



*Apprendre et vivre
la démocratie*

Outil de formation des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme

**Outil de formation des enseignants
pour l'éducation à la citoyenneté démocratique
et aux droits de l'homme
(version révisée septembre 2007)**

Coauteurs:

**Rolf Gollob
Edward Huddleston
Peter Krapf
Maria-Helena Salema
Vedrana Spajic-Vrkaš**

édité par:

Edward Huddleston

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doit être adressée à la Division de l'information publique et des publications, Direction de la communication (F-67075 Strasbourg ou publishing@coe.int). Toute autre correspondance relative à cette publication doit être adressée à la Direction générale IV – Education, Culture, Jeunesse et Sport.

TABLE DES MATIÈRES

Préface	5
1. Le besoin de formation d'enseignants à l'ECD	7
1.1. Les défis au modèle traditionnel de citoyenneté	7
1.2. Un nouveau type d'éducation pour un nouveau type de citoyen	8
1.3. L'ECD: approche européenne commune	9
1.4. Des systèmes plus efficaces de formation des enseignants: une nécessité	11
1.5. Facteurs affectant l'offre de programmes de formation des enseignants	13
2. Structures et mécanismes de soutien	17
2.1. Elaboration des politiques	17
2.2. Mise en œuvre des politiques	17
2.3. Formation initiale	18
2.4. Formation continue	20
3. Compétences des enseignants	23
3.1. Qu'est ce que les élèves doivent apprendre dans l'ECD?	23
3.2. Compétences requises des enseignants pour enseigner l'ECD	26
3.3. Qualités personnelles	27
3.4. Méthodes d'enseignement	28
3.5. Compétences en gestion et relations interpersonnelles	29
3.6. Réflexion et perfectionnement	30
4. Processus et méthodes	33
4.1. Caractéristiques de la formation des enseignants de l'ECD	33
4.2. Le processus de formation	37
4.3. Le climat de l'apprentissage	38
4.4. Le rôle du formateur à l'ECD	38
4.5. Une étude de cas sur les méthodes et les processus	39
4.6. La formation des formateurs	43
5. Recommandations	49

6. Annexes: Exemples de bonnes pratiques	51
Annexe I: Slovénie – Approche à l'échelle de toute l'école	53
Annexe II: Bosnie-Herzégovine – Portfolio de l'enseignant	56
Annexe III: Pologne – Coordinateurs régionaux	60
Annexe IV: Angleterre – Education initiale des enseignants	63
Annexe V: Fédération de Russie – Système de formation continue	66
Annexe VI: Portugal – Module de formation des enseignants à l'ECD	75
Annexe VII: Danemark – Maîtrise en éducation pour l'ECD	77
Annexe VIII: Irlande – Service de soutien des enseignants	79
Annexe IX: Exemples de bonnes pratiques dans le domaine de l'ECD/EDH réunis après l'Année européenne 2005 de la citoyenneté par l'Education	81

Préface

Apprendre et vivre la démocratie: le nouveau rôle des enseignants

L'éducation – tant formelle que non formelle – joue un rôle crucial tout au long de la vie dans le développement d'une citoyenneté active, dans la qualité de la participation à une société démocratique et dans la promotion d'une culture démocratique. Dans ce contexte, le rôle des enseignants dans la promotion de l'apprentissage de la démocratie par le biais d'approches participatives actives est fondamental.

Le succès de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme dépend énormément de la profession enseignante. Ceci a été reconnu à plusieurs reprises par les instances politiques du Conseil de l'Europe, d'abord par l'Assemblée parlementaire dans la Recommandation 1346 (1997) sur l'éducation (aux droits de l'homme (point 11), ensuite par la Recommandation (2002)¹² du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'éducation à la citoyenneté démocratique, point 4). Les chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe lors du 3^e Sommet de l'Organisation (2005), ont demandé des efforts renforcés dans le domaine de l'éducation aux droits de l'homme et pour l'amélioration des possibilités de formation des formateurs dans les domaines de l'éducation à la citoyenneté démocratique, des droits de l'homme, de l'histoire et de l'éducation interculturelle.

Les Etats membres vont devoir faire face à des défis précis; ils vont notamment devoir relever le niveau du professionnalisme des enseignants, modifier les qualifications de ces enseignants, introduire des perspectives nouvelles, importantes aujourd'hui, et lier la formation initiale de type classique des enseignants et la formation des formateurs, ce qui implique en général un apprentissage non formel et un apprentissage par des activités liées à des projets.

Cette publication a pour objet de suggérer des idées et grandes lignes d'action visant à appuyer la formation des enseignants/formateurs à l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD). Elle est le produit d'un travail collectif coordonné par le Conseil de l'Europe. Le texte a été rédigé par un groupe de spécialistes de l'apprentissage de la citoyenneté: son premier jet en a été présenté lors du lancement de la conférence de 2005 sur l'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation, qui s'est tenue à Sofia (Bulgarie) les 13 et 14 décembre 2004, puis transmis pour commentaires au réseau des coordinateurs de l'ECD établi par le Conseil de l'Europe et qui a des représentants dans les quarante-six Etats membres. Le texte a été révisé et complété par des études de cas. Les autorités responsables de l'enseignement des Etats membres sont invitées à adapter cette publication aux besoins de leur pays, en expliquant le concept qui la sous-tend et, le cas échéant, en traduisant le texte dans la langue du pays pour le rendre accessible aux enseignants et aux formateurs et, si possible, en offrant des exemples de bonne pratique tirés de l'expérience nationale.

1. LE BESOIN DE FORMATION DES ENSEIGNANTS À L'ECD

Dans un monde qui change et se diversifie sans cesse, il importe plus que jamais que les citoyens soient actifs, informés et responsables. Le rôle de l'éducation dans la création de tels citoyens est maintenant presque universellement reconnu.

La capacité de participer de manière intelligente et responsable à la vie et aux affaires publiques doit être apprise. S'il est possible d'en acquérir certaines bribes de manière informelle auprès de sa famille, la nature de la vie est aujourd'hui telle que cela ne suffit plus pour produire le genre de citoyens informés et efficaces dont les démocraties ont besoin pour perdurer. L'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) doit être un élément de l'éducation formelle et informelle et un droit de tous les citoyens dans une société démocratique.

Dans ce chapitre, nous examinons le type de programmes de formation professionnelle – initiale et continue – nécessaires pour permettre aux enseignants d'offrir une ECD de qualité dans les écoles, ainsi que les facteurs influant sur la manière dont ces programmes doivent être conçus.

1.1. Les défis au modèle traditionnel de citoyenneté

L'idée de l'ECD n'est pas nouvelle. Depuis des années, dans divers pays européens, on trouve des éléments d'éducation civique ou à la citoyenneté dans les programmes scolaires. Ces éléments d'ECD se limitaient dans l'ensemble à informer les apprenants à propos du système politique – c'est-à-dire, de la Constitution – en vigueur dans leur pays, en utilisant des méthodes d'enseignement traditionnelles. C'est dire que le modèle de citoyenneté était passif et minimal. Pour la grande majorité des gens ordinaires, la citoyenneté consistait à respecter les lois et à voter lors des élections publiques.

Or, ces dernières années, les événements qui sont survenus en Europe et les changements qui l'ont secouée ont mis ce modèle de citoyenneté en question. Parmi eux, on peut citer:

- les conflits ethniques et la montée des nationalismes;
- les menaces et l'insécurité à l'échelle mondiale;
- le développement de nouvelles technologies de l'information et de la communication;
- les problèmes de l'environnement;
- les déplacements de populations;
- l'émergence de nouvelles formes d'identité collective jusqu'alors supprimées;
- la demande d'une plus grande autonomie personnelle et de nouvelles formes d'égalité;
- l'affaiblissement de la cohésion sociale et de la solidarité entre les individus;
- la méfiance envers les institutions politiques, les formes de gouvernance et les dirigeants politiques;
- la montée des interconnexions et interdépendances – politiques, économiques et culturelles – régionales et internationales.

Face à ces défis, le besoin d'un nouveau type de citoyen apparaît clairement: il faut des citoyens qui ne sont pas seulement informés mais actifs – capables de participer à la vie de leur collectivité, de leur pays et du monde entier, et d'en accepter la responsabilité.

1.2. Un nouveau type d'éducation pour un nouveau type de citoyen

Les modèles traditionnels ne sont tout simplement pas en mesure de créer le nouveau type de citoyen actif, informé et responsable dont les démocraties modernes ont besoin. Ils ne réussissent pas à répondre aux exigences d'un environnement social, économique, politique et culturel qui change rapidement, notamment en continuant:

- à refuser de donner aux apprenants l'occasion d'explorer et de discuter des problèmes politiques et sociaux controversés en privilégiant l'enseignement classique à un moment où ces apprenants semblent se désintéresser de la politique traditionnelle et de toutes les formes de l'engagement politique;
- à privilégier un savoir fragmenté en diverses disciplines et un apprentissage «maître-manuel-élève» à une époque où les technologies de l'information et de la communication évoluent rapidement;
- à ramener l'éducation civique à des informations factuelles sur les systèmes «idéaux» alors qu'il faut apprendre aux citoyens les compétences pratiques de la participation aux processus démocratiques;
- à promouvoir les cultures dominantes et les loyautés nationales «communes» à un moment où l'on reconnaît politiquement et juridiquement que les différences culturelles sont une source de capital démocratique;
- à séparer l'éducation de la vie personnelle des apprenants et des intérêts des collectivités locales à un moment où la cohésion sociale et la solidarité se délitent;
- à renforcer la séparation traditionnelle entre l'éducation formelle, informelle et non formelle à un moment où l'enseignement devrait satisfaire les besoins de l'éducation permanente;
- à promouvoir des formes d'éducation et de formation axées sur l'Etat alors que se développent les interconnexions et les interdépendances aux niveaux régional et international.

Il faut envisager de nouvelles formes d'éducation qui préparent les apprenants à la participation active à la vie sociale – des formes d'éducation pratique et théorique, ayant leurs racines dans la vie telle que la vivent les apprenants et leurs collectivités, enseignées par le biais de la participation aux activités de l'école autant que par celui des programmes d'enseignement formel¹.

La nécessité d'offrir de tels enseignements pose des défis importants aux enseignants. Elle les oblige à apprendre de nouvelles formes de savoir, à élaborer de nouvelles méthodes d'enseignement, à trouver de nouveaux modes de travail et de nouvelles formes de relations professionnelles – tant avec leurs collègues qu'avec les apprenants. Elle privilégie l'enseignement des affaires courantes plutôt que la compréhension des systèmes traditionnels, l'esprit critique et les compétences autant que la transmission du savoir, le travail en

1. K. Dürr, V. Spajic-Vrkaš et Isabel Ferreira-Martins: *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000, DECS/EDU/CIT (2000) 16, pp. 31-32.

coopération et en collaboration plutôt que la préparation individuelle, l'autonomie professionnelle plutôt que la dépendance envers des dictats de l'autorité centrale. Elle exige que nous changions la manière dont nous percevons l'apprentissage, non plus centré sur l'enseignant mais fondé sur l'expérience, la participation, la recherche et le partage.

1.3. L'ECD: approche européenne commune

Face à la nécessité de renforcer et de faire avancer la démocratie par le biais de l'éducation, le Conseil de l'Europe et l'Union européenne ont tenté d'élaborer et de promouvoir de nouvelles formes d'éducation à la citoyenneté démocratique qui seraient applicables dans toute l'Europe.

a. Conseil de l'Europe

En 1997, le Conseil de l'Europe a lancé un vaste projet ECD doté de trois objectifs: clarifier les concepts clés, élaborer des stratégies d'enseignement et de formation et créer et suivre des pratiques novatrices d'apprentissage dans des «sites de citoyenneté».

Le projet a permis d'élaborer une nouvelle approche de l'ECD. Elle combinait l'idée d'une pratique multifonctionnelle et des stratégies de bas en haut, se fondait sur des valeurs européennes communes et visait une citoyenneté et une participation active grâce à un apprentissage tout au long de la vie dans des cadres multiples de l'éducation formelle et non formelle.

Cette approche a été influencée en 1999 par la *Déclaration et le programme sur l'éducation à la citoyenneté démocratique fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens* du Conseil de l'Europe en 1999 qui précise que l'ECD doit devenir

«une composante essentielle de toutes les politiques et pratiques en matière d'éducation, de formation, de culture et de jeunesse².»

Un an plus tard, les ministres européens de l'Education ont adopté la *Résolution de Cracovie et le projet de lignes directrices communes pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Ce document redéfinit la citoyenneté démocratique en ajoutant de nouvelles dimensions à la définition précédemment adoptée et réinterprète la manière dont elle doit être apprise et enseignée. Plus particulièrement, la citoyenneté démocratique est considérée comme couvrant plusieurs dimensions – politique, légale, sociale et économique. Ce faisant, cette résolution avalise l'idée que la citoyenneté démocratique ne doit pas seulement s'appliquer aux niveaux régional et national mais aux niveaux européen et mondial.

Les principes et contenus de l'ECD ont été précisés dans la Recommandation Rec(2002)12 du Comité des Ministres relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique.

2. Déclaration et programme sur l'éducation à la citoyenneté démocratique fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens (adoptés par le Comité des Ministres le 7 mai 1999, lors de sa 104^e réunion), Strasbourg, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1999.

Cette recommandation souligne que l'éducation à la citoyenneté démocratique doit être au cœur des réformes et de la politique éducatives et qu'elle est

«une composante majeure de la mission première du Conseil de l'Europe, qui est de promouvoir une société libre, tolérante et juste³.»

Elle définit une approche de l'ECD qui

- couvre toute action éducative, formelle, non formelle ou informelle permettant à un individu, tout au long de la vie, d'agir en tant que citoyen actif et responsable tout en respectant les droits d'autrui;
- est un facteur de cohésion sociale, de compréhension mutuelle, de dialogue interculturel et interreligieux, et de solidarité, qui concourt à la promotion du principe d'égalité entre les femmes et les hommes et favorise l'établissement de relations harmonieuses et pacifiques dans et entre les peuples;
- est un facteur d'innovation sur le plan de l'organisation et de la gestion du système éducatif dans son ensemble ainsi que des programmes et des méthodes pédagogiques.

En tant que telle, l'ECD ne peut pas être assimilée à une discipline, un sujet académique ou une méthode d'enseignement ou de formation, un établissement ou un cadre pédagogique, une ressource, un groupe d'apprenants ou une période spécifique d'étude unique. C'est une approche complète et globale qui couvre, dans la perspective de toute une vie, une large gamme d'autres approches, programmations et initiatives, formelles, informelles et non formelles – telles que l'éducation civique et politique, les droits de l'homme, l'éducation interculturelle et à la paix, l'éducation mondiale, l'éducation au développement durable, etc.

C'est donc un outil complexe, conçu pour faire avancer un savoir fondé sur les valeurs, des capacités tournées vers l'action et des compétences centrées sur le changement, habilitant les citoyens à vivre une vie productive dans une démocratie pluraliste. Telle que la définit la recommandation, l'ECD promeut la conscience de soi, l'esprit critique, la liberté de choisir, l'engagement à des valeurs partagées, le respect de la différence, des rapports constructifs avec l'autre et la résolution pacifique des conflits ainsi qu'un point de vue global – toutes choses qui sont indispensables au développement d'un citoyen démocratique et, plus généralement, d'une société démocratique.

b. Union européenne

Dans la *Stratégie de Lisbonne*⁴, lancée en 2000, et dans le *Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe* de 2002, l'Union européenne inclut la citoyenneté active au nombre des objectifs devant faire de l'Europe

«l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale⁵».

3. Recommandation (2002) 12 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique, adoptée par le Comité des Ministres le 16 octobre 2002, lors de la 812^e réunion des Délégués des Ministres.

4. Conseil européen, Lisbonne (Portugal), 23-24 mars 2000, Parlement européen.

5. Ministres de l'Éducation de l'Union européenne, Bratislava (Slovaquie), juin 2002: Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe, 2002 (<http://europa.eu.int/comm/education/doc/official>).

La citoyenneté active est également un des objectifs importants du processus de Bologne qui établit des buts pour l'enseignement supérieur et les Stratégies européennes d'apprentissage de toute une vie ainsi que les politiques européennes de la jeunesse. S'agissant des jeunes, le rapport de 1991 de la Commission européenne, «Un nouvel élan pour la jeunesse», recommande de nouvelles formes de gouvernance européenne sur l'autonomie et la citoyenneté active des jeunes et le Livre blanc, Gouvernance européenne, définit l'ouverture, la participation, la responsabilité, l'efficacité et la cohérence comme les principes clés d'une bonne gouvernance démocratique.

1.4. Des systèmes plus efficaces de formation des enseignants: une nécessité

Si l'on s'entend maintenant à reconnaître que les citoyens doivent être actifs, informés et responsables, et si le rôle que joue l'éducation dans la création de tels citoyens est quasi universellement reconnu, tout semble indiquer qu'il existe un véritable écart entre la rhétorique des besoins d'ECD et la pratique.

Deux récentes études préparées par le Conseil de l'Europe: *l'Inventaire des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique et de gestion de la diversité en Europe du Sud-Est*⁶ et *l'Etude paneuropéenne sur les politiques de l'ECD* le confirment.

L'Etude paneuropéenne sur les politiques de l'ECD a montré l'existence d'un important «écart de conformité», presque d'un gouffre, dans les Etats membres, à tous les niveaux et dans tous les secteurs de l'éducation, entre les intentions politiques et la fourniture des ressources – humaines, financières, technologiques et d'information – requises pour transformer ces intentions en politiques efficaces et en pratiques réelles.

L'Etude paneuropéenne sur les politiques de l'ECD conclut notamment que:

«en dépit de l'importance accordée aux déclarations de principe, on peut conclure sur un plan général que la mise en œuvre de l'ECD ne bénéficie pas d'un appui suffisant dans les programmes de formation des enseignants⁷».

Elle souligne notamment la faiblesse de soutien systématique au développement professionnel initial et continu des enseignants à l'ECD. Dans la majorité des cas, les activités de formation continue des enseignants sont le résultat d'initiatives ad hoc, de programmes spécifiques à l'école ou d'une collaboration avec la société civile. Les initiatives de formation initiale, lorsqu'elles existent, sont essentiellement de nature généraliste. Il est rare que les programmes de formation des enseignants à l'ECD soient placés sous les auspices d'un seul programme gouvernemental ou un plan de mise en œuvre de la politique d'ECD – les exceptions étant l'Association pour l'enseignement de la citoyenneté en Angleterre, le Centre fédéral d'éducation civique en Fédération de Russie, le programme «Nouveaux horizons» de formation des enseignants des universités tchèques et la formation aux études civiques et de citoyenneté en Hongrie.

