niveau master ou équivalent

Les programmes du niveau 7 de la CITE, ou «niveau master ou équivalent», sont souvent destinés à enseigner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences académiques et/ou professionnelles conduisant à un deuxième diplôme ou une certification équivalente. Les programmes de ce niveau peuvent avoir une composante importante de recherche mais ils ne conduisent pas encore à l'obtention d'une certification de doctorat. Les programmes de ce niveau se fondent généralement sur la théorie mais ils peuvent inclure un cursus pratique; ils se fondent également sur des travaux de recherche de pointe et/ou les meilleures pratiques professionnelles. Ils sont traditionnellement dispensés dans des universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur.

CITE 8: niveau doctorat ou équivalent

Les programmes du niveau 8 de la CITE, ou «niveau doctorat ou équivalent», sont principalement destinés à l'obtention d'une certification de chercheur hautement qualifié. Les programmes de ce niveau de la CITE sont donc consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux et sont dispensés presque exclusivement par des établissements d'enseignement supérieur orientés vers la recherche, comme des universités. Les programmes de doctorat existent aussi bien dans des domaines académiques que professionnels.

Pour plus d'informations sur la classification CITE, voir

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isc-2011-en.pdf> [consulté en mars 2017].

AGENCE EXÉCUTIVE «ÉDUCATION, AUDIOVISUEL ET CULTURE»

Analyse des politiques en matière d'éducation et de jeunesse

Avenue du Bourget 1 (J-70 – unité A7)
B-1049 Bruxelles
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Direction scientifique

Arlette Delhaxhe

Auteurs

Isabelle De Coster (coordination), Sogol Noorani, Emmanuel Sigalas,
avec la contribution de Laurence Bonnafous

Expert externe

Elin McCallum

Mise en page et graphiques

Patrice Brel

Couverture

Virginia Giovannelli et Patrice Brel

Coordination de la production

Gisèle De Lel

UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

ALBANIE

Unité Eurydice
Intégration européenne et coopération internationale
Département de l'intégration et des projets
Ministère de l'éducation et des sports
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë

ALLEMAGNE

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Bonn
Contribution de l'unité: Thomas Eckhardt

ANCIENNE RÉPUBLIQUE YOUGOSLAVE DE MACÉDOINE

Agence nationale pour les programmes éducatifs européens
et la mobilité
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje
Contribution de l'unité: Dejan Zlatkovski et
Darko Dimitrov

AUTRICHE

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung
Abt. Bildungsentwicklung und -reform
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Contribution de l'unité: polis – Centre autrichien pour
l'éducation à la citoyenneté dans les écoles

BELGIQUE

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: Eline De Ridder (coordination)
experts:

- Département de l'éducation et de la formation: Ann
Dejaeghere, Emilie Le Roi
- Agence de l'enseignement supérieur, de la formation des
adultes, des qualifications et des bourses d'études:
Christophe Calis, Marjolein Muys
- Inspection: Wouter Schelfhout

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Contribution de l'unité: Xavier Hurllet

BOSNIE-HERZÉGOVINE

Ministère des affaires civiles
Secteur de l'éducation
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribution de l'unité: responsabilité collective

BULGARIE

Unité Eurydice
Centre de développement des ressources humaines
Unité de la recherche et de la planification dans
l'enseignement
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribution de l'unité: Svetomira Apostolova – Kaloyanova

CROATIE

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Contribution de l'unité: Duje Bonacci

CHYPRE

Unité Eurydice
Ministère de l'éducation et de la culture
Kimonos et Thoukydidou
1434 Nicosie
Contribution de l'unité: experts: Maria Iacovidou
(enseignement secondaire, ministère de l'éducation et de la
culture), Maria Papacosta (enseignement primaire, ministère
de l'éducation et de la culture) et Filio Savva (enseignement
primaire, ministère de l'éducation et de la culture)

DANEMARK

Unité Eurydice
Ministère de l'enseignement supérieur et de la science
Agence danoise pour l'enseignement supérieur
Bredgade 43
1260 København K
Contribution de l'unité: Ministère de l'éducation et ministère
de l'enseignement supérieur et des sciences