6. C. Harrison et B. Baumgartl, *Inventaire des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique et de gestion de la diversité en Europe du Sud-Est*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002, DGIV/EDU/CIT (2001) 45.

7. *Etude paneuropéenne des politiques d'ECD*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2005, DGIV/EDU/CIT (2004) 12, p. 22.

L'étude sur l'Europe de l'Ouest, région qui a pourtant une longue expérience en matière de politiques d'ECD, arrive à une conclusion semblable:

«La formation des enseignants à l'ECD dans la région d'Europe de l'Ouest revêt en général un caractère limité et sporadique, la plus grande partie se situant au niveau de la formation initiale ou sous forme optionnelle, dans le cadre de la formation continue. Cette situation n'est pas conforme au rôle déterminant qui doit être celui des enseignants dans le développement de pratiques effectives en matière d'ECD et soulève de graves questions sur la capacité des enseignants à promouvoir les approches plus actives et fondées sur la participation qui, dans de nombreux pays, sont associées aux réformes de l'éducation à la citoyenneté ou de l'éducation civique⁸.»

A l'évidence, la réussite de l'ECD dépend des enseignants. Ce sont eux qui présentent et expliquent les concepts et les valeurs aux apprenants, qui facilitent le développement des nouvelles aptitudes et compétences, et qui créent les conditions qui leur permettent d'utiliser ces aptitudes et compétences dans leur vie de tous les jours, à la maison, à l'école et dans leur collectivité.

Cependant, la reconnaissance du rôle de l'ECD dans la préparation des individus à la vie en tant que citoyens actifs et responsables élargit la responsabilité des enseignants et leur pose de nouveaux défis. Certains avaient déjà été soulignés en 1987, lors de la 15^e Conférence permanente des ministres de l'Education du Conseil de l'Europe qui s'était tenue à Helsinki. La *Résolution sur les nouveaux défis pour les enseignants et la formation des enseignants* attire l'attention sur le type d'aide et d'encouragement dont les enseignants ont besoin – notamment sur la formation initiale et continue où ils ont l'occasion d'acquérir les compétences personnelles et sociales nécessaires aux nouveaux modes de gestion des classes, au travail en équipe et en coopération avec des partenaires locaux et extérieurs, ainsi qu'une meilleure compréhension des valeurs européennes et des modalités de leur transmission aux jeunes apprenants de sociétés pluralistes modernes. Cette reconnaissance leur impose aussi de se familiariser avec l'enseignement interculturel, celui des droits de l'homme et de la citoyenneté, et celui des questions européennes et mondiales, de la santé et de la sécurité.

En outre, le nouveau rôle de l'ECD fait intervenir de nouveaux acteurs dans sa promotion. La Recommandation (2002) 12 relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique présuppose l'engagement actif non seulement des enseignants mais de toute une gamme d'acteurs travaillant dans l'enseignement non formel et informel – formateurs, conseillers, médiateurs et auxiliaires. La qualité de l'ECD dépend donc de la préparation et de la formation de tous les intervenants, tant initiale que continue.

Les données indiquent que jusqu'à présent les tentatives faites pour offrir le type de formation globale, interdisciplinaire et dynamique dont ont besoin les enseignants et les autres acteurs n'ont été que limitées et sporadiques. Il est donc nécessaire, dans tous les Etats membres, d'élaborer des systèmes plus efficaces capables d'offrir des programmes appropriés et coordonnés de formation à l'ECD, tant au niveau initial que continu.

8. D. Kerr, Etude paneuropéenne des politiques de l'ECD: Europe de l'Ouest, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003, DGIV/EDU/CIT (2003) 21, p. 38.

1.5. Facteurs affectant l'offre de programmes de formation des enseignants

Ayant souligné le rôle crucial de la formation des enseignants dans la mise en œuvre de la politique d'ECD, nous allons maintenant examiner certains facteurs qui affectent la fourniture et la nature de la formation des **enseignants**⁹ – même si nombre de nos remarques s'appliquent également aux autres acteurs intéressés. Ils tombent dans deux grandes catégories: les facteurs découlant de la nature de l'ECD et de la manière dont elle prend forme dans les écoles; et ceux découlant de la nature de la formation des enseignants telle qu'elle existe à l'heure actuelle.

1.5.1. Facteurs découlant de la nature de l'ECD

La nature de l'ECD et la manière dont elle prend forme dans les écoles ont des conséquences importantes sur la fourniture et la nature de la formation dont ont besoin les enseignants. Plus précisément:

1.5.1.1. L'ECD est à la fois un sujet scolaire et une approche globale de l'école

Il couvre tout à la fois l'enseignement de sujets précis, les travaux interdisciplinaires, les pratiques scolaires démocratiques et la participation communautaire. Cela signifie que la formation concerne à la fois *tous* les enseignants et les *enseignants de matières spécifiques* – notamment ceux qui enseignent la citoyenneté ou l'éducation civique ou des sujets «portants» connexes comme l'histoire, les sciences politiques ou les sciences sociales. Dans la mesure où l'ECD concerne toute l'école, la formation doit également s'adresser aux *directeurs d'école* et aux *équipes de gestion*, et elle doit être menée à *plusieurs niveaux différents* dont ceux:

- du contenu des programmes
- des méthodologies de l'enseignement et de l'apprentissage
- des compétences en gestion
- des capacités de travailler avec les autres, ou capacités de participation.

1.5.1.2. L'ECD s'est plutôt mise en place à partir de la base

Surtout dans les pays où les systèmes d'éducation sont décentralisés et où les enseignants disposent d'une grande autonomie. Dans ces cas, les activités de formation des enseignants, dans la mesure où elles existent, tendent à être fragmentées et dispersées, consistant en cours, séminaires ou conférences organisés indépendamment et dispensés ou offerts par un mélange d'ONG locales et internationales, d'organisations intergouvernementales, d'instituts pédagogiques et d'associations professionnelles. Il s'ensuit qu'il faut mener des *recherches* sur le niveau et la nature des dispositions existant dans les Etats membres et adopter une *approche plus coordonnée* aux niveaux régional et national.

9. Par enseignants on entend ceux qui sont responsables d'enseigner et de promouvoir activement l'enseignement de l'ECD aux apprenants – enfants, jeunes et adultes – dans le contexte de systèmes formel, informel et non formel. Ils peuvent avoir des fonctions diverses: enseignants, proviseurs, professeurs, etc. Le terme de formateur a deux acceptions:

- formateurs d'enseignants, chargés de former et d'aider les autres à enseigner l'ECD aux enfants et aux jeunes (formation initiale dans les collèges et universités);
- formateurs de formateurs, chargés de former les autres à être formateurs d'enseignants (par exemple dans les programmes d'enseignement supérieur, de maîtrise, etc.).

1.5.1.3. *L'ECD est une idée nouvelle*

La démocratisation de l'éducation a des conséquences importantes tant sur les écoles que sur les enseignants. Dans certains cas, elle implique que les pays doivent modifier radicalement l'orientation de leur enseignement – surtout dans les systèmes pédagogiques où prévalent les approches «descendantes» traditionnelles en matière d'enseignement et d'apprentissage et les approches hiérarchiques en matière de pouvoir. Les activités de formation requises sont souvent de *portée plus large* que cela est le cas habituellement dans la formation des enseignants et elles doivent apporter des éléments de réponse aux questions fondamentales liées à l'élaboration de *modes d'enseignement et d'apprentissage plus ouverts, participatifs et démocratiques*. Pour la formation continue, cela peut impliquer une grande part de *désapprentissage* de pratiques d'enseignement profondément ancrées dans les habitudes. Les orientations didactiques, fondées sur la primauté de l'enseignant, la domination du manuel et la connaissance doivent être remplacées par des approches plus axées sur les compétences et privilégiant la participation des élèves et un large éventail de méthodes d'enseignement.

1.5.1.4. *Le concept de l'ECD n'est pas toujours bien compris.*

Il est arrivé, dans certains cas, que des décideurs et professionnels de l'éducation adoptent une *définition étroite* de l'ECD et de ce qu'elle représente dans les écoles. Il n'est pas rare, par exemple, que les objectifs de l'ECD soient assimilés à la préparation de «bons» citoyens, c'est-à-dire d'individus polis et attentionnés. Compris de cette manière, l'ECD revient à «cultiver» des comportements attentionnés et polis et à créer des occasions pour les étudiants de participer à de «bonnes œuvres» alors qu'elle devrait être une activité intellectuellement stimulante interpellant les jeunes et les mettant au défi d'assumer leur rôle de citoyen. Une autre forme d'interprétation erronée consiste à voir dans l'ECD une méthode d'enseignement sans contenu précis – identifiée comme une «discussion». Une autre encore assimile l'ECD au développement personnel – c'est-à-dire qu'elle est considérée comme devant promouvoir la confiance en soi, l'amour propre, etc. Vu de telles manières, il est naturel que son image de marque ne soit pas très élevée auprès des décideurs et professionnels de l'éducation par rapport aux autres sujets et qu'elle ne soit pas une grande priorité dans la formation des enseignants. Dans les programmes de formation des enseignants, il est donc indispensable de s'attaquer, en priorité, à *l'idée qu'ils ont de l'ECD* et aux types d'*attitude ou de préjudice* qui en découlent. Les programmes de formation ne peuvent pas tenir pour acquis que les enseignants comprennent ce qu'est l'ECD – à tout le moins au sens généralement accepté au niveau politique dans tous les Etats membres – ni qu'ils pensent que c'est une bonne chose.

1.5.1.5. *La mise en pratique de l'ECD varie selon les pays*

Dans certains pays, l'ECD est enseignée dans une optique interdisciplinaire alors que dans d'autres elle est considérée comme partie intégrante d'un ou plusieurs sujets scolaires existants – sciences sociales, histoire ou géographie. Il existe des pays où l'ECD est un sujet normal ou facultatif, d'autres où elle n'existe pas. Elle peut aussi exister sous divers noms – éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux droits de l'homme, éducation interculturelle, éducation globale. Ses objectifs et ses priorités peuvent être différents ainsi que les méthodes d'enseignement. Elle peut être dispensée uniquement dans un cadre formel ou inclure l'apprentissage informel et non formel. Les programmes de formation doivent tenir compte de ces différences et envisager la mesure dans laquelle elles reflètent des concepts différents de l'ECD et causent des différences dans les compétences des citoyens. Si cela est le cas, ces différences peuvent freiner la promotion d'une approche européenne

commune en matière d'éducation et donc le développement d'une culture démocratique européenne commune.

1.5.2. Facteurs découlant de la nature de la formation des enseignants

Certains facteurs affectant l'élaboration de programmes de formation à l'ECD découlent aussi de la nature de la formation des enseignants telle qu'elle existe à l'heure actuelle.

1.5.2.1. La formation des enseignants est assurée par un large éventail de prestataires

Ceux-ci comprennent des agences gouvernementales, des organisations non gouvernementales et intergouvernementales, des instituts pédagogiques, des communautés professionnelles et des sociétés privées et commerciales. Les prestations sont donc souvent disparates et les agences gouvernementales ne savent souvent pas quels sont le niveau et la qualité de la formation qui est dispensée à l'échelle de la nation. Il est donc important, lors de l'élaboration de programmes de formation à l'ECD, de déterminer quels sont les *modes de prestations* disponibles dans les divers pays et comment il peut être possible de les *coordonner* et de les *soutenir*.

1.5.2.2. Les enseignants du primaire et du secondaire ont généralement accès à des formes différentes de formation

Les programmes de formation tiennent souvent compte de ce que les enseignants du primaire sont des généralistes alors que ceux du secondaire sont des spécialistes. Il s'ensuit qu'il faut envisager des formes très différentes de formation à l'ECD pour les enseignants du *primaire* et du *secondaire* – tant initiale que continue.

1.5.2.3. Les besoins des enseignants débutants et chevronnés sont très différents

En général, les programmes de formation initiale et continue sont structurés différemment, traduisant les besoins différents des enseignants à différents moments de leur carrière. La formation initiale est souvent organisée ou reconnue par l'Etat et dispensée par des universités, des écoles normales ou des sociétés commerciales sur une durée relativement longue – trois ou quatre ans. La formation continue, par contre, peut prendre la forme d'un séminaire ou d'un atelier ponctuel aussi bien que l'obtention d'un diplôme universitaire supérieur. Cela veut dire que *la formation initiale à l'ECD sera donc d'un ordre différent de celle de la formation continue*. Dans certains cas, lorsque les ressources sont limitées, cela peut aussi vouloir dire qu'il faudra *choisir* l'une ou l'autre dans le cadre de la stratégie nationale: en pratique, la formation continue est souvent mieux adaptée à la formation d'un grand nombre d'enseignants sur une période relativement courte et coûte moins cher que les programmes de formation initiale.

1.5.2.4. La formation continue est souvent volontaire

Dans les systèmes moins centralisés, la décision de participer ou non à un séminaire ou de suivre un programme de formation appartient en général à l'enseignant. Des financements peuvent être offerts – ou non – à l'enseignant ou à l'établissement intéressé. Pour arriver à une approche plus systématique de la formation à l'ECD, il importe d'élaborer des *mécanismes* – par-delà la coercition – encourageant les enseignants à saisir les occasions de recevoir une formation continue ou poussant les écoles à s'intéresser plus aux besoins de formation à l'ECD de leurs enseignants – par exemple en liant la formation à l'avancement professionnel ou à l'amélioration de l'école ou à des plans de développement.

1.5.2.5. La formation fait de plus en plus appel aux nouvelles technologies

Les ressources de l'internet sont de plus en plus utilisées pour appuyer la formation, surtout pendant l'emploi. Elles incluent des études de cas, des informations sur les modes d'enseignement, des matériels pédagogiques et des outils d'auto-évaluation – quelquefois sous forme d'enveloppes d'apprentissage à distance. La question se pose donc de comment développer les *ressources en ligne* pour fournir une formation à l'ECD aux enseignants.

2. STRUCTURES ET MÉCANISMES DE SOUTIEN

L'efficacité de toute politique de formation des enseignants dépend en premier lieu de la qualité des structures et des mécanismes qui la soutiennent et des ressources – humaines, financières, technologiques et d'information – disponibles pour lui permettre d'atteindre ses objectifs. Cela vaut autant pour l'ECD que pour toute autre forme d'éducation.

Or le processus de création des structures nécessaires à la promotion de la formation des enseignants à l'ECD est encore comparativement peu développé dans nombre de pays, tant en théorie qu'en pratique. Dans ce chapitre, nous examinons certaines mesures qui peuvent permettre d'arriver à une approche plus unifiée et plus globale.

Nous reconnaissons que les pays sont à différents stades du processus. Les pays européens ne partagent pas la même histoire et les mêmes traditions en matière d'éducation et ils n'ont pas tous accès au même niveau ou aux mêmes types de ressources pour traduire les politiques d'ECD en pratique. Et si la formation des enseignants à l'ECD est déjà bien avancée dans certains pays, elle n'en est qu'à ses balbutiements dans d'autres.

2.1. Elaboration des politiques

L'élaboration d'une démarche systématique de formation à l'ECD commence au niveau des politiques qui elles-mêmes ont leur origine dans un engagement politique. Il faut donc une politique écrite exprimant explicitement le caractère désirable d'une approche nationale de la formation des enseignants à l'ECD et l'engagement à trouver les ressources nécessaires pour traduire cela en pratique. Dans l'idéal, elle devrait couvrir la formation initiale et continue mais, dans les pays où les ressources sont limitées, elle pourrait se limiter, au moins dans le court terme, à la seule formation continue. La politique devrait également comprendre un engagement à créer un espace tant pour les agents de l'Etat que pour les autres en matière de formation à l'ECD – compte tenu du rôle important que peuvent jouer et jouent réellement les ONG.

Lorsque la politique nationale se fonde sur une compréhension fautive ou incomplète de l'état des choses, il est rare qu'elle soit couronnée de succès. Il est donc important que l'élaboration de la politique soit précédée d'un audit et d'une évaluation des initiatives de formation déjà en cours dans le pays, ainsi que d'une estimation des besoins.

2.2. Mise en œuvre des politiques

Il est indispensable que la **responsabilité** de la mise en œuvre des politiques soit clairement attribuée dans les agences de l'Etat. Si elle est partagée, par exemple, entre la formation initiale et la formation continue, il est important qu'il existe une forme de coordination, passant par le biais des ministères, des universités, des instituts pédagogiques, des centres nationaux de formation à l'ECD ou des organes professionnels. On peut même envisager, le cas échéant, des formes de coordination régionale et des conseillers régionaux.

Il ne faut cependant pas confondre la coordination au niveau national avec une approche centralisée, autoritaire – ou descendante – de la mise en œuvre. Il est de la nature du développement de l'ECD dans les écoles de nombreux pays que l'introduction de certains de ses éléments dans le programme d'enseignement et dans la culture de l'école ait son origine dans des initiatives de la base – programmes scolaires et collaborations entre l'école et la société civile – souvent appuyées par des ONG ou encouragées par une «impulsion» du

gouvernement. Il est également de la nature de l'ECD en tant que concept de créer des occasions de faire naître des initiatives «de la base». L'objectif ultime de l'ECD est de préparer les individus à vivre dans une société plus démocratique et une des manières de ce faire passe par la création d'une culture éducationnelle plus démocratique.

Comprise ainsi, la coordination nationale n'a rien en commun avec la proclamation de diktats par le gouvernement central: elle permet d'unifier les diverses initiatives ad hoc de formation à l'ECD en un programme national ou fédéral systématique ou en mécanisme de mise en œuvre des politiques. Cela signifie qu'il faut trouver des moyens d'appuyer les activités volontaires des individus, des écoles et des réseaux locaux ainsi que de suivre et d'évaluer la qualité des prestations qui en découlent.

2.3. Formation initiale

La première étape de l'élaboration d'un programme de formation initiale à l'ECD consiste à introduire un élément général d'ECD dans la formation de tous les nouveaux enseignants. Au niveau primaire, cela devrait se faire dans le cadre de l'ensemble du programme scolaire, sous forme de compétence interdisciplinaire. Dans le secondaire, il vaut mieux le faire dans le contexte des disciplines de spécialisation des stagiaires, par exemple en montrant comment enseigner l'ECD par l'intermédiaire des sciences sociales, etc.

Dans tous les cas, la formation doit couvrir le contenu et les méthodes d'enseignement de l'ECD – et la manière de les appliquer à d'autres sujets scolaires – ainsi que les questions liées à la création d'une approche plus démocratique et plus participative à la vie scolaire en général.

La deuxième étape consiste à introduire un élément de spécialisation dans la formation à l'ECD dans le secondaire – par exemple des cours dans lesquels l'ECD est enseignée en conjonction avec un autre sujet, ou en tant que «deuxième sujet» de l'enseignant. Plus le sujet en question et l'ECD seront proches, plus cette tactique sera efficace. D'une manière générale, les sujets tels que l'histoire, les sciences sociales ou les sciences politiques sont au nombre des partenaires les plus appropriés mais cela n'en exclut pas d'autres, tels que la géographie ou l'enseignement de la langue maternelle, ou même l'éducation religieuse lorsqu'elle est enseignée dans une optique non confessionnelle et œcuménique.

La troisième étape consiste à introduire l'ECD comme sujet spécifique dans le secondaire ou, s'il est enseigné en combinaison, à en faire le sujet principal. Cela peut aussi incorporer une formation à la coordination des initiatives d'ECD dans tout l'établissement et, à terme, constituer une base de formation des autres enseignants aux techniques de l'ECD.

Cependant, aussi bénéfiques que soient les cours de formation ou les programmes postuniversitaires, pour que la formation initiale soit vraiment efficace, elle doit bénéficier de structures et mécanismes d'appui supplémentaires dont:

2.3.1. Placements scolaires ou écoles normales spécialisées

Il est indispensable, dans la formation initiale à l'ECD, que les enseignants débutants aient des occasions de pratiquer cet enseignement dans un cadre réel. Il faut donc créer un système de placements scolaires ou d'écoles normales spécialisées. Dans le premier cas, il est important que les écoles sélectionnées donnent de bons exemples de pratique de l'ECD et soient en mesure d'offrir aux stagiaires l'expérience voulue dans des contextes divers et avec l'aide de professionnels. Dans les cas où l'ECD commence juste à apparaître dans l'école,

cela peut être l'occasion de déterminer si les établissements sont prêts à assumer cette responsabilité – travail qui constitue une formation en soi.

2.3.2. Normes ou compétences spécifiques en matière d'ECD

Pour garantir la qualité des prestations de formation initiale en matière d'ECD, et surtout si une gamme d'établissements différents est intéressée, il importe d'identifier un ensemble de normes ou de compétences spécifiques en matière d'ECD et faire de l'acquisition de ces compétences ou normes une condition d'entrée dans la profession d'enseignant. Des normes ou des compétence professionnelles existent au niveau général dans certains pays mais elles n'ont que rarement été rendues spécifiques¹⁰.

2.3.3. Suivi de la qualité

Lorsqu'il existe des normes professionnelles, il faut aussi des moyens d'évaluer dans quelle mesure les activités de formation initiale à l'ECD offrent aux futurs enseignants des occasions appropriées de développer leurs compétences. Il faut donc envisager un système de contrôle ou d'assurance de la qualité, ou d'inspection officielle, des établissements ou organisations offrant cette formation.

2.3.4. Période d'adaptation

Une fois les cours de formation initiale terminés, il faut donner aux enseignants qui s'engagent dans une nouvelle carrière une période de temps, peut-être d'un an, au cours de laquelle ils auront la possibilité d'assimiler ce qu'ils ont appris. Entre autres choses, cela veut dire qu'ils doivent avoir un emploi du temps limité, par exemple à 75 ou 80 % de la norme, et recevoir un soutien professionnel.

2.3.5. Soutien professionnel

Pour les nouveaux enseignants, le soutien professionnel en matière d'ECD peut venir de l'extérieur – par exemple des établissements et organisations responsables de la formation initiale, d'associations professionnelles, d'agences gouvernementales ou d'autres organes. Il doit cependant aussi inclure un soutien à l'intérieur de l'école, c'est-à-dire qu'il importe de créer un système de mentors ou précepteurs professionnels – enseignants actifs dont une des responsabilités est de superviser et d'aider les jeunes enseignants en matière d'ECD. La manière dont leur rôle sera envisagé dépendra de la manière dont l'ECD est considérée: s'agit-il d'une compétence que tous les enseignants doivent posséder ou d'un sujet précis ou les deux?

En tout état de cause, les mentors doivent disposer dans leur emploi du temps de plages de temps spécifiques, pour observer la classe et interagir en face-à-face. Ils ont également besoin d'une formation. Un mentor professionnel est plus qu'un bon enseignant d'ECD. Il faut donc envisager des cours ou des séminaires pour les mentors d'ECD ou bien une enveloppe de préparation au mentorat (avec une enveloppe correspondant pour les enseignants stagiaires). Conçue de cette manière, la formation du mentor peut devenir une forme de formation continue.

10. César Birzea, *L'éducation à la citoyenneté démocratique: un apprentissage tout au long de la vie*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000, DGIV/EDU/CIT (2000) 21, p. 83.

2.4. Formation continue

La première étape de l'élaboration d'une approche systématique de la formation continue à l'ECD consiste à réaliser un audit des activités de formations offertes dans le pays. Elles sont probablement organisées et fournies par diverses institutions, dont des organisations gouvernementales et non gouvernementales, des établissements d'enseignement supérieur et des sociétés privées et commerciales.

La deuxième étape consiste à commencer à intégrer toutes des activités en un programme unifié, à décider auxquelles accorder un appui au niveau national et, en cas de lacunes dans les prestations, lesquelles combler en priorité. Il faut se garder d'assimiler ces activités à celles d'un programme éducatif centralisé dans le cadre duquel tous les détails sont fixés par le gouvernement central. Il s'agit au contraire de rassembler un large éventail d'activités diverses, locales et régionales, en une démarche systématique qui en devient ainsi plus efficace.

En termes de stratégie, on peut envisager diverses manières de procéder ou divers modes de soutien possibles:

- une formation à l'ECD des directeurs/proviseurs, hauts responsables et gouverneurs des écoles;
- une formation générale à l'ECD de tous les enseignants;
- une formation spéciale visant à préparer des enseignants spécialistes de l'ECD;
- une formation à la formation à l'ECD visant à préparer des formateurs scolaires ou locaux.

En termes de méthode, la pratique peut se focaliser soit sur les enseignants pris individuellement soit sur tout l'établissement (par exemple lorsque la formation est dispensée à tout le personnel de l'école en même temps) ou sur un panachage des deux.

Il est important, surtout là où la formation à l'ECD est encore à un stade embryonnaire ou lorsque les ressources sont limitées, de concentrer le soutien sur les initiatives de la base qui pourraient déjà exister. Il est également dans l'esprit de l'ECD d'appuyer les formes de formation «de la base», c'est-à-dire les réseaux locaux de bénévoles, les communautés de pratique ou les groupes de pairs. Une communauté de pratique consiste en un groupe important de personnes – qui ne sont pas toutes nécessairement des professionnels de l'éducation – partageant et promouvant un ensemble de valeurs et de pratiques éducationnelles. Un groupe de pairs est un petit groupe local de praticiens qui se rencontrent pour partager certains aspects de leur pratique et s'appuyer mutuellement.

Pour offrir un système efficace de formation continue à l'ECD, un certain nombre de mécanismes et de structures supplémentaires de soutien doit être envisagé, y compris:

2.4.1. Matériels de formation

Les matériels pédagogiques pour la formation continue à l'ECD peuvent prendre des formes diverses: études de cas, stratégies d'enseignement, techniques d'évaluation, leçons modèles, programmes de travail, activités scolaires exemplaires, etc. Ils peuvent être accessibles sur des sites internet, ou prendre la forme d'enveloppes d'enseignement à distance ou de manuels professionnels. Ils peuvent aussi se présenter sous la forme de matériel d'enseignement

– manuels par exemple – s'ils renferment un élément d'ECD ou s'ils sont tels qu'ils encouragent les enseignants à adopter de nouvelles formes de pratique.

Les vidéocassettes de formation sont un moyen particulièrement efficace et peu coûteux de disséminer les exemples de bonnes pratiques à un grand nombre d'enseignants et d'écoles. Elles ont aussi l'avantage de montrer en temps réel des exemples de pratique d'ECD.

Les matériels de formation ne doivent pas seulement traduire la nécessité pour les enseignants d'être versés dans les formes de pédagogie liées à l'ECD et dans le contenu de l'ECD, mais aussi prendre aussi en compte le fait qu'ils doivent devenir des «chercheurs enseignants».

2.4.2. Assurance qualité

L'assurance qualité est un mécanisme visant à renforcer l'efficacité de l'ECD au niveau de l'école. Elle permet aux écoles d'évaluer leurs résultats, de vérifier le niveau des compétences et des connaissances des enseignants et d'identifier leurs besoins de formation complémentaire. Des outils d'auto-évaluation permettant aux enseignants de vérifier leur propre niveau de compétences et de connaissances existent maintenant dans plusieurs pays, de même que des outils d'auto-évaluation à l'intention des écoles¹¹.

2.4.3. Accréditation et qualification officielle

L'accréditation ou la certification par l'Etat des stages de formation est une autre manière d'appuyer la formation continue à l'ECD. Les systèmes de qualification officielle sont d'autant plus efficaces qu'ils sont étroitement liés aux plans de carrière des enseignants ou aux plans de développement ou d'amélioration des écoles. L'accréditation n'a pas pour objet de «licencier» au sens de censurer certains types de pratique comme cela était le cas auparavant, mais d'inciter les enseignants à se porter volontaires pour recevoir une formation supplémentaire en liant le développement de leurs compétences à une récompense financière ou à un avancement professionnel.

2.4.4. Formation de spécialistes et écoles de démonstration

La création d'un système d'écoles «centres d'excellence» en ECD a une double fonction: elles offrent des placements de qualité aux enseignants stagiaires ayant terminé leur formation initiale et elles servent d'établissement de formation continue. Les données sur ces «centres d'excellence» peuvent être affichées dans les portails internet des ministères de l'éducation, des départements de l'éducation locaux, ou sur les réseaux d'éducation non formelle.

2.4.5. Une association professionnelle

Une association professionnelle nationale pour l'ECD peut appuyer l'ECD de nombreuses manières – par exemple en organisant et en coordonnant des cours, séminaires ou ateliers visant à disséminer les résultats des recherches et à créer des réseaux locaux de professionnels de l'éducation. Elle peut aussi agir comme centre national de formation à l'ECD en publiant un journal, un bulletin imprimé ou électronique et/ou en créant un centre national d'ECD.

11. *The school self-evaluation tool for citizenship education* publié par l'Association for citizenship teaching en Angleterre et l'outil sur l'assurance qualité dans le domaine de l'ECD à l'école (Outil n° 4) élaboré conjointement par l'UNESCO, le CEPS (Slovénie) et le Conseil de l'Europe.

2.4.6. Coopération internationale et programmes d'échanges à l'intention des enseignants

Comme l'a montré le projet du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique, les échanges internationaux de bonnes pratiques en matière de formation des enseignants d'ECD sont d'une grande valeur. Nombre de recommandations concernant la formation des enseignants d'ECD ont été présentées à la conférence de 2003 sur les manières de réduire l'écart entre la théorie et la pratique de l'ECD, ainsi qu'à celle de 2005 sur la formation des enseignants d'ECD. Les suggestions suivantes ont été avancées lors de la conférence de 2003¹²:

- avant de commencer un cours, lancer la discussion sur la démocratie, les droits et devoirs, les attitudes, les valeurs;
- identifier et classer par ordre de priorité les catégories d'enseignants devant recevoir une formation: spécialistes de l'ECD? d'autres disciplines?
- préparer une approche historique et philosophique de la formation à l'ECD, et pas uniquement pour les enseignants;
- former les enseignants en groupes de la même école plutôt qu'individuellement (totalité du personnel scolaire);
- constituer des programmes coopératifs: Conseil de l'Europe, établissements de formation des enseignants et ONG pour soutenir l'ECD;
- mettre l'accent sur les manières dont l'école peut s'ouvrir à la collectivité;
- organiser des discussions publiques sur le rôle de l'enseignant dans la société;
- les universités doivent créer des chaires de formation des enseignants d'ECD.

La Conférence de 2005 sur le nouveau rôle des enseignants dans la promotion de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme a permis de suggérer des mesures à prendre dans les Etats membres. Comme le soulignent les actes de la conférence¹³, les enseignants doivent d'abord être sensibilisés à la véritable signification de l'ECD qui ne se réduit pas à l'enseignement de l'histoire et à des rudiments de politique. Le terme ECD recouvre les techniques de gestion de la classe, les stratégies de l'enseignement, la gestion de l'école, l'évaluation et les informations en retour, les styles d'apprentissage, l'éducation non formelle et une large gamme de compétences, d'initiatives et d'approches. Les enseignants doivent aussi recevoir une formation leur permettant de rendre l'ECD visible et audible dans l'école et en dehors. L'ECD doit imprégner la vie de l'école, et les enseignants doivent apprendre à saisir toutes les possibilités qui peuvent se présenter à eux.

La coopération internationale peut aider à les sensibiliser aux meilleures pratiques européennes et à soutenir l'apprentissage de la démocratie dans les années à venir.

12. G. Morris, Les politiques et pratiques en matière d'ECD: Comment réduire l'écart? Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003, DGIV/EDU/CIT (2003) 36, p. 17-18.

13. M.-R. Mifsud, Conférence sur la formation des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) et l'éducation aux droits de l'homme (EDH), Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2005, DGIV/EDU/CIT (2005) 23.

3. COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

Dans ce chapitre, nous examinons les compétences et dispositions professionnelles que doivent posséder les enseignants pour aider les élèves dans leur apprentissage de l'ECD.

Pour ce faire, nous devons d'abord envisager les objectifs et la finalité de l'ECD. L'objectif central de l'ECD est d'encourager et soutenir les apprenants à devenir des citoyens actifs, informés et responsables.

Ces citoyens sont:

- *conscients* de leurs droits et de leurs devoirs en tant que citoyens;
- *informés* de l'actualité politique et sociale;
- *intéressés* par le bien-être d'autrui;
- *capables d'exprimer clairement* leurs opinions et leurs arguments;
- *capables* d'avoir une influence sur le monde;
- *actifs* dans leur collectivité;
- *responsables* dans leur façon d'agir en tant que citoyens.

3.1. Qu'est ce que les élèves doivent apprendre dans l'ECD?

Pour aider les élèves à devenir des citoyens actifs il ne suffit pas de leur donner des informations factuelles sur la constitution de leur pays ou son système juridique; il faut leur inculquer un savoir pratique et conceptuel; une gamme de compétences et d'aptitudes; et des attitudes et des valeurs.

Il est utile d'envisager les trois éléments ci-après comme constitutifs de l'apprentissage de l'ECD:

- Connaissance et compréhension
- Compétences et aptitudes
- Attitudes et valeurs.

Ces trois éléments sont foncièrement liés les uns aux autres parce que, si la citoyenneté démocratique peut être en soi un sujet d'études universitaires, c'est avant tout une activité pratique. Cela implique qu'il faut apprendre ces trois éléments ensemble, pas séparément. Les enseignants formés à l'ECD ne doivent pas seulement reconnaître l'interconnexion de ces éléments à chaque stade de l'éducation d'un jeune, mais être en mesure de les intégrer d'une manière pratique dans la classe (voir l'étude de cas: la Journée des droits de l'enfant à Banja Luka, ci-dessous, p. 33)¹⁴.

14. L'enseignant peut être considéré comme un expert dont les actions traduisent l'intégration du savoir, du comportement, des compétences, des attitudes et des valeurs. L'enseignant en tant qu'expert a une profonde connaissance de soi et est capable de comprendre les concepts abstraits, d'arriver à des jugements éthiques et d'agir de manière responsable et engagée dans la société.

Ces trois éléments de l'apprentissage de l'ECD s'appliquent aux *quatre dimensions* de la citoyenneté active:

- politique
- juridique
- sociale
- économique.

Chaque dimension requiert des connaissances et une compréhension précises, des compétences et des aptitudes, et des attitudes et des valeurs. Elles permettent aux apprenants, respectivement, d'être intégrés dans la société, de profiter du patrimoine et du développement culturels du pays dans lequel ils vivent et de trouver du travail et de participer au processus de prise de décisions politiques.

Cependant, aussi intégrés que ces éléments puissent être dans l'apprentissage et dans la pratique, il est plus facile de les décrire séparément.

3.1.1. Connaissances et compréhension

Ce qu'il faut savoir et comprendre dans l'ECD reflète la structure fondamentale de la chose politique, qui peut être résumée en trois éléments: elle a besoin d'un *cadre institutionnel*; elle est essentiellement un *processus de prise de décision*; et elle traite des *questions complexes* dont la solution détermine le futur de la société.

- Compréhension du cadre institutionnel
 - Politique: comment fonctionne notre système démocratique?
 - Juridique: comment nos organes et nos institutions votent des lois et prennent des décisions?
 - Economique: comment sont organisées les finances publiques et quel est le rôle du commerce?
 - Social: comment est constituée la société?
- Apprentissage de la participation et de l'action
 - Citoyenneté: quels sont mes droits juridiques et mes devoirs?
 - Participation: comment puis-je faire une différence?
 - Droits de l'homme: quels sont nos droits fondamentaux et comment sont-ils respectés dans la société?
- Compréhension des grandes questions et formulation d'une opinion
 - Affaires courantes: que disent les nouvelles et qui les choisit?
 - Groupes de pression: qui y participe et comment utilisent-ils leur pouvoir?
 - Valeurs et idéologies: quelles croyances et quelles valeurs entrent en jeu?
 - Résolution des conflits: comment peut-on résoudre les conflits de manière pacifique?
 - Mondialisation: comment la mondialisation affecte-t-elle ma vie et celle des autres?
 - Développement durable: comment l'atteindre?

3.1.2. Compétences et aptitudes

Les types de compétences et d'aptitudes requises dans l'enseignement de l'ECD incluent:

- *Expression*: comment exprimer et justifier une opinion personnelle.
- *Esprit critique et argumentation*: comment arriver à un jugement et formuler des arguments.
- *Résolution de problèmes*: comment identifier et définir des problèmes d'ECD et arriver à des conclusions communes.
- *Prise de décision*: comment négocier des décisions collectives?
- *Compétences interculturelles*: comment voir les problèmes dans l'optique de l'autre.
- *Recherche*: comment étudier et présenter les questions d'ECD.
- *Action politique*: comment faire du lobbying et faire campagne.
- *Evaluation*: comment réfléchir sur l'apprentissage personnel et collectif.

3.1.3. Attitudes, valeurs et dispositions

Les connaissances et les compétences sont des outils. En soi, ils ne contribuent pas à la pratique d'une citoyenneté active et responsable. A la limite, les connaissances et les compétences dans une citoyenneté démocratique n'aident pas seulement les démocrates, elles peuvent être utilisées comme une arme de destruction de la démocratie. Il faut qu'il existe un désir de participer de manière positive à la vie de la société et une volonté de transformer ce désir en réalité. Il s'ensuit que l'enseignement de l'ECD doit avoir une dimension normative, fondée sur des valeurs. L'essence des attitudes et des valeurs démocratiques est que la citoyenneté démocratique ne doit pas simplement être comprise et utilisée mais chérie et appréciée et, le cas échéant, défendue contre le scepticisme et l'autocratie. Toutefois, s'il est légitime d'encourager ces valeurs et ces attitudes à l'école, à la différence des connaissances et des compétences, elles ne doivent pas faire l'objet d'une évaluation formelle.