ESPAGNE

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
(CNIIE) – P4: Investigación y Estudios
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/ Torrelaguna, 58
28027 Madrid
Contribution de l'unité: Montaña Navas García,
Fátima Rodríguez Gómez, M^a Teresa Álvarez Ordóñez, Rocío
Arias Bejarano et Elena Vázquez Aguilar. Les Communautés
autonomes suivantes ont également renvoyé le questionnaire
complété ainsi que des informations sur les questions relevant
de leur domaine de compétence: la Cantabrie, la Castille-et-
León, la Castille-La Manche, la Catalogne et la Galice. La sous-
direction générale de l'orientation et de la formation
professionnelles ainsi que le centre national pour l'innovation et
la recherche pédagogique, gérés tous deux par le ministère de
l'éducation, de la culture et des sports, ont fait de même.

ESTONIE

Unité Eurydice
Département d'analyse
Ministère de l'éducation et de la recherche
Munga 18
50088 Tartu
Contribution de l'unité: Kersti Kaldma (coordination);
experte: Kersti Kivirüüt (experte principale, ministère de
l'éducation et de la recherche)

FINLANDE

Unité Eurydice
Agence nationale finlandaise pour l'éducation
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribution de l'unité: Aapo Koukku et Hanna Laakso

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale (MEN)
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et
de l'Innovation (MESRI)
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance (DEPP)
Mission aux relations européennes et internationales
(MIREI)
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribution de l'unité: Anne-Marie Hazard-Tourillon
(experte et inspecteur de l'enseignement secondaire (IA-
IPR)) et Anne Gaudry-Lachet (MEN-MESRI)

GRÈCE

Unité Eurydice
Direction des affaires européennes et internationales
Ministère de la culture, de l'éducation et des affaires
religieuses
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribution de l'unité: Magda Trantallidi et
Georgia Karageorgou

HONGRIE

Unité nationale Eurydice
Autorité de l'éducation
19-21 Maros utca (bureau 517)
1122 Budapest
Contribution de l'unité: Márton Bodó et Attila Varga (experts
externes)

IRLANDE

Unité Eurydice
Département de l'éducation et des compétences
Section internationale
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96
Contribution de l'unité: Kevin McCarthy (inspecteur en chef,
département de l'éducation et des compétences)

ISLANDE

Unité Eurydice
Direction de l'éducation
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Contribution de l'unité: Þorbjörn Kristjánsson (expert –
évaluation et examen, direction de l'éducation)

ITALIE

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e
Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contribution de l'unité: Erica Cimò; expert: Rosario Sergio
Maniscalco (docente comandante, Direzione generale per gli
ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale
di istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della
Ricerca)

LETTONIE

Unité Eurydice
Agence nationale de développement de l'éducation
Valņu street 3 (cinquième étage)
1050 Riga
Contribution de l'unité: Inga Šīna; experte: Sandra Falka
(représentante du centre national pour l'éducation)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contribution de l'unité: Centre national d'information
Eurydice

LITUANIE

Unité Eurydice
Agence nationale pour l'évaluation scolaire de la République
de Lituanie
Geležinio Vilko Street 12
03163 Vilnius
Contribution de l'unité: responsabilité collective

LUXEMBOURG

Unité nationale d'Eurydice
ANEFOR ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 – étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Contribution de l'unité: Michèle Schilt, Georges Paulus et
Marc Schoentgen

MALTE

Unité nationale Eurydice
Direction de la recherche, de l'apprentissage continu et de la
recherche
Ministère de l'éducation et de l'emploi
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Contribution de l'unité: responsabilité collective

MONTÉNÉGR

Unité Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contribution de l'unité: Nevena Čabrilo et Vidosava
Kaščelan (bureau des services de l'éducation)

NORVÈGE

Unité Eurydice
Ministère de l'éducation et de la recherche
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribution de l'unité: responsabilité collective

PAYS-BAS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Étage 4 – Bureau 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ La Haye
Contribution de l'unité: responsabilité collective

POLOGNE

Unité Eurydice
Fondation pour le développement du système d'éducation
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Contribution de l'unité: Beata Maluchnik (coordination); experte:
D' Bożena Kubiczek (éducatrice au centre éducatif Sosnowiec)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contribution de l'unité: Isabel Almeida; en dehors de l'unité:
ANQEP, DGE, IGEC

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Unité Eurydice
Centre pour la coopération internationale dans l'éducation
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribution de l'unité: Simona Pikálová et Marcela
Máchová; experts: Petr Drábek (inspection tchèque des
établissements scolaires) et Alena Hesová (institut national
pour l'éducation)

ROUMANIE

Unité Eurydice
Agence nationale pour les programmes communautaires dans le
domaine de l'éducation et de la formation professionnelle
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Contribution de l'unité: Veronica-Gabriela Chirea, en coopération
avec les experts Eugen Stoica (ministère de l'éducation
nationale); Laura Elena Căpiță et Angela Teșileanu (institut de
l'éducation aux sciences); Zoica Elena Vlăduț (centre national de
formation professionnelle et technique)

ROYAUME-UNI

Unité Eurydice pour l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du
Nord
Centre d'information et d'analyse
Fondation nationale pour la recherche dans l'éducation (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contribution de l'unité: Sigrid Boyd, Maureen Heron et Claire
Sargent

Eurydice Unit Scotland
c/o Education Scotland
The Optima
58 Robertson Street
Glasgow G2 8DU
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SERBIE

Unité Eurydice Serbie
Fondation Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SLOVAQUIE

Unité Eurydice
Association universitaire slovaque pour la coopération
internationale
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Contribution de l'unité: Marta Ivanová et Martina Račková

SLOVÉNIE

Unité Eurydice
Ministère de l'éducation, de la science et des sports
Département du développement et de la qualité de
l'enseignement
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: Barbara Kresal Sterniša; expertes: Mija
Javornik (ministère de l'éducation, des sciences et de sports) et
Eva Klemenčič (institut de recherche pédagogique)

SUÈDE

Unité Eurydice
Universitets- och högskolerådet/Conseil suédois de
l'enseignement supérieur
Box 450 Dep.
104 30 Stockholm
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SUISSE

Unité Eurydice
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction
publique (CDIP)
Speichergasse 6
3001 Bern
Contribution de l'unité: responsabilité collective

TURQUIE

Unité Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribution de l'unité: Osman Yıldırım Uğur et Nihan Erdal;
expert: professeur associé D' Paşa Tevfik Cephe

L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe – 2017

Le rapport d'Eurydice *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe – 2017* offre un aperçu comparatif des politiques nationales dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté en Europe, dans un contexte où il est de plus en plus demandé aux systèmes d'éducation et de formation de promouvoir ce domaine d'apprentissage. Il se penche sur le contenu et l'organisation des programmes scolaires, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage en classe et en dehors de la classe, l'évaluation des élèves et la formation et le soutien des enseignants. Ces problématiques sont abordées dans quatre chapitres, qui sont chacun enrichis d'une étude de cas sur une initiative politique récente.

Le rapport est principalement basé sur des données qualitatives et couvre 42 systèmes éducatifs. Il s'appuie sur les réglementations et les recommandations existantes concernant l'éducation à la citoyenneté dans les écoles du secteur public et couvre les programmes d'enseignement général et de formation professionnelle initiale en milieu scolaire.

La mission du réseau Eurydice est de comprendre et d'expliquer l'organisation et le fonctionnement des différents systèmes éducatifs en Europe. Le réseau fournit des descriptions des systèmes éducatifs nationaux, produit des études comparatives sur des thèmes particuliers, des indicateurs et des statistiques. Toutes les publications d'Eurydice sont disponibles gratuitement sur son site internet ou sur papier, à la demande. Par ses activités, Eurydice vise à promouvoir la compréhension, la coopération, la confiance et la mobilité aux niveaux européen et international. Le réseau est constitué d'unités nationales situées dans les pays européens et est coordonné par l'Agence exécutive «Éducation, Audiovisuel et Culture» de l'UE. Pour plus d'informations sur Eurydice, voir: <http://ec.europa.eu/eurydice>.