- Attitudes et dispositions pour la citoyenneté démocratique
 - Ouverture
 - Respect des différences culturelles et sociales
 - Disposition à partager et déléguer
 - Confiance et honnêteté
 - Attachement à la vérité
 - Respect de soi et des autres
 - Tolérance de l'ambiguïté et des situations ouvertes
 - Détermination: faire connaître mes opinions avec clarté et avec courage
 - Leadership démocratique: inclure les autres dans le processus de prise de décision
 - Travail en équipe et coopération

- Valeurs pour la citoyenneté démocratique

Droits de l'homme

Egalité

Liberté

Justice

Paix

Interdépendance

Pluralisme

Développement durable

3.2. Compétences requises des enseignants pour enseigner l'ECD

Les compétences dont ont besoin les enseignants pour soutenir l'ECD doivent être conformes aux éléments de la citoyenneté active et responsable. Elles entrent dans certaines grandes catégories:

3.2.1. Connaissance du sujet

En premier lieu, les enseignants doivent avoir une bonne connaissance du sujet, c'est-à-dire des buts et des objectifs de l'ECD et de la portée des connaissances et de la compréhension, des compétences et des aptitudes, et des valeurs et dispositions qu'il faut inculquer aux jeunes (voir ci-dessus). Sans cette connaissance, l'enseignant n'est pas en mesure de choisir les objectifs de l'apprentissage ni de planifier les activités permettant de les atteindre, ou d'arriver à un équilibre entre l'apprentissage des connaissances, des compétences et des valeurs.

3.2.2. Contenu de l'enseignement

Les enseignants doivent aussi avoir une bonne connaissance du contenu de l'enseignement, c'est-à-dire une compréhension sociale, culturelle, politique et économique de leur propre pays et du monde en général, y compris, cela va sans dire, du cadre institutionnel de la démocratie, de la constitution, des droits de l'homme et des droits civiques.

3.2.3. Méthodes d'enseignement

Si les connaissances générales et la connaissance du sujet donnent aux enseignants les outils avec lesquels enseigner l'ECD, en soi elles ne leur disent pas comment l'enseigner. Une des fonctions les plus importantes de la formation à l'ECD est d'aider les enseignants à élaborer des méthodes d'enseignement appropriées et d'apprendre où et quand les utiliser.

3.2.4. Compétences en gestion et relations interpersonnelles

Dans la mesure où l'ECD est une démarche à l'échelle de toute l'école autant qu'un sujet précis, les enseignants doivent acquérir des compétences en gestion et en relations interpersonnelles – par exemple, comment créer des contacts avec la collectivité et la faire participer, comment encourager les élèves à participer à la vie de l'école, comment traiter des questions portant sur des sujets sensibles ou controversés, et ainsi de suite.

3.2.5. Réflexion et perfectionnement

L'ECD est dynamique et se fonde sur ce qui se passe dans la société et sur les rapports entre les individus et la collectivité, voire la société dans son ensemble. Cela veut dire qu'il faut réfléchir aux finalités de l'ECD et l'améliorer en permanence par le biais du développement personnel et professionnel et de la formation des enseignants ainsi que par l'intermédiaire de leur participation et de leur contribution à l'assurance de la qualité de l'ECD dans toute l'école.

Etude de cas

Prenons par exemple le cas d'un enseignant qui souhaite développer les compétences démocratiques de ses élèves. Il pourra leur demander d'envisager la construction d'une voie rapide entre un aéroport et une station touristique. La route peut se justifier en termes économiques mais elle a des inconvénients, par exemple la pollution sonore qu'elle cause dans une zone résidentielle proche. Il encouragera les élèves à présenter les arguments pour et contre la construction et à prendre une décision. En chemin, ils pourront se demander s'il est possible de trouver un compromis, par exemple de modifier le tracé de la voie rapide ou de construire des barrières anti-bruit.

Pour stimuler la discussion, l'enseignant pourra commencer par organiser un «jeu de rôle» imitant le processus de prise de décision dans la réalité, où les élèves prendront parti pour ou contre.

L'enseignant pourra ainsi intégrer dans l'exercice divers objectifs de l'apprentissage de l'ECD: acquisition de connaissance sur les processus démocratiques, évidemment, mais aussi pratique des capacités d'expression et d'argumentation et aptitude à s'accommoder de situations ambiguës dans le processus de prise de décision.

De telles compétences professionnelles apparaissent avec le temps et la pratique. Il ne serait pas raisonnable de s'attendre à ce qu'elles soient toutes parfaitement intégrées avant que l'enseignant commence à enseigner l'ECD.

3.3. Qualités personnelles

Outre les compétences professionnelles, il est des qualités personnelles dont les enseignants d'ECD ont besoin dans leurs relations quotidiennes avec les élèves. Elles ne sont certes pas spécifiques à l'ECD, mais y jouent un rôle plus important que dans les autres disciplines, et elles sont indispensables à l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Ce sont:

- *l'équité* – traitement juste des élèves
- *l'ouverture* – volonté d'écouter les élèves et d'apprendre à leur contact
- *l'impartialité* – appréciation des contributions de tous les élèves en fonction des mêmes critères
- *l'empathie* – capacité de voir les problèmes comme les voient les élèves
- *la détermination* – mise en question des préjugés et des comportements agressifs
- *la sensibilité* – prudence dans le traitement des questions controversées ou délicates

- *le respect* – reconnaissance des différences culturelles et sociales
- *l'authenticité* – capacité, le cas échéant, d'accepter de partager son point de vue avec l'autre
- *la conscience de soi* – reconnaissance de ses propres préjugés
- *l'engagement au dialogue* – volonté d'encourager la discussion et les débats

Il importe également que l'intérêt porté par l'enseignant aux questions liées à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme ne se confine pas à son activité professionnelle, c'est-à-dire à son enseignement, mais se manifeste aussi en dehors de la salle de classe dans la vie de tous les jours. Cela aide les élèves à voir que l'ECD n'est pas une activité abstraite, mais s'applique aux problèmes du monde dans lequel ils vivent.

La mise en exergue des qualités et des intérêts de cette nature traduit la nécessité, pour les enseignants, d'être des ambassadeurs des valeurs de la citoyenneté active et responsable et de les transmettre par le biais de leurs rapports avec les élèves et l'éthos de la vie de l'établissement.

Si certaines de ces qualités relèvent du tempérament ou du caractère et sont donc peu susceptibles d'être modifiées, d'autres peuvent être renforcées par le biais de la formation et ont donc un rôle à jouer dans les programmes de formation à l'ECD.

3.4. Méthodes d'enseignement

Dans la mesure où les méthodes de l'ECD sont peut être moins connues que son contenu, nous allons les examiner plus en détail.

Comme dans toute activité d'enseignement et d'apprentissage, il faut suivre un cycle précis:

- *Planification* – choix des objectifs en fonction des connaissances antérieures des élèves en matière d'ECD et préparation des activités d'apprentissage permettant d'atteindre ces objectifs;
- *Mise en œuvre* – exécution des activités d'apprentissage;
- *Contrôle* – vérifier que les élèves ont appris ce qu'ils étaient censés apprendre;
- *Evaluation* – évaluation de la réussite de l'activité et planification des activités d'enseignement suivantes.

Chaque étape de ce cycle demande un ensemble de compétences spécifiques de l'enseignant. Ce ne sont cependant pas des compétences génériques applicables à n'importe quel sujet. Les enseignants de l'ECD doivent apprendre les activités d'apprentissage qui peuvent être utilisées dans l'ECD – discussion, jeu de rôle, simulations, travail de projet par exemple – et comment les utiliser de manière efficace. Ils doivent aussi savoir quels types d'apprentissage peuvent être évalués et comment ils peuvent l'être.

L'ECD est un type spécifique d'activité pédagogique qui vise à donner aux élèves les compétences nécessaires pour qu'ils deviennent des citoyens actifs et qui, en tant que tel, utilise des modes d'apprentissage spécifiques. Les enseignants doivent posséder ces modes

d'apprentissage et être capables de les mettre en pratique dans des cadres divers. L'apprentissage peut être

- *Inductif* – présenter aux apprenants des problèmes concrets à résoudre et les encourager à généraliser la solution plutôt que de commencer par des concepts abstraits;
- *Actif* – encourager les apprenants à apprendre en faisant plutôt qu'en leur disant ou en les sermonnant;
- *Pertinent* – faire tourner l'apprentissage autour de situations réelles dans la vie de l'école, de la collectivité ou du reste du monde;
- *Collaboratif* – utiliser les groupes de travail et l'apprentissage coopératif;
- *Interactif* – enseigner par le dialogue et le débat;
- *Critique* – encourager les apprenants à penser par eux-mêmes, en leur demandant leur opinion et en les aidant à développer leurs compétences en matière d'argumentation;
- *Participatif* – permettre aux apprenants de contribuer à leur propre apprentissage – par exemple en suggérant des sujets de discussion ou de recherche, en évaluant leur propre apprentissage ou celui de leurs pairs.

Ces types d'apprentissage découlent directement des objectifs de l'ECD et les enseignants doivent les posséder parfaitement, et savoir notamment comment animer les discussions et débats, organiser des travaux de groupe, utiliser différents types de questions, et ainsi de suite.

3.5. Compétences en gestion et relations interpersonnelles

L'enseignant de l'ECD doit posséder des compétences en gestion et relations interpersonnelles. On peut les décrire comme suit:

3.5.1. Créer un climat propice à l'apprentissage

Pour que l'enseignement soit efficace, il faut que les enseignants soient capables de créer un climat qui ne soit pas intimidant et où chacun peut parler librement et sans peur du ridicule.

Il est aussi important que l'enseignant veille à ce que l'environnement concorde avec les objectifs de l'enseignement et les renforce – en d'autres termes que «le moyen utilisé pour transmettre le message corresponde au message». Par exemple, dans une discussion sur les droits de l'enfant, les élèves devront être assis d'une manière qui les encourage à s'écouter et à se parler en égaux – en cercle de préférence. De même, la liberté d'expression ne doit pas simplement être un principe démocratique: elle doit être pratiquée et vécue en classe – par l'intermédiaire d'un enseignement centré sur les élèves.

3.5.2. Donner l'exemple de compétences et d'aptitudes, de valeurs et de disposition

Dans l'ECD, la personnalité de l'enseignant fait aussi partie du «message». Il doit apprendre comment agir comme modèle de compétence – par exemple comment justifier une opinion, négocier un consensus – ou des dispositions dans le domaine ECD, telles que l'ouverture ou le leadership démocratique.

3.5.3. Traiter des questions controversées ou délicates

L'ECD demande aux jeunes de partager leurs opinions et leurs points de vue sur des questions qui les touchent et qui affectent leur collectivité. Ces questions peuvent être délicates ou

controversées. Les enseignants doivent donc apprendre comment encourager les jeunes à parler avec conviction tout en respectant le point de vue des autres. Les enseignants doivent aussi être en mesure de décider quand, en tant qu'enseignants, ils peuvent ou non exprimer leurs propres points de vue sur une question sujette à controverse.

3.5.4. Ouvrir les liens avec la collectivité en dehors de l'école

Le rôle de l'ECD dans l'éducation des jeunes dépasse de loin les limites de la salle de classe. Il a sa place dans la vie de l'école toute entière et dans la collectivité en dehors de l'école. Les jeunes apprennent à devenir des citoyens actifs lorsqu'ils ont leur mot à dire dans le fonctionnement de l'école et – compte tenu de leur âge – lorsqu'ils y assument des responsabilités. Ils apprennent aussi à devenir des citoyens actifs par le biais des liens qui se créent entre l'école et la collectivité – conseils de classe, événements communautaires ou campagnes par exemple. Un aspect important de la formation des enseignants de l'ECD consiste donc à leur donner les compétences appropriées pour organiser cette dimension de l'apprentissage de l'ECD.

3.6. Réflexion et perfectionnement

Du fait de la nature de l'ECD, les enseignants doivent posséder des aptitudes particulières à la réflexion et au perfectionnement.

3.6.1. Développement personnel

Il faut encourager chez les enseignants le besoin de réfléchir, de prendre le temps de s'arrêter, de tirer les leçons de l'expérience et de la pratique. La réflexion sur soi permet à l'enseignant de mieux percevoir ses propres valeurs et ses dispositions et le degré de leur cohérence avec les modes d'enseignement et d'apprentissage de l'ECD. Une aide externe ou le soutien de ses pairs peut faciliter ce processus.

3.6.2. Développement professionnel

Compte tenu du dynamisme de l'ECD et pour assurer la pertinence de cet enseignement pour les élèves, l'enseignant a besoin de se mettre à jour et d'affiner ses compétences: connaissances relatives à l'ECD évidemment mais aussi modes d'enseignement et d'apprentissage.

3.6.3. Coopération

La participation à des activités en concertation avec d'autres enseignants et autres praticiens contribue au développement personnel et professionnel des enseignants et à l'amélioration de leur pratique de l'ECD. Le travail en équipe à l'intérieur de l'école, l'adhésion à une association professionnelle liée à l'ECD, les réseaux locaux, nationaux ou internationaux, les projets européens ou internationaux ou les échanges sont des exemples de coopération.

3.6.4. Auto-évaluation de l'école en matière d'ECD

Parce que c'est la première étape du processus d'assurance de la qualité, les enseignants doivent être en mesure de contribuer à la détermination des objectifs de l'école pour l'ECD et d'examiner les résultats, les forces et les faiblesses de l'ECD au regard de ces objectifs. Cela implique la constitution d'une culture d'évaluation et l'acquisition de compétences en matière d'évaluation – telles que l'utilisation d'instruments d'évaluation et d'indicateurs de qualité – voir *l'Outil sur l'assurance qualité dans le domaine de l'ECD à l'école* (Outil n° 4).

3.6.5. Planification du développement de l'école en matière d'ECD

Base du processus de l'assurance de la qualité, les enseignants doivent être habilités à introduire des changements. Cela implique qu'ils ont confiance en la valeur de leur contribution à l'amélioration de l'ECD au niveau de l'école et qu'ils ont les capacités voulues pour élaborer les propositions nécessaires – par exemple la capacité d'utiliser les résultats de l'auto-évaluation en matière d'ECD, de tenir compte des évaluations externes (rapports d'inspection et résultats des examens nationaux, par exemple), d'envisager les étapes et les possibilités d'améliorations, et de participer aux débats sur la planification du développement.

Il existe une multitude d'exemples intéressants d'événements précis consacrés à l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme. L'étude de cas présentée ci-dessous sur la Journée des droits de l'enfant à Banja Luka (Bosnie-Herzégovine) décrit un événement de ce genre.

Un élève de l'école primaire de Banja Luka montre un travail de la classe d'ECD à des visiteurs du Conseil de l'Europe. Cette photo a été prise dans une école primaire de Banja Luka (Bosnie-Herzégovine) le 20 novembre 2003, lors de la Journée des droits de l'enfant. Les enseignants et les élèves de plusieurs écoles primaires des alentours de Banja Luka avaient collaboré à la présentation des travaux sur les droits de l'enfant réalisés par les élèves de la première à la neuvième année. Cet élève explique son travail en excellent anglais: il sait comment s'adresser à ses auditeurs (compétences et aptitudes); il montre son zèle et sa fierté (valeurs et dispositions) et il est expert dans son domaine (connaissances et compréhension). On peut aussi penser que cette expérience a contribué à renforcer son amour-propre.



Cet exemple montre comment on peut pratiquer et ressentir la citoyenneté active en classe: un élève capable de présenter ainsi son travail en classe sera capable d'exprimer son opinion en public. Il montre également que l'ECD ne requiert pas de grandes ressources et peut être enseignée dans n'importe quelle école de n'importe quel pays. L'enseignement des droits de l'enfant et des droits de l'homme fait partie intégrante de l'ECD. Cet exemple se fonde sur des documents du manuel du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des droits de l'enfant¹⁵.

15. R. Gollob et P. Krapf, *L'exploration des droits de l'enfant: plan de leçons pour les écoles de Bosnie-Herzégovine*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2004.

4. PROCESSUS ET MÉTHODES

Après avoir passé en revue les compétences nécessaires pour enseigner l'ECD, nous examinons dans ce chapitre les processus et méthodes employés pour inculquer ces compétences aux enseignants lors de leurs formations initiale et continue. Nous examinons également les processus et méthodes de formation des formateurs.

Nous savons que la situation financière dans certains pays impose des limites au temps et aux ressources qui peuvent être consacrés à la formation des enseignants. Prenant ceci en compte, nous avons essayé d'esquisser une méthode de formation des enseignants dont l'efficacité ne dépend pas de la disponibilité d'un niveau particulier de ressources mais qui donne un plan d'ensemble pouvant être utilisé dans un large éventail de situations de formation, quelles que soient les ressources disponibles.

Pour la formation à l'ECD, la seule chose indispensable est un groupe d'enseignants déterminés à améliorer leurs compétences mutuelles en matière d'ECD. Normalement il faut aussi un (des) formateur(s) mais, à la limite, des enseignants travaillant ensemble ou avec l'aide de pairs peuvent apprendre beaucoup en suivant les principes généraux énoncés ici.

Nous commençons par quelques caractéristiques générales applicables quel que soit le lieu de formation des enseignants à l'ECD.

4.1. Caractéristiques de la formation des enseignants de l'ECD

Il n'est pas possible de dissocier la manière dont les enseignants sont formés et la discipline qu'ils sont formés à enseigner.

L'objet de l'ECD est de former les individus à vivre en citoyens actifs dans une démocratie. Si cela implique divers types d'apprentissage – connaissances et compréhension, compétences et aptitudes, valeurs et dispositions – la chose la plus importante est de développer chez les apprenants la capacité d'agir en tant que citoyens démocratiques. Cet enseignement s'appuie sur le vécu des apprenants et les encourage à parler et travailler avec leurs pairs et les autres citoyens à résoudre les problèmes et à prendre des décisions qui influent sur la qualité de leur vie dans la société – dans leur école, leur collectivité, le monde.

Pour être efficace, la formation des enseignants – mais aussi de leurs formateurs – doit refléter cet objectif et les types d'apprentissage qu'il exige. Le contenu de l'éducation de l'enseignant d'ECD ne peut donc pas être ramené à une connaissance de sujets – sociaux, politiques, culturels ou économiques. Le processus ne peut pas non plus être ramené aux méthodes formelles d'éducation – telles que la conférence. La connaissance des sujets et les méthodes formelles d'éducation jouent un grand rôle dans la formation à l'ECD mais elles doivent prendre la place qui leur revient et être intégrées dans d'autres formes de connaissance et de méthodes d'enseignement, afin de créer un mode de formation spécifique à l'ECD axé sur l'épanouissement et le soutien des élèves en tant que citoyens actifs, informés et responsables.

Trois principes fondamentaux sont essentiels à cette approche:

- *La citoyenneté active passe par l'action, pas par le prêche* – les individus doivent avoir l'occasion d'explorer par eux même les questions liées à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, pas de s'entendre dire ce qu'il faut penser ou comment se comporter.
- *L'éducation à la citoyenneté active ne consiste pas à absorber des faits* – mais à acquérir des connaissances pratiques, des compétences et des aptitudes, des valeurs et des dispositions.
- *Le moyen est le message* – les étudiants apprennent tout autant sur la citoyenneté démocratique de l'exemple de leurs enseignants et de la manière dont la vie à l'école est organisée que de l'enseignement formel.

Ces principes ont des conséquences importantes sur le processus de formation à l'ECD:

4.1.1. Apprentissage actif

La formation des enseignants de l'ECD doit privilégier l'apprentissage actif. L'apprentissage actif c'est apprendre en faisant. C'est apprendre en étant en situation et en résolvant les problèmes soi-même au lieu de voir quelqu'un d'autre apporter la réponse. L'apprentissage actif est quelquefois appelé apprentissage expérientiel.

L'apprentissage actif est important dans la formation des enseignants parce qu'être un citoyen est une activité pratique. Les individus apprennent la démocratie et les droits de l'homme non seulement par ce qu'on leur en dit mais par ce qu'ils en ressentent. Dans l'enseignement formel, cette expérience commence dans la salle de classe, mais elle se poursuit par l'intermédiaire de l'éthos et de la culture de l'école ou du collège. Quelquefois, on appelle cela enseignement par le biais de la démocratie ou par le biais des droits de l'homme.

Les enseignants peuvent apprendre à créer cette expérience pour les apprenants s'ils ont fait eux-mêmes l'expérience de l'apprentissage actif pendant leur formation.

L'apprentissage actif peut aussi être plus stimulant et motivant que l'enseignement formel et il peut être plus durable – tant pour les jeunes que pour les adultes – parce que les apprenants se sentent personnellement impliqués. Il contribue aussi à la connaissance parce qu'il se fonde sur des exemples concrets plutôt que sur des principes abstraits. Dans l'apprentissage actif, les apprenants sont encouragés à tirer des principes généraux à partir de cas concrets non le contraire, à envisager par exemple différents types de droits en se fondant sur une question de droit spécifique à l'école – règles ou code de comportement – plutôt que par une discussion abstraite du concept de droit.

4.1.2. Activités fondées sur des travaux

La formation des enseignants de l'ECD doit se fonder sur les travaux que les enseignants eux-mêmes doivent réaliser dans le cadre des programmes d'ECD qu'ils enseignent – planification des leçons, mise sur pied de projets, organisation d'une journée des droits de l'homme, évaluation de l'apprentissage de l'élève, constitution d'un parlement étudiant, etc. Le manuel

des droits de l'enfant¹⁶ du Conseil de l'Europe suit ces principes et les séminaires de formation des enseignants devraient faire de même.

L'apprentissage fondé sur les travaux est important pour de multiples raisons:

- C'est une excellente forme d'apprentissage actif, c'est-à-dire apprendre en faisant;
- Il donne une structure aux séminaires de formation: les participants quittent un séminaire avec un travail à accomplir qu'ils présentent au séminaire suivant;
- Il maximise le temps disponible pour la formation puisque les enseignants travaillent à des activités qu'ils devraient mener de toutes façons;
- Il donne de vrais problèmes à résoudre et de vrais matériaux à analyser;
- Il rend la formation plus réelle et donc plus stimulante;
- Il donne aux enseignants un sentiment de propriété et d'accomplissement.

4.1.3. Pertinence

Les activités de formation doivent être tirées de la vie de tous les jours – des questions qui intéressent les enseignants et leurs élèves en tant que citoyens – criminalité, conflits, soins de santé, environnement, etc.

Cela est important parce que:

- les enseignants doivent pouvoir impliquer les jeunes dans des activités qui leur permettent d'agir en tant que citoyens;
- les enseignants de l'ECD doivent continuer à cultiver leurs propres intérêts et à analyser les grandes questions d'actualité et les affaires courantes, non pour promouvoir leurs propres points de vue dans la classe mais pour pousser les apprenants à s'y intéresser eux-mêmes et montrer qu'il est important que les citoyens démocratiques s'y investissent.

4.1.4. Travail d'équipe

La formation des enseignants de l'ECD doit mettre l'accent sur les formes d'apprentissage en collaboration – en paires, en petit groupe, en groupe plus importants ou groupes de pairs. Le travail en groupe est important car:

- il donne aux enseignants des modèles de travail en collaboration qu'ils peuvent ensuite utiliser dans leurs classes;
- il encourage les enseignants à partager leurs expériences et leurs opinions et, en leur permettant de partager leurs problèmes, il les aide à les résoudre;
- il fait un contrepoids à l'expérience de se trouver seul devant une classe.

16. R. Gollob et P. Krapf, *L'exploration des droits de l'enfant: plan de leçons pour les écoles de Bosnie-Herzégovine*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2004.

4.1.5. Méthodes interactives

La formation des enseignants de l'ECD doit mettre l'accent sur les méthodes interactives – telles que les discussions et les débats. Les méthodes interactives sont importantes car:

- elles aident les enseignants à apprendre comment les utiliser dans leur propre enseignement;
- elles encouragent les enseignants à jouer un rôle actif dans leur propre formation.

4.1.6. Esprit critique

La formation des enseignants de l'ECD doit les encourager à réfléchir personnellement aux questions d'ECD plutôt qu'à recevoir des réponses toutes faites de leurs formateurs. C'est important parce que:

- cela aide les enseignants à apprendre comment aider les apprenants à penser par eux-mêmes – attribut indispensable de la citoyenneté démocratique;
- cela leur donne un sentiment de propriété et d'autonomie: ils se sentent capables d'assumer la responsabilité de l'ECD et de leur propre développement professionnel.

4.1.7. Participation

La formation à l'ECD doit donner aux enseignants des occasions de contribuer au processus de leur formation. Dans toute la mesure du possible, il faut les encourager à prendre une part active dans leur formation plutôt que d'être récipiendaires passifs – par exemple en choisissant les tâches auxquelles ils veulent travailler, en évaluant leurs propres forces et faiblesses et en définissant des objectifs de perfectionnement.

La participation est importante car:

- elle aide les enseignants à apprendre comment susciter la participation des étudiants dans leurs propres classes;
- elle leur donne les moyens d'agir et un sentiment de propriété;
- elle les encourage à devenir plus responsables et plus indépendants – choses particulièrement importantes lorsque la formation et le soutien à l'ECD sont limités.

La formation des enseignants de l'ECD doit être

- *active* – apprendre en faisant;
- *axée sur des tâches* – structurée autour de tâches réelles d'ECD;
- *pertinente* – orientée vers des situations de la vie quotidienne
- *collaborative* – recourir à l'apprentissage et au travail coopératifs en groupe
- *interactive* – utiliser des discussions et des débats
- *critique* – encourager les enseignants à penser par eux-mêmes
- *participative* – permettre aux enseignants de contribuer au processus de formation

4.2. Le processus de formation

Le processus de formation à l'éducation pour une citoyenneté démocratique comprend quatre éléments fondamentaux: modèle, réflexion, application et instruction¹⁷.

Les enseignants qui ont été exposés et sensibilisés à ce processus comprennent comment organiser à l'identique le processus d'apprentissage de leurs élèves.

4.2.1. Modèle

Tous les aspects de la formation avant et pendant l'emploi peuvent servir de modèle de bon enseignement et de bon apprentissage. L'exercice du modèle met les enseignants en position d'apprenants. Il leur permet de voir et de ressentir ce qui intervient dans l'ECD dans l'optique de l'apprenant. La formation ne peut pas se substituer à l'école mais elle peut créer des modèles de bon enseignement et de bon apprentissage qui peuvent être largement suivis.

C'est le séminaire de formation qui doit servir de modèle en première instance. S'il y existe une petite place pour l'enseignement formel, les techniques de l'enseignement et de l'apprentissage d'ECD ne peuvent pas être transmises par des conférences. Elles doivent être montrées en exemple par le formateur. Ce précepte s'applique à toute une gamme d'activités, des techniques – d'animation d'une discussion, de développement de l'esprit critique, de lancement d'un projet ou du recours aux aides visuelles – à la préparation des plans de leçons et programmes de travail, et aussi aux principes de l'ECD, comme d'enseigner *dans l'esprit* de la citoyenneté démocratique ou des droits de l'homme.

En second lieu, l'idée du modèle s'applique aussi aux formateurs qui doivent donner l'exemple aux stagiaires. Ils doivent donner l'exemple des valeurs démocratiques et des dispositions qu'ils s'attendent à voir les enseignants montrer à leurs élèves: respect, ouverture, désir de résoudre les conflits par l'argumentation et la discussion.

4.2.2. Réflexion

Pour être efficace, cet exercice doit être suivi d'une période de réflexion ou de «débriefing». Les enseignants ont besoin de temps pour réfléchir à ce qu'ils ont fait et ce qu'ils ont ressenti lors de l'exécution de leurs tâches. Ils ont besoin de temps pour cataloguer ce qu'ils ont appris et envisager comment appliquer leurs nouvelles connaissances. Ils doivent identifier les modèles qui ont été utilisés et se les expliciter à des fins d'information en retour, de discussion et de duplication.

Cette période de réflexion donne aux enseignants l'occasion de mieux connaître et d'explorer plus avant les principes pédagogiques inscrits dans les activités auxquelles ils viennent de participer. L'exercice peut être renforcé par l'étude des exemples de pratique des principes d'ECD donnés dans le Blue Folder (Dossier bleu)¹⁸ et dans le manuel d'enseignement des droits de l'enfant¹⁹. Les enseignants peuvent ainsi généraliser ce qu'ils ont appris et utiliser ces connaissances dans d'autres contextes, se constituant ainsi une «boîte à outils» de techniques de bonnes pratiques de l'ECD.

17. R. Gollob et P. Krapf: *Précis d'éléments de planification et de méthodes d'apprentissage des droits de l'Homme et de l'éducation civique*, p. 20, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1998.

18. *Ibid.*

19. R. Gollob et P. Krapf, *L'exploration des droits de l'enfant*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2004.

C'est à ce stade que les enseignants prennent conscience de ce qu'ils ont appris et que l'expérience devient vraiment éducative pour eux. C'est pour cette raison que le temps de la réflexion est tellement important. Aussi courte que soit la durée de la formation, il ne faut jamais supprimer l'élément de réflexion, d'où le principe général de la formation des enseignants: «Faire moins mais faire bien».

4.2.3. Application

L'utilisation dans la vie de tous les jours de ce que l'on a appris est un élément essentiel du processus de formation. La réflexion participe de la compréhension et l'individu qui a compris quelque chose s'en souvient plus que s'il l'avait entendu. Mais, sur le long terme, nous ne nous souvenons vraiment que de ce que nous utilisons dans la vie quotidienne.

Dans la troisième étape de la formation, les enseignants incorporent ce qu'ils ont appris dans leur vie professionnelle. A la fin du séminaire, on peut leur demander de mener certains travaux dans leurs écoles ou collèges, bien qu'il vaille mieux que ce soit les enseignants qui se fixent eux-mêmes leurs tâches – préparer tel type de leçon, utiliser une certaine forme de discussion, travailler en groupe. Dans l'idéal, les tâches du stade de l'application devraient pouvoir être converties en un «produit» – présentation ou démonstration – susceptible d'être présenté au début du séminaire de formation suivant.

4.2.4. Instruction

L'instruction formelle – c'est-à-dire la conférence – en tant que mode d'enseignement et d'apprentissage a un rôle important mais subsidiaire dans le processus de formation. Elle peut intervenir à n'importe quel moment – par exemple lorsque les enseignants demandent des informations ou des conseils, lorsqu'ils réfléchissent au modèle proposé par le formateur, lorsqu'ils se fixent des tâches d'ECD en prévision de leur retour dans la salle de classe.

L'instruction formelle est aussi une technique d'enseignement que l'on peut proposer comme modèle et thème de réflexion, en tant que moyen d'apprendre aux enseignants à l'utiliser dans leur classe.

4.3. Le climat de l'apprentissage

Cette méthode de formation des enseignants de l'ECD demande un certain climat pour donner des résultats. Il lui faut un environnement non intimidant dans lequel les enseignants peuvent s'exprimer librement et sans gêne et faire preuve d'initiative sans peur de l'échec. La création d'un tel cadre demande du temps. Il est possible d'y contribuer en organisant des exercices pour «briser la glace» et aider les stagiaires à mieux se connaître et à se faire confiance mais aussi en leur permettant d'avoir leur mot à dire dans le processus de formation, par exemple en choisissant leurs propres sujets, en sélectionnant les questions de discussion et en déterminant leurs propres objectifs d'apprentissage.

4.4. Le rôle du formateur à l'ECD

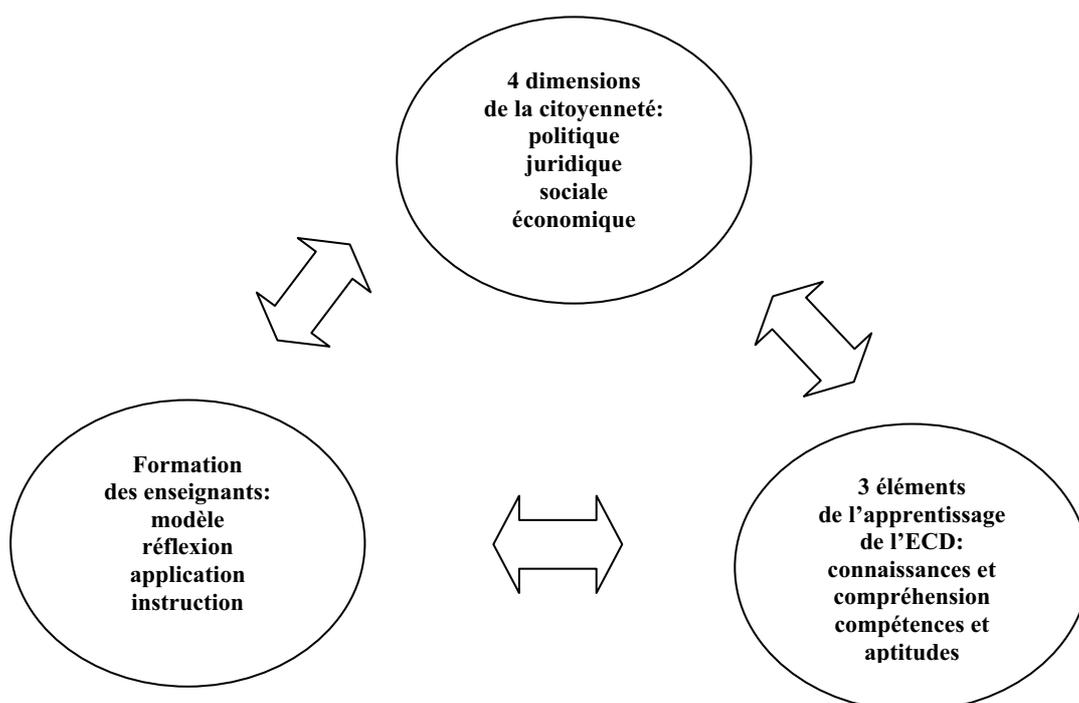
Le formateur à l'ECD n'a pas un mais des rôles. Il doit: mener, planifier, donner des informations, démontrer, faire preuve de leadership en guidant plutôt qu'en commandant, écouter, structurer les idées des participants, présenter des options à des fins de décision, superviser, observer, évaluer, offrir des informations en retour, féliciter, encourager, autoriser, prendre la parole et donner la parole aux autres.

Un formateur avisé non seulement maîtrise tous ces rôles mais il sait quand les utiliser. C'est une compétence que les formateurs doivent posséder pour être un modèle pour les enseignants et leurs élèves. Ils doivent aussi se souvenir de ces rôles lorsqu'ils planifient et structurent des sessions de formation de manière à pouvoir donner en modèle toutes les méthodes que les enseignants auront à acquérir avant de les utiliser avec leurs étudiants.

Le système didactique de la formation à l'ECD

Le concept de citoyenneté active et les objectifs clés de l'ECD peuvent être liés à la question de savoir comment former les enseignants à l'ECD dans un modèle tri-dimensionnel intégrant:

- les quatre dimensions de la citoyenneté (politique, juridique, sociale, économique);
- les trois éléments de l'apprentissage de l'ECD (connaissances et compréhension; compétences et aptitudes; attitudes et valeurs); et
- les quatre éléments fondamentaux de la formation des enseignants (modèle, réflexion, application et instruction).



4.5. Une étude de cas sur les méthodes et les processus

L'exemple ci-après de formation continue dans la Republika Srpska de Bosnie-Herzégovine illustre certains principes de la formation des enseignants de l'ECD. Il montre également ce qu'il est possible de réaliser avec des ressources matérielles limitées – la ressource la plus importante étant la détermination des enseignants.

4.5.1. Le projet

Le projet, résultat de la collaboration entre le Conseil de l'Europe et l'institut pédagogique de Banja Luka, a été financé par le Programme conjoint de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe pour la Bosnie-Herzégovine.

Le financement a été suffisant pour organiser un séminaire initial de cinq jours et quatre autres séminaires de deux jours chacun sur une période d'un an et demi.

Le projet avait pour objectif d'élaborer une nouvelle manière d'enseigner les droits de l'enfant. Une série de quatre leçons par an a été préparée, pour les élèves allant de la dernière année du jardin d'enfant (première année) à la neuvième année – c'est-à-dire pour tous les cours des deux cycles de l'école primaire. Les leçons devaient être enseignées une fois par semaine par les instituteurs dans leur classe principale. Ces unités de quatre leçons se fondaient sur des tâches conçues comme de petits projets susceptibles d'être rassemblés en un produit final.

Une version revue du manuel d'enseignement des droits de l'enfant a été préparée²⁰. Les activités du manuel et les séminaires de formation devaient être peu coûteux et ne pas faire appel à des matériels ou des équipements onéreux. Les enseignants participant aux séminaires devaient recevoir une version préliminaire du manuel à des fins de commentaire avant le début des séminaires.

4.5.2. Constitution de groupes de pairs

La ressource la plus importante était les enseignants. Ils se sont constitués en groupes de soutien au niveau local ou régional. Ces groupes ont joué un rôle crucial dans le projet: ils ont structuré le temps disponible pour les séminaires de manière à ce qu'il soit utilisé au mieux et se sont révélés indispensables lors du processus de transfert des responsabilités des formateurs aux enseignants et aux écoles. A terme, on espérait que certains enseignants pourraient recevoir une formation complémentaire et devenir eux-mêmes formateurs, contribuant ainsi à la création de structures durables de formation d'enseignants de l'ECD en Bosnie-Herzégovine.

4.5.3. Projets scolaires

Les projets se fondaient sur les principes de l'apprentissage par les tâches et du travail en groupe. Les équipes ont travaillé à de nombreux projets scolaires divers qui devaient être intégrés en un tout, une Journée des droits de l'enfant à Banja Luka. Chaque projet de classe devait apporter une contribution: par exemple, une exposition d'affiches, des travaux d'artisanat, des dessins, etc.

Les équipes ont reçu leurs tâches pendant le premier séminaire, et chaque séminaire suivant a débuté par une présentation de chaque équipe. Etant donné qu'elles avaient toutes besoin de temps pour planifier leurs activités suivantes, il ne restait aux formateurs que la moitié du temps du séminaire pour introduire de nouveaux éléments – montrant ainsi que l'apprentissage fondé sur les tâches et en collaboration demande une préparation méticuleuse préalable.

20. R. Gollob et P. Krapf, *L'exploration des droits de l'enfant*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2004.

4.5.4. L'exercice des armoiries

Le premier séminaire a commencé par un exercice au cours duquel les enseignants ont travaillé en groupe à la création d'une affiche représentant leurs armoiries. Chaque membre du groupe a apporté sa contribution sous forme d'image ou de symbole indiquant ses souhaits pour le futur et le genre d'expérience personnelle qu'il souhaitait partager avec les autres (voir la photo «*travail de groupe des enseignants*»). Les membres de chaque groupe ont présenté leurs armoiries aux autres participants, ce qui leur a permis de faire connaissance les uns avec les autres au moment de se lancer dans un nouveau projet.

L'exercice des armoiries est un moyen permettant aux participants de faire connaissance les uns avec les autres mais aussi un modèle d'apprentissage et d'enseignement d'ECD. Dans un premier temps, il illustre une méthode d'enseignement qui a pour objet de «briser la glace» comme le dit le Dossier bleu (Blue Folder)²¹. Il montre aussi comment intégrer diverses méthodes d'enseignement et de groupement dans une activité – en utilisant les sessions plénières, le travail en groupe, le travail individuel, les présentations et les conférences de suivi par les formateurs.

L'exercice montre aux enseignants comment intéresser les participants du séminaire dès le départ et comment leur donner des occasions de partager leurs expériences et leurs attentes avec le reste du groupe. Il utilise des matériaux authentiques créés par les participants auxquels ils donnent un sentiment de propriété et montre comment écouter et prendre au sérieux les contributions des participants. L'exercice des armoiries aide les enseignants à comprendre que l'enseignement pas le biais des droits de l'homme est un élément essentiel de l'enseignement des droits de l'homme et il leur donne un modèle pour ce faire. Il leur montre aussi les divers rôles qu'un formateur – et donc un enseignant – doit jouer dans l'ECD.

Ce qui importe surtout, c'est que les participants apprennent de leur expérience – en faisant – non en suivant un ensemble de règles imposées de l'extérieur.

4.5.5. Démonstration de modèles

Tout le programme du séminaire s'articulait autour d'un objectif: donner aux enseignants des modèles d'apprentissage et d'enseignement des droits de l'enfant qu'ils pourraient utiliser dans leurs classes. Il offrait une sélection d'exercices du Dossier bleu dont certains avaient été utilisés dans le manuel des droits de l'enfant. Les modèles utilisaient les quatre dimensions de l'apprentissage et de l'enseignement de l'ECD:

- *Processus* – méthodes, telles qu'enseignement interactif, travail de projet, discussions et informations en retour;
- *Produits* – leçons modèles ou parties de leçons données par les enseignants lors des séminaires ou observées dans les écoles locales et exemples de travaux d'élèves – peintures, boîtes à trésor et affiches²² – démonstrations en pratique de l'application des méthodes
- *Principes* – enseignement par l'intermédiaire des droits de l'homme, enseignement par l'exemple, cycle modèle-processus-application, rôle de l'enseignement formel;

21. Formation à une citoyenneté démocratique, Exercice 1.3, Identité et armoiries.

22. Rolf Gollob et Peter Krapf, *L'exploration des droits de l'enfant*, classes 4, 6 et 8; *op. cit.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2004.

- *Personnalités* – messages que font passer les formateurs dans leurs interactions sociales – importance de l’écoute et du respect des opinions et perspectives des autres – et adéquation entre la personnalité et les principes de l’ECD – par exemple si un enseignant organise une classe sur la démocratie de manière autoritaire, il perd toute crédibilité auprès de ses auditeurs.

En pratique, ces divers modèles étaient utilisés simultanément; ce n’est que pendant les sessions de réflexion qu’ils ont été identifiés et discutés.

4.5.6. Rendre l’apprentissage explicite

Durant les séminaires, les formateurs ont pris le temps de déterminer ce que les enseignants apprenaient sur l’enseignement du droit de l’enfant et de rendre cet apprentissage explicite (phase d’assimilation de la formation).

Deux méthodes étaient utilisées à cette fin: un enseignement formel et des activités destinées à encourager les participants à réfléchir sur ce qu’ils apprenaient et à partager leurs réflexions.

Les formateurs ont expliqué les diverses méthodes et groupements qu’ils utilisaient, et pourquoi. Ce processus est connu sous le nom de méta-enseignement, c’est-à-dire qu’ils enseignaient quoi et comment enseigner et pourquoi.

Ils ont aussi donné aux participants des occasions de réfléchir sur ce qu’ils avaient fait et vu pendant le séminaire – pas seulement après leur retour à la maison, mais en tant que partie intégrante et essentielle du séminaire. Préparer quelque chose à des fins de présentation en soi ne débouche pas sur un apprentissage. Les apprenants, quel que soit leur niveau, doivent incorporer les nouvelles informations, catégories et expériences dans leur acquis. C’est un processus hautement personnel qui demande du temps et qui doit aussi être supervisé et soutenu, voire corrigé, le cas échéant.

Pour aider les enseignants à réfléchir sur leur apprentissage et à l’assimiler, des tâches leur ont été confiées, dont des présentations, démonstrations en groupe plénier, lectures et exercices de planification qu’ils devaient mener à bien pour le séminaire suivant. Les participants ont aussi revu la version initiale du manuel des droits de l’enfant, ce qui n’a pas seulement contribué à l’améliorer mais leur a donné l’occasion de réfléchir sur l’apport du séminaire.

Une autre technique utile et pratique pour encourager les enseignants à réfléchir à ce qu’ils avaient appris consistait à leur demander de re-présenter ce qu’ils avaient fait en tant qu’apprenants sous une forme accessible à leurs élèves. Si les mêmes principes s’appliquent à l’apprentissage de l’ECD par les adolescents et les adultes, la transposition de l’apprentissage des adultes à la salle de classe exige certaines adaptations. La perspective d’avoir à décider ce qu’il est possible de copier et ce qui doit être modifié est un excellent stimulant à l’apprentissage dans le cadre de la formation des enseignants.

4.5.7. Utiliser ce qui a été appris

Les séminaires de formation suivaient les mêmes principes que le manuel des droits de l’enfant et les enseignants ont toujours quitté le séminaire avec une **nouvelle tâche** intégrée dans leur emploi du temps – tâche choisie par eux, pas par les formateurs.

Elles incluaient: des lectures complémentaires et la planification et l’enseignement de leçons suggérées par le manuel des droits de l’enfant; la révision du manuel; des travaux avec

d'autres membres du personnel, des pédagogues, et les enseignants principaux; l'enseignement de leçons modèles destinées à attirer d'autres enseignants dans le processus de formation.

Le manuel des droits de l'enfant offrait l'occasion de lier toutes ces tâches en une activité globale: la Journée des droits de l'enfant. Les enseignants ont pu coordonner tous les projets individuels de leurs classes et tout le monde a pu travailler à une manifestation commune à tous, qui a eu lieu le 20 novembre 2003, à Banja Luka.

Dans le cadre d'une approche fondée sur les tâches, la première partie des séminaires est toujours consacrée aux participants: ils ont organisé des expositions, des présentations et des discussions. Les formateurs ont offert des informations en retour, félicité les enseignants, validé et aussi, le cas échéant, critiqué leur travail. Dans la deuxième partie des séminaires, les formateurs apportaient de nouveaux matériaux, suscitant une meilleure compréhension des participants en leur ouvrant de nouvelles perspectives, leur donnant de nouvelles méthodes, etc. La troisième partie était consacrée à la réflexion sur l'apprentissage et à l'établissement de nouvelles tâches et de nouveaux plans, permettant ainsi aux enseignants de bâtir des ponts entre le séminaire et leur travail en classe.

4.6. La formation des formateurs

Les enseignants ne peuvent acquérir qu'une partie de la formation à l'ECD par eux-mêmes ou avec l'aide des groupes de pairs. La réussite d'un programme national ou régional de formation à l'ECD dépend dans une grande mesure de l'existence d'une équipe de formateurs chevronnés.

Dans cette partie, nous examinons les compétences requises de ceux qui ont la responsabilité de former des collègues à l'enseignement de la citoyenneté démocratique – qu'ils soient professeurs d'université ou de collège, conseillers pédagogiques, instituteurs, mentors ou formateurs indépendants, ou facilitateurs de séminaires.

A de nombreux égards, la formation des formateurs à l'ECD est semblable à celle des enseignants de l'ECD. Dans les deux cas, ils doivent justifier d'une bonne connaissance de la théorie et de la pratique de l'ECD. On s'attend cependant à ce que les formateurs aient déjà enseigné l'ECD et acquis les compétences requises pour enseigner la citoyenneté démocratique et les droits de l'homme.

On s'attend aussi à ce que le processus de formation des formateurs reflète la nature de l'ECD et de l'enseignement de l'ECD, c'est-à-dire qu'il se fonde sur des tâches, implique un apprentissage actif et des travaux de groupe portant sur des questions de la vie de tous les jours, et utilise une approche interactive, participative et critique.

Le profil des formateurs doit dans une grande mesure refléter celui des enseignants de l'ECD. Ils doivent montrer de l'intérêt et de l'enthousiasme pour l'ECD, posséder des capacités d'écoute active, être empathiques et capables de créer un cadre non intimidant ou un éthos capable d'impliquer et de motiver les apprenants. Ils doivent aussi être – à leur manière – des citoyens actifs, informés et responsables.

Il existe cependant un nombre de différences importantes entre la formation des formateurs et la formation des enseignants de l'ECD.

- Le rôle du formateur est de préparer à un type spécifique de pratique professionnelle alors que le rôle de l'enseignant est de contribuer à l'éducation des jeunes.
- Les enseignants qui suivent une formation la suivent en général de leur plein gré alors que les élèves sont tenus de fréquenter l'école.
- Les enseignants qui suivent des cours de formation ont déjà l'expérience de l'enseignement – dans le cas de la formation continue de par leur propre pratique en tant qu'enseignants, et dans le cas de la formation initiale de par le fait qu'ils ont été étudiants. Ils ont certaines attentes de ce que le processus d'apprentissage et d'enseignement doit être et de comment il doit être mené – à la fois comme individus et, dans le cas des enseignants en poste, en termes de la communauté ou de la tradition dans laquelle ils ont été élevés.
- Et enfin, et ce n'est pas là le moins important, les enseignants sont des adultes alors que les jeunes, par définition, ne le sont pas²³.

Ces différences ont des répercussions au niveau de la formation et du rôle du formateur:

4.6.1. Utilité immédiate et pratique

Une des raisons pour lesquelles les enseignants veulent participer à des stages de formation est qu'ils voient que celle-ci peut leur être immédiatement utile dans les devoirs et les responsabilités inhérents à leur pratique professionnelle. L'apprentissage des adultes est étroitement lié à leur situation et les adultes ne sont pas enclins à suivre une formation professionnelle s'ils n'en voient pas l'utilité.

Cela signifie que les formateurs doivent avoir une bonne connaissance de la manière dont les enseignants conçoivent leur rôle en tant qu'éducateurs et voient ce qui peut les aider (ou non) à améliorer leur pratique. Les formateurs doivent être conscients des contraintes pratiques qui s'opposent et des opportunités qui sont ouvertes au développement de l'ECD dans divers milieux et les diverses traditions de pratique qui existent dans ces milieux. Ce n'est qu'ensuite qu'ils peuvent prendre en compte les besoins perçus des enseignants et les incorporer dans la planification des séminaires.

Cela ne veut pas dire que les formateurs doivent consacrer tous leurs efforts à répondre aux besoins de formation tels que les perçoivent les enseignants. Ce que ces derniers perçoivent comme des besoins peut ne pas être exactement ce dont ils ont besoin, ou même être contraire à ce dont ils ont vraiment besoin, dans l'optique des programmes régionaux ou nationaux de développement de l'ECD. Il n'en est pas moins indispensable que les formateurs comprennent la manière dont les enseignants envisagent le processus de formation et en tiennent compte dans la planification de la formation.

4.6.2. Principes de l'éducation des adultes

Lorsque l'on envisage ce qui doit entrer dans la formation des formateurs, il faut se souvenir des différences entre l'apprentissage des adultes et celui des enfants. Le programme de formation des formateurs doit donc inclure un apprentissage des modèles de supervision et de

23. Elias, J. L. & Merriam, S. B. (1995), *Philosophical foundations of adult education*, Krieger Pub., Floride.

mentorat ainsi que de la psychologie du développement. Deux facteurs en particulier affectent l'apprentissage des adultes – la rapidité et l'utilité. La capacité de réaction de l'adulte diminue avec l'âge et les tensions causées par des délais affectent négativement ses résultats. De même, comme on l'a dit plus haut, l'apprentissage de l'adulte est si étroitement lié à sa situation de tous les jours, qu'il n'est guère enclin à apprendre quelque chose s'il n'en voit pas l'utilité.

4.6.3. Encourager la réflexion

Un des grands défis que pose l'élaboration des programmes d'études pour l'ECD réside dans la nécessité de surmonter les obstacles à l'apprentissage ayant leur source dans l'expérience personnelle. La manière dont les enseignants ont vécu l'éducation, soit comme enseignants soit comme apprenants, peut avoir des répercussions négatives sur l'apprentissage et causer le recours à des formules obsolètes de compréhension et de pratique. Cela est particulièrement vrai dans le domaine de l'ECD: les méthodes démocratiques et interactives d'enseignement et d'apprentissage sont en contraste marqué avec les méthodes autoritaires plus traditionnelles d'enseignement. Il s'ensuit qu'apprendre à enseigner l'ECD peut impliquer de commencer par un certain «désapprentissage».

Or, se défaire des vieilles habitudes pour en acquérir de nouvelles n'est pas possible par la seule argumentation intellectuelle. Les gens sont plus susceptibles de changer d'idée lorsqu'ils sont en position d'agir en fonction de ces idées et non seulement d'en parler et lorsque les hypothèses qu'ils tenaient pour acquises se révèlent n'être que des hypothèses.

Les formateurs à l'ECD doivent donc être conscients des attitudes envers l'apprentissage, notamment l'apprentissage de l'ECD, que les stagiaires peuvent avoir et sur lesquelles ils fondent leur enseignement. La société est devenue multiculturelle et diverse et les conditions politiques et économiques ont souvent des répercussions sur l'expérience de l'apprentissage. Les formateurs doivent être au courant des antécédents et de l'expérience des stagiaires, en tant que personnes et en tant que tenants d'une certaine tradition d'enseignement.

«Une manière d'instiller ce type de connaissance est d'incorporer un élément de réflexion – personnelle et professionnelle – dans le processus de formation. Les formateurs doivent avoir les compétences voulues pour aider les stagiaires à réfléchir sur leurs croyances et hypothèses préexistantes et à les mettre en parallèle avec la théorie et la pratique de l'ECD²⁴.»

Trois domaines de réflexion sont pertinents:

- *Pédagogie* – réflexion sur le processus technique de l'apprentissage et de l'enseignement – utilisation des divers modes de question dans l'ECD;
- *Buts et finalités* – réflexion sur les raisons d'enseigner l'ECD aux apprenants et implications pratiques;
- *Ethique, social et politique* – réflexion sur le système des valeurs tenues pour acquises sur lesquelles se fonde l'attitude de l'enseignant envers l'ECD.

Guider la réflexion critique est un processus complexe qui s'inscrit dans le long terme et qui doit imprégner tout le processus de formation. Il est important non seulement parce qu'il aide les stagiaires à mieux comprendre les implications de l'ECD mais aussi parce qu'un

24. Brookfield, S.D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass Publishers.

enseignant qui questionne ses propres a priori, reconnaît ses dilemmes éthiques et est ouvert aux autres points de vue, encourage ses élèves à faire de même. En devenant des exemples du processus, les enseignants acquièrent le droit de demander à leurs élèves de faire preuve d'esprit critique.

La réflexion peut être incorporée dans le processus de formation sous diverses formes:

- *L'autobiographie* – c'est-à-dire le journal personnel de l'enseignement – porte en germe deux dangers, ceux de la dénégation et de la distorsion, mais elle est souvent un bon point de départ;
- *L'œil de l'autre* – la manière dont les stagiaires se voient dans les yeux de leurs élèves et de leurs collègues peut leur fournir des informations et des interprétations nouvelles;
- *Les expériences des collègues* – peuvent servir de miroir critique, renvoyant aux enseignants des images de leurs propres actions;
- *Les ouvrages théoriques sur l'éducation des enseignants* – peuvent aider les enseignants à dépasser les hypothèses de sens commun et leur offrir de nouvelles perspectives sur la pratique de l'enseignement.

Il est aussi important que les formateurs examinent les hypothèses et théories du processus de supervision et de mentorat qu'ils utilisent avec les stagiaires ainsi que les croyances et valeurs qui les informent. La formation se fonde toujours sur les croyances du formateur dans les valeurs de la démocratie et de la citoyenneté, dans les valeurs éthiques et le comportement et dans le désir de participer et de vivre en tant que citoyen d'une société démocratique.

4.6.4. Encourager la réflexion sur les principes de l'ECD

La nécessité d'explicitier les principes qui régissent l'enseignement de l'ECD est au cœur du processus de formation. La différence entre un éducateur professionnel et un éducateur non professionnel réside dans le fait que le premier est conscient des principes et des raisons qui le font agir de telle manière plutôt que de telle autre.

Les formateurs doivent donc comprendre les différentes manières possibles de conceptualiser l'ECD et être en mesure d'expliquer comment les utiliser en pratique. Ce n'est pas seulement une question de transmission d'un savoir, mais de capacité de créer des situations dans lesquelles les stagiaires seront en mesure de réfléchir sur les principes qui doivent régir l'enseignement de l'ECD, à savoir l'apprentissage actif et fondé sur les tâches et la nécessité de fonder cet apprentissage sur des questions qui interpellent les apprenants.

Il n'en reste que les formateurs, pour aussi certains qu'ils soient de la validité de leur conception de l'ECD, ne doivent jamais imposer leurs convictions ni leurs idées aux stagiaires. Cela n'est pas seulement un mode d'apprentissage inefficace, cela va à l'encontre de l'esprit de la citoyenneté démocratique. Les formateurs doivent aider les stagiaires à apprendre comment enseigner l'ECD mais ils doivent aussi respecter le point de vue des autres. Ils peuvent offrir des suggestions – se fondant par exemple sur les recherches ou les ouvrages théoriques sur l'ECD – mais ils doivent pouvoir accepter d'autres points de vue.

4.6.5. Créer une communauté de pratique

Former des enseignants de l'ECD ne revient pas seulement à aider des individus à devenir plus efficaces personnellement ou à atteindre certains objectifs, c'est aussi créer une communauté de pratique²⁵.

Une des fonctions du formateur est d'aider les enseignants à acquérir les compétences qui leur permettront de planifier et de travailler en collaboration avec les autres enseignants, acteurs et parties prenantes. Le travail en collaboration et le partage des connaissances sont des dimensions clés de la vie dans une société démocratique et dans la pratique professionnelle de l'ECD.

Il ressort de ce qui précède qu'il est important d'aider les enseignants de l'ECD à organiser et à animer leurs propres groupes de pairs. Ils doivent donc comprendre la dynamique du travail en groupe et les manières de créer un sentiment d'identité commune et de finalité parmi les membres de la communauté de pratique. Il est indispensable de créer des communautés de pratique et des groupes de soutien dans le système de formation des enseignants afin de pouvoir conférer plus de responsabilités aux professionnels de l'éducation et d'élaborer une stratégie plus démocratique et plus autonome d'apprentissage de la citoyenneté démocratique.

25. Une communauté de pratique est un groupe de personnes croyant en un même ensemble de pratiques et de méthodes pédagogiques et désireux de les promouvoir.

5. RECOMMANDATIONS

Ayant exposé les grandes lignes, les membres du groupe de rédaction souhaitent présenter les recommandations suivantes:

- que les gouvernements et les autorités responsables de l'éducation dans les Etats membres reconnaissent la nécessité de donner la priorité à la mise en place d'un cadre coordonné et systématique de formation des enseignants à l'ECD;
- qu'un tel cadre devrait:
 - se fonder sur les bonnes pratiques en place;
 - être officialisé dans une politique écrite applicable au niveau national;
 - être clairement du ressort des organes de l'Etat;
 - être supervisé par un organe national de coordination;
 - s'inspirer d'un modèle «Conseil de l'Europe» qui envisage l'ECD à la fois comme une discipline en soi et comme une approche au niveau de l'école entière;
 - s'appuyer sur l'identification d'enseignants spécialistes de l'ECD, possédant les qualités personnelles requises pour enseigner efficacement l'ECD;
 - faire la différence entre divers besoins de formation, c'est-à-dire entre ceux des écoles primaires et secondaires, des enseignants généralistes et spécialistes et de la formation initiale et continue;
 - contenir les dispositions appropriées pour offrir une formation à divers niveaux
 - connaissance du sujet, contenu du programme d'études, méthodes d'enseignement, compétences en gestion et relations interpersonnelles, réflexion et amélioration;
- que les Etats membres s'attachent plus particulièrement:
 - à évaluer la situation de la pratique actuelle de l'ECD et les succès (ou échecs) des récentes initiatives;
 - à cibler la formation afin de constituer un corps de spécialistes de l'ECD capables de transmettre leurs compétences tant à leurs collègues proches qu'à des enseignants dans d'autres écoles;
 - à élaborer des méthodes de formation initiale et continue;
 - à préparer des matériels de formation appropriés, par exemple vidéocassettes, manuels professionnels, manuels pédagogiques destinés aux enseignants, etc.;
 - à utiliser les dernières technologies: ressources en ligne et matériels de formation;
 - à lier le développement professionnel et les plans de carrière (accréditation, qualifications, etc.);
 - à créer des centres d'excellence au niveau national et régional, offrant des conseils, des ressources et une formation à l'ECD;
 - à lier la formation des enseignants à l'assurance qualité;
 - à établir d'autres structures de soutien professionnel – réseaux d'enseignants ou d'écoles, bulletins électroniques;
- que le Conseil de l'Europe examine de près ce qu'il pourrait faire pour:
 - définir des méthodes appropriées de développement et d'évaluation des compétences des enseignants d'ECD;
 - suivre et évaluer les initiatives de formation des enseignants d'ECD au niveau national;

- faciliter le partage des connaissances et des leçons entre les formateurs des enseignants, tant à l'intérieur des Etats membres qu'entre eux;
- encourager une plus grande coopération entre les établissements dispensant une formation à l'ECD, y compris les autorités responsables de l'enseignement et les ONG, ainsi que les institutions internationales telles que l'UNESCO;
- recueillir et diffuser les travaux de recherche sur l'ECD, y compris sur le vécu des élèves relatif à l'ECD, le mode d'apprentissage de l'ECD, etc.;
- offrir l'aide de spécialistes afin d'aider à élaborer une politique et une pratique de la formation des enseignants d'ECD dans les Etats membres, c'est-à-dire en formant des formateurs;
- diffuser les pratiques efficaces relatives aux divers éléments constitutifs des programmes d'ECD: climat scolaire, implication de l'école dans sa collectivité, etc.

ANNEXES
EXEMPLES DE BONNES PRATIQUES

ANNEXE I

Slovénie – Approche à l'échelle de toute l'école²⁶

Le contexte

Un des changements les plus importants introduits dans le programme scolaire lors de la réforme du système des écoles publiques en Slovénie, mise en œuvre entre 1995 et 1999, a été l'introduction de deux nouveaux sujets dans le programme de l'école primaire:

- «Education à la citoyenneté et éthique», sujet obligatoire (de base) enseigné en septième et en huitième;
- «Culture civique», matière facultative enseignée en neuvième.

Ces sujets avaient pour objet d'aider les élèves à acquérir les compétences et le savoir voulus pour leur forger une identité civique commune et développer en eux les valeurs que devraient partager tous les citoyens d'une démocratie pluraliste moderne.

Cette finalité suggère un modèle de programme scolaire dans lequel l'ECD est considéré comme une initiative à l'échelle de l'établissement, liant l'enseignement de sujets précis à celui d'autres matières civiques – histoire, géographie, langue maternelle – et requérant un effort de collaboration entre les enseignants principaux, les spécialistes et les enseignants de l'éducation à la citoyenneté et d'autres disciplines.

Par la suite, cela implique un modèle de développement professionnel continue dans le cadre duquel toute l'école est invitée à se pencher sur son programme d'études et à essayer d'identifier des stratégies destinées à promouvoir et à relever le profil de l'ECD en tant que politique de l'ensemble de l'école. Cela est en contraste marqué avec le modèle de développement professionnel où les enseignants sont envoyés à l'extérieur de l'école suivre des séminaires portant sur des questions générales n'ayant pas nécessairement de rapport avec ce qui se passe dans leurs établissements.

Projet pilote

Vu la nécessité d'élaborer une méthode de développement professionnel à l'ECD à l'échelle de toute une école, un projet pilote a été lancé en Slovénie en septembre 2004. Ses coordinateurs étaient Mitja Sardoc, de l'Institut de recherches pédagogiques de Ljubljana, et le D^r Justina Erculj, de la Slovene National School for Leadership in Education.

Il s'agissait d'élaborer et d'essayer, à l'échelle de toute l'école, une méthode de développement professionnel des enseignants d'ECD dans les écoles primaires – et plus spécifiquement des équipes de gestion et des spécialistes – afin:

- d'instituer à l'échelle de l'école entière une approche de l'ECD qui complète l'enseignement dispensé dans les trois dernières années de l'enseignement primaire en y ajoutant les deux premières années;

26. Pour plus d'informations, consulter: Mitja Sardoc, Educational Research Institute, Ljubljana; courriel: mitja.sardoc@guest.arnes.si.

- de sensibiliser les enseignants principaux, les spécialistes et autres enseignants aux possibilités d'intégrer l'ECD dans tous les niveaux de l'enseignement primaire;
- d'élaborer un modèle d'unités mixtes combinant l'enseignement spécifique de l'ECD et l'enseignement de l'ECD par l'intermédiaire d'autres disciplines à vocation civique;
- d'élaborer des matériels d'enseignement intégrés, c'est-à-dire des programmes de travail.

Le personnel de huit écoles primaires, constitué en «équipes de développement scolaire», a été invité à participer au projet. L'équipe de chaque école comprenait quatre personnes, dont des membres de l'administration de l'école. Chaque équipe avait un chef, mais sa structure variait d'une école à l'autre.

Le projet a démarré par un séminaire de formation de deux jours à l'intention des équipes de développement scolaire, à la suite de quoi ces dernières sont retournées dans leurs établissements respectifs, où elles ont organisé des ateliers ECD.

Lors du séminaire, les équipes avaient reçu un questionnaire qu'elles devaient remplir après les ateliers. Il leur demandait des précisions sur:

- l'enseignement de l'ECD dans leur école;
- le soutien dont elles pensaient avoir besoin pour l'améliorer;
- les initiatives qu'elles aimeraient lancer;
- ce qu'elles attendaient du stade suivant du projet – une formation avec un spécialiste en provenance du Royaume-Uni.

Il leur demandait aussi une brève description et une évaluation de la réussite de leurs ateliers.

En décembre 2004, Cathie Holden, consultante de l'Université d'Exeter (Royaume-Uni), est venue en Slovénie pour un séminaire de deux jours. Les équipes de développement ont élaboré des plans d'action qui ont été intégrés dans les activités de leurs écoles respectives entre février et juin 2005. En juin 2005, la consultante est revenue pour un autre séminaire de deux jours à l'occasion duquel les équipes ont présenté les résultats de leurs activités.

Evaluation

Des mécanismes d'évaluation ont été conçus pour chaque stade du projet, dont un questionnaire pour l'auto-évaluation de chaque école.

Afin de mesurer les progrès accomplis, il a été dressé un état de la situation actuelle dans les écoles, qui indique les attitudes envers l'ECD, la méthodologie utilisée et la formation reçue.

Le projet arrive maintenant à la fin de la première année. Sur la base de l'expérience acquise jusqu'à présent, les chefs d'établissement scolaires des huit écoles ayant participé au projet se préparent à inscrire des activités d'ECD dans leurs plannings pour la prochaine année scolaire.

A ce jour, le projet est une belle réussite. Il a attiré l'attention de divers journaux et de plusieurs stations de radio. Les élèves, les enseignants et les parents y ayant participé sont enthousiasmés par ses résultats.

Une évaluation finale – comprenant des questionnaires pour les enseignants, l'équipe de direction de l'école et les chefs d'établissement scolaire – est en cours; ses résultats devraient être disponibles en septembre 2005.

ANNEXE II

Bosnie-Herzégovine – Le portfolio d’un enseignant²⁷

1. Le contexte

En Bosnie-Herzégovine, le développement de la carrière professionnelle dans le domaine de l’ECD a été en grande partie un mouvement de la base vers le sommet, dans le cadre duquel les enseignants, agissant en coopération avec des organisations internationales telles que le Conseil de l’Europe, des groupes de pairs et des réseaux locaux d’enseignants, ont créé les grandes structures d’appui de l’enseignement de l’ECD dans les écoles. Cela s’explique avant tout par le système cantonal d’éducation qui prévaut dans la fédération, où la responsabilité de l’éducation et, plus particulièrement, l’élaboration des programmes d’étude se répartissent entre un grand nombre de ministères cantonaux différents.

Etant donné la réussite de la méthode des groupes de pairs et l’élaboration de deux livres du maître d’ECD pour les dernières années de l’enseignement primaire et secondaire, il est apparu que les enseignants participants devaient recevoir une formation complémentaire pour leur permettre d’agir en «spécialistes locaux».

De plus, en 2002, tous les ministres de l’Education sont convenus d’inscrire dans le programme d’études une nouvelle matière intitulée «Démocratie et droits de l’homme», qui allait remplacer la Défense civile, matière héritée de l’époque communiste. Aucune formation de quelque nature que ce soit – universitaire ou initiale – n’ayant été offerte, la formation continue est donc indispensable à l’acceptation et à la réussite de ce nouveau sujet.

2. Certification des enseignants d’ECD

Vu la nécessité d’améliorer le statut de la matière «Démocratie et droits de l’homme» et d’instituer des normes pour les enseignants, un système de certification a été introduit. Avec l’aide de Civitas et du Conseil de l’Europe, les enseignants des groupes de soutien ont aidé à élaborer un système d’accréditation officielle des enseignants d’ECD qui combine deux éléments:

- théorique – séminaires de formation;
- pratique – portfolio de réflexion et d’évaluation.

3. Objet du portfolio

L’élément portfolio du processus de certification représente un nouveau départ pour le développement professionnel dans l’ECD. Il vise à donner aux enseignants l’occasion:

- de faire preuve de leur savoir;
- de développer leur esprit critique et leur capacité d’évaluer leur propre travail;
- de solliciter les réflexions et les évaluations des autres et d’en tirer parti;
- de mettre en œuvre leur propre programme de développement professionnel et d’en être responsable.

27. Pour plus d’informations, contacter: Rolf Gollob, mail: rolf.gollob@phzh.ch ou Peter Krapf, mail: peter.krapf@ulmnetz.de.

Il se fonde sur le principe de l'auto-évaluation: les enseignants souhaitant participer au programme doivent alors remplir un dossier personnel exigeant portant sur quarante heures d'enseignement de l'ECD dans une école sur une période de quatre à cinq mois.

4. Le processus de développement

La formule du portfolio de réflexion et d'évaluation a été élaborée par le Conseil de l'Europe dans le cadre de son partenariat visant à appuyer le développement professionnel des enseignants d'ECD en liaison avec les enseignants locaux – réunis en un groupe de travail de projet de développement – sur une période de deux ans.

En juin 2005, des mentors ont été nommés pour appuyer un groupe pilote de 35 enseignants devant commencer à travailler à leur portfolio en septembre. Chaque enseignant a un mentor auquel il peut demander conseil. Les mentors sont choisis parmi les membres du Groupe de travail du projet de développement. Les premiers portfolios devraient être présentés en janvier 2006.

5. Structure du portfolio

Le portfolio est divisé en trois grandes parties:

Première unité: pratique en classe

Deuxième unité: apprentissage de l'action

Troisième unité: développement professionnel

Chaque unité comprend des sous-divisions où l'enseignant inscrit ses réflexions et ses évaluations.

5.1. Première unité: pratique en classe

Il est indispensable, pour une bonne pratique de l'ECD, que les enseignants aient des occasions de pratiquer l'ECD dans un cadre réel. Cette pratique doit être autosuivie, mais aussi être ouverte aux réflexions et évaluations des autres, notamment des pairs et des structures nationales, aux fins d'évaluation des compétences de l'enseignant. L'unité en question comprend donc trois sous-divisions:

5.1.1. Réflexions et évaluations personnelles de l'enseignement

Aux fins d'accréditation, chaque enseignant doit présenter ses réflexions et ses évaluations de trois leçons.

5.1.2. Réflexions et évaluations d'un collègue enseignant

Le portfolio doit inclure les réflexions et les évaluations d'une leçon par un collègue qui enseigne dans la même communauté scolaire.

5.1.3. Réflexions et évaluation externes

Le portfolio doit inclure les réflexions et les évaluations d'un inspecteur ou d'un autre agent national sur une leçon.

5.2. Deuxième unité: apprentissage de l'action

L'enseignement de l'ECD est une entreprise globale qui a souvent des répercussions sur toute l'école et même la collectivité. Il est important que les enseignants pratiquants aient la capacité de réfléchir et d'évaluer leur travail en dehors du cadre traditionnel des leçons. Cette unité comprend deux parties:

5.2.1. Rapport d'action de l'enseignant

Le portfolio doit comprendre un rapport de l'enseignant indiquant toute action qu'il a entreprise au niveau de la communauté scolaire pour promouvoir l'ECD. De telles actions peuvent consister: à présenter l'ECD lors d'une réunion du personnel; à affecter une étagère ou une section de la salle des professeurs au stockage des ressources pédagogiques d'ECD; à créer au sein de l'école un groupe de pairs chargé d'aider les nouveaux enseignants.

5.2.2. Rapport d'évaluation d'un élève

Le portfolio doit comprendre un rapport d'évaluation d'un élève indiquant ce que l'intéressé a retiré d'un module d'apprentissage spécifique ou d'une action d'ECD dans une activité communautaire, c'est-à-dire réalisée dans le communauté ou dans l'école par un membre de la communauté. Par exemple, les élèves peuvent évaluer ce qu'ils pensent avoir appris de leur participation à divers programmes ou de leurs investigations dans un domaine précis, comme l'égalité, ainsi que de la venue à l'école d'un conférencier local.

5.3. Troisième unité: développement professionnel

Une des manières d'encourager les enseignants à s'impliquer dans leur développement professionnel consiste à s'assurer qu'ils ne sont pas seulement conscients de leurs besoins de formation mais qu'ils ont les moyens et la volonté d'agir dans ce domaine. Cette unité du portfolio reconnaît que le développement professionnel permanent des enseignants d'éducation civique et d'ECD peut être soutenu par la création de groupes locaux de pairs qui, à leur tour, servent d'assise à un développement ultérieur. Cette unité comprend deux parties:

5.3.1. Discussion d'un groupe de pairs

Le portfolio doit refléter les réflexions et les évaluations de l'enseignant sur une réunion au cours de laquelle ses pairs auront examiné un point spécifique que lui ou un de ses collègues aura soulevé.

5.3.2. Développement professionnel

Le portfolio doit comprendre une déclaration d'intention et un plan d'action pour le développement professionnel de l'enseignant: celui-ci peut donc donner le récapitulatif d'un élément de théorie ou de pratique qu'il souhaite approfondir et dire comment il envisage de le faire sur une période de deux à trois mois.

5.4. Evaluation

Il n'a pas encore été décidé de mener une évaluation en forme du succès du portfolio dans le processus de certification, et les méthodes d'évaluation des portfolios n'ont pas encore été fixées. Les critères de jugement des portfolios sont cruciaux, et un bon portfolio doit relever les échecs et les problèmes tout autant que les réussites. Il n'est pas moins évident, d'ores

et déjà, que le système peut – de bien des manières – appuyer et renforcer le développement professionnel des enseignants d’ECD. Il est peu coûteux, amène des améliorations immédiates dans l’enseignement et l’apprentissage et peut être adapté aux besoins personnels et locaux.

La prochaine étape consistera à confier la responsabilité et le développement futur du portfolio aux divers ministères concernés.

ANNEXE III

Pologne – Coordinateurs régionaux²⁸

Le contexte

Pour être habilité à enseigner l'ECD en Pologne, les professeurs doivent être titulaires d'une maîtrise dans une discipline littéraire – telle que l'histoire ou les sciences sociales – ou avoir terminé des études postuniversitaires (après la maîtrise) dans un domaine donné. Cependant, si ces cours garantissent que les enseignants connaissent bien leur sujet, ils ne leur donnent ni les compétences voulues dans les méthodes d'enseignement interactif requises pour enseigner les classes d'ECD, ni les aptitudes requises en matière de gestion et de relations interpersonnelles pour contribuer à l'élaboration d'une approche de l'ECD impliquant toute l'école. L'acquisition des savoir-faire pratiques et des compétences requises pour l'ECD est tributaire de l'accès des enseignants à une formation continue de qualité.

Un système de coordinateurs nationaux

Le Centre national de formation continue des enseignants, après consultation avec le ministère polonais de l'Education et des Sports, a créé un système de coordinateurs régionaux pour l'ECD pendant l'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation (l'«Année») proclamée par le Conseil de l'Europe. En octobre 2004, tous les directeurs des centres régionaux de formation continue des enseignants ont reçu des informations concernant l'«Année», indiquant comment des coordinateurs régionaux de l'ECD pouvaient y contribuer, et leur demandant notamment de nommer une personne susceptible de jouer ce rôle. On trouve 56 centres de ce genre en Pologne, œuvrant au niveau du voïvod²⁹.

En 2005, quarante coordinateurs régionaux avaient été recrutés, c'est-à-dire qu'on en comptait au moins un (parfois jusqu'à quatre) dans chaque voïvod. Les résultats de leur travail, une fois celui-ci achevé, ont été diffusés lors d'une conférence de lancement organisée en janvier 2005.

Rôle des coordinateurs régionaux

En Pologne, le coordinateur régional a un double rôle; il doit:

1. informer et promouvoir, y compris:

- diffuser des informations sur l'«Année» (matériaux, formation, présentations, séminaires) auprès des autorités locales et responsables pédagogiques;
- informer les médias locaux du concept et des activités de l'«Année»;
- promouvoir diverses activités et divers projets liés à l'«Année»: projets scolaires, communautaires, etc.
- créer dans la région des groupes de soutien comprenant les ONG locales, l'administration locale, les autorités responsables du secteur de l'éducation (*kuratoria*), les établissements d'enseignement supérieur et les enseignants en activité.

28. Pour plus d'informations, contacter: Katarzyna Zakroczymska, mail: katarzyna.zakroczymska@codn.edu.pl.

29. Le terme voïvod est la plus grande unité territoriale administrative de Pologne.

2. Suivre l'«Année» dans les voïvods, y compris:

- recueillir des informations sur les diverses activités régionales et locales et les envoyer au site internet de l'«Année»;
- participer aux activités et documenter celles-ci;
- recueillir des exemples de bonne pratique provenant de diverses régions (ils seront utilisés lors de la conférence finale de l'«Année»);
- préparer, d'ici à la fin de 2005, un rapport sur l'impact de l'«Année» dans les régions.

Qui sont les coordinateurs régionaux?

Tous les coordinateurs régionaux sont des enseignants-consultants spécialistes de l'histoire, de l'ECD, des droits de l'homme et autres disciplines littéraires. Ils sont basés dans les centres régionaux de formation continue des enseignants, qui sont financés par les gouvernements locaux et supervisés par les structures ministérielles.

Les coordinateurs régionaux incluent dans leurs horaires de travail les activités liées à l'«Année»: ils ne reçoivent aucune indemnité financière supplémentaire pour ce travail. Ils combinent leur travail de coordinateurs régionaux avec leurs autres fonctions: formation des enseignants, séminaires, conseils, visites dans les écoles. Ils se maintiennent, par courriel, en contact permanent avec la secrétaire du Comité national de l'Année (Katarzyna Zakroczymska), en lui faisant parvenir des informations provenant des régions et diffusant le matériel qu'elle leur envoie.

Les coordinateurs régionaux se rencontrent régulièrement, ce qui leur donne l'occasion de partager les expériences des diverses régions et d'organiser des formations. A la réunion de novembre 2005, ils examineront toutes les activités de l'«Année», travailleront sur le rapport et prépareront la conférence finale. Le site internet polonais de l'«Année» sert de centre d'information pour les coordinateurs. On y trouve un forum de discussion auquel les 40 coordinateurs ont accès, et chaque voïvod y dispose d'une page propre.

Comment soutiennent-ils les enseignants de l'ECD?

Les coordinateurs régionaux soutiennent les enseignants de l'ECD:

- en diffusant les matériels et les informations;
- en organisant des séminaires et des ateliers de formation;
- militant auprès de différentes institutions – autorités responsables du secteur de l'éducation, gouvernements des voïvods, partis politiques, etc.;
- en rendant visite aux écoles;
- en élaborant des projets avec divers partenaires;
- en recueillant des exemples de bonne pratique dans le domaine de l'ECD et des renseignements sur l'«Année».

Chacun d'eux dispose d'un ensemble de matériels comprenant:

- des brochures, des affiches et des autocollants de l'«Année»;
- une présentation Powerpoint contenant une brève description du concept de l'«Année» et de son organisation au niveau de l'Europe et des divers pays;
- les documents du Conseil de l'Europe et les documents nationaux sur l'ECD, tels que «Document de réflexion», le «Glossaire des termes de l'ECD» et le «Plan national d'action».

Evaluation

Le système de coordinateurs régionaux s'est révélé extrêmement utile pour la diffusion de matériels et d'informations auprès des enseignants. Cependant, comme toujours, la qualité du soutien varie d'un voïvod à l'autre. Tout dépend du coordinateur, et certains sont plus efficaces que d'autres. Un problème vient du fait que le Centre national de formation continue des enseignants n'a pas d'influence sur les nominations au poste de coordinateur et ne peut guère contrôler la qualité du travail des intéressés.

Bien que le système ait été créé spécifiquement pour l'«Année», tous les individus concernés au niveau national sont très favorables à la poursuite des activités du groupe après la fin de l'Année, dans la mesure où il confère une plus grande pérennité au soutien du développement professionnel des enseignants de l'ECD.

Une évaluation formelle sera menée à la fin de l'Année, et les résultats seront inclus dans un rapport final. Des rapports régionaux seront également établis.

ANNEXE IV

Angleterre – Education initiale des enseignants³⁰

Contexte

En septembre 2002, l'ECD est devenue une matière obligatoire du programme d'études de tous les élèves anglais de 11 à 16 ans. Les compétences, connaissances et perceptions devant être enseignées étaient indiquées de manière très concise dans un texte ne faisant pas plus de quatre pages et demi. Aucune heure supplémentaire n'était prévue pour l'enseignement de cette matière. De plus, si les directives ne donnaient aucune indication quant à la meilleure manière de l'enseigner, elles précisait qu'elle devait l'être non pas uniquement en classe, mais aussi par la participation des élèves à la vie de l'école comme par celle de l'école à la vie de sa collectivité et du monde. Elles précisait, en outre, que l'ECD devait être traitée comme les autres matières du programme d'études secondaires, y compris l'évaluation formelle de l'apprentissage et l'inspection.

Certificat postuniversitaire d'éducation (CPUE) à la citoyenneté

Etant donné la nécessité de former des enseignants capables non seulement d'inspirer l'enthousiasme des élèves, mais aussi d'aider leurs collègues à élaborer les plans de cours de ce nouveau sujet, la Teacher Training Agency (Organe de formation des enseignants) a financé plusieurs établissements d'enseignement supérieur pour développer des cours postuniversitaires d'un an, afin d'enseigner l'EDC dans le secondaire. Ces cours pouvaient comporter un seul sujet ou être dispensés dans le cadre d'une autre discipline, l'histoire par exemple.

Le contenu des cours était laissé dans une large mesure à l'appréciation de l'établissement concerné. Aucune compétence spécifique à l'enseignement de l'ECD n'était prescrite ou recommandée, mais tous les cours devaient répondre aux normes de la Teacher Training Agency pour l'octroi du statut d'enseignant qualifié.

De ce fait, les cours de CPUE à la citoyenneté comprennent deux volets:

- les sessions universitaires;
- l'expérience à l'école.

La plus grande partie du cours est centrée sur d'importantes tranches d'expérience pratique de l'enseignement dans plus d'une école, pour un total de quelque cent vingt jours. Les enseignants stagiaires ont un emploi du temps réduit par rapport à celui des enseignants chevronnés, et ils sont appuyés dans leur école par des mentors en citoyenneté.

Eléments des cours

Si le contenu spécifique des cours varie, ils ont tous des éléments en commun. Un cours type de CPUE à la citoyenneté peut, par exemple, comprendre:

- connaissance du sujet; thèmes, concepts et compétences clés;
- stratégies de gestion de la classe et des comportements;

30. Pour plus d'informations, contacter: rlw8@canterbury.ac.uk.

- méthodologies d'apprentissage de la citoyenneté; création de leçons structurées, constructives et intéressantes;
- progression et évaluation de l'apprentissage de la citoyenneté, de l'école primaire à l'après-seize ans;
- gestion du travail de terrain et des projets de citoyenneté;
- faire en sorte que tous participent à l'apprentissage; rôle spécifique de la citoyenneté dans la célébration de la diversité;
- examen de l'impact de la citoyenneté sur les autres disciplines;
- les TIC en tant qu'aide à l'enseignement et à l'apprentissage.

(CPUE à la citoyenneté du St. Martin's College de Lancaster)

Evaluation

L'évaluation des enseignants stagiaires porte, d'une part sur leur manière d'enseigner et les progrès effectués pour atteindre les normes requises afin d'obtenir le statut d'enseignant qualifié pour enseigner aux élèves de onze à seize ans, d'autre part sur des travaux écrits. Les intéressés doivent réussir dans les deux domaines pour être reconnus comme enseignants d'ECD.

Conditions requises d'admission

Pour être admis au cours, il faut soit justifier d'un diplôme avec mention dans une discipline telle que les sciences sociales, la philosophie, la politique, le droit ou l'histoire, soit avoir des qualifications conférant le statut de diplômé. Les enseignants stagiaires doivent aussi passer trois tests informatisés de compétence en mathématiques, en lettres et en TIC.

Citized

Citized est un projet collaboratif financé par la Teacher Training Agency à l'intention de tous les prestataires de formation initiale des enseignants de l'ECD. Il a été lancé en 2002 pour une période de 5 ans. Citized a pour vocation de contribuer au développement professionnel des enseignants par le biais de recherches et du développement de l'apprentissage professionnel. Il appuie les enseignants stagiaires, les mentors, et les autres responsables de l'ECD en publiant des listes de ressources, des rapports, des études de cas et des documents d'orientation sur son site internet www.citized.info.

Evaluation

Le cours du CPUE à la citoyenneté en Angleterre a contribué à former une avant-garde d'enseignants spécialisés capables non seulement d'enseigner l'ECD dans les écoles, mais aussi de coordonner les prestations d'ECD dans leurs établissements, tant dans la vie de l'école que dans ses rapports avec la collectivité autour d'elle. Il a également permis à des licenciés qui n'avaient pu s'inscrire à un cours du CPUE secondaire du fait de la nature de leur licence, de devenir des enseignants. Il s'ensuit que nombre des licenciés suivant le cours sont des stagiaires plus âgés qui possèdent la maturité voulue pour travailler, en étroite collaboration avec les équipes de gestion des écoles, à l'élaboration d'approches couvrant toute l'école.

La crainte que le marché de l'emploi ne puisse absorber l'afflux des nouveaux spécialistes de l'ECD dans les écoles s'est révélée sans fondement. Cela se voit notamment à ce que, pendant la première année du programme, les établissements d'enseignement supérieur avaient préféré élaboré des cours jumelés – par exemple, citoyenneté et histoire – alors que maintenant, ils offrent des cours portant uniquement sur l'ECD.

Le nombre total des stagiaires a également augmenté, passant de près d'une centaine en 2001-2002 à plus de 200 en 2004-2006. Si le nombre des enseignants ainsi formés ne représente toujours qu'une petite proportion de ceux qui enseignent l'ECD, le cours a eu une influence profonde sur l'établissement de normes d'enseignement et d'apprentissage et sur le relèvement du profil de l'ECD dans les écoles secondaires anglaises.

ANNEXE V

Fédération de Russie – Système de formation continue³¹

Politique d'Etat en matière d'éducation et d'éducation civique

Les nouvelles pressions sur le système éducatif et la nécessité de changer le paradigme de l'éducation se reflètent dans la législation russe. La loi de la Fédération de Russie «sur l'éducation» (1992) confirmée par une loi fédérale de 2000, le Programme fédéral de développement de l'éducation et le Cadre stratégique de modernisation de l'éducation russe pour la période allant jusqu'en 2010, approuvé par le Gouvernement de la Fédération de Russie le 29 décembre 2001, ont montré la voie à suivre pour le développement des écoles russes et formulé une politique d'éducation moderne.

Les axes prioritaires de l'évolution à moyen terme du système éducatif russe sont définis dans le Cadre stratégique de modernisation de l'éducation russe pour la période allant jusqu'en 2010, approuvé par le Gouvernement de la Fédération de Russie, le 29 décembre 2004.

La politique de la Fédération de Russie en matière d'éducation se fonde sur le fait qu'au stade de développement actuel du pays, le rôle de l'éducation est déterminé par deux facteurs: d'un côté, le passage à un Etat démocratique respectant la primauté de droit et les règles de l'économie de marché, de l'autre la nécessité d'éviter que le pays ne prenne du retard dans le domaine du développement économique et sociétal.

L'enseignement de l'éducation civique a fait des progrès considérables en Russie au cours des cinq dernières années, mais l'expansion systématique de l'éducation à la citoyenneté se heurte à un certain nombre de difficultés:

- l'existence de stéréotypes fixes régissant les activités, les attitudes et les modes de pensée, qui se sont développés dans le contexte du système d'éducation uniforme et idéologiquement biaisé ainsi que des méthodes d'enseignement autoritaires qui ont prévalu si longtemps dans les écoles, retardent l'introduction de programmes d'éducation civique tant dans la formation générale des enseignants que dans la pratique des établissements de formation pédagogique continue;
- l'éducation civique remplit en Russie diverses fonctions: elle est dispensée non pas simplement pour apprendre aux élèves à vivre dans une société démocratique, mais aussi pour mettre en place une telle société; d'autre part, elle sert de véhicule pour transposer, à grande échelle, les techniques modernes d'enseignement dans la pratique de la pédagogie;
- il n'existe pas suffisamment d'informations sur les programmes de formation continue accessibles aux enseignants d'éducation civique sur le territoire de la Fédération de Russie; il n'y a pas non plus assez de données permettant d'analyser les réussites et la qualité des programmes de formation continue des enseignants.

Il importe donc d'élaborer une approche systémique de l'apprentissage de la citoyenneté impliquant tous les acteurs de l'école et prenant tout en compte: de l'organisation de l'école au recyclage des administrateurs et de la formation des enseignants à la création de banques de données des matériaux pédagogiques accessibles sur l'internet.

31. Pour plus d'informations, contacter M. Petr Simonenko (s_petr@hotmail.com), qui a fourni l'étude de cas, ou M^{me} Tatiana Bolotina (bolotina@apkro.redline.ru), coordinatrice de l'ECD dans la Fédération de Russie.

Le contenu spécifique de l'éducation civique, son potentiel éducatif et le fait qu'au cours des dernières années, cette matière a servi de moyen pour faire passer les techniques d'enseignement modernes dans la pratique des établissements russes font d'elle un des instruments fondamentaux du renouveau de l'éducation dans son ensemble³². Les éléments indiquant des aspects positifs de son évolution sont, entre autres:

- la définition du rôle de l'éducation civique dans les documents exposant la politique d'éducation et une tentative de définition, en termes conceptuels, des méthodes d'élaboration de cette stratégie dans le contexte russe;
- la reconnaissance du rôle de l'éducation civique par le ministère de l'Education³³;
- la création, sur le modèle de l'Académie nationale de la Fédération de Russie pour la formation continue des enseignants et l'amélioration des normes professionnelles dans l'enseignement (APKiPRO), d'un centre pour l'éducation civique, chargé d'élaborer un programme d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme et de coordonner toutes les stratégies dans ce domaine³⁴. Chaque année, l'académie forme 10 000 personnes³⁵.
- la grande expérience acquise lors de la mise en œuvre des divers modèles d'éducation civique dans les établissements russes et des initiatives pédagogiques au niveau du pays (Olympiade panrusse de projets sociaux réalisés par les élèves sur le thème: «Je suis un citoyen russe»);
- la coopération entre l'Etat et les organisations non gouvernementales promouvant le développement de l'éducation civique et la formation continue des enseignants;
- l'élaboration de divers aides et matériaux pédagogiques conformes à l'état actuel de la science de l'enseignement;
- la fourniture régulière d'une synthèse à jour des meilleures pratiques par le Centre russe d'éducation civique;
- les publications périodiques qui appuient l'éducation civique (*Grazhdanovedeniye*, *Osnovy gosudarstva i prava*);
- la coopération efficace avec les organisations internationales et les collègues d'autres pays (Nations Unies, UNESCO, Conseil de l'Europe, British Council, Civitas, DEEP, Kulturkontakt, Citizenship Foundation, SLO);
- la création de fédérations professionnelles d'enseignants axées sur l'enseignement de l'éducation civique³⁶.

32. P. P. Simonenko, Le nouveau paradigme de l'enseignement et les fonctions de l'éducation civique/Améliorer le système d'enseignement des sciences sociales dans le contexte du développement général de l'éducation/Comp. T.B. Bolotina, Moscou: APKiPRO, 2003, 67 pages, pp. 11-23, en russe.

33. Lettres du ministère de l'Education de la Fédération de Russie, dont les dernières, n° 13-51-131/16 du 2.4.2003 «sur le relèvement du potentiel pédagogique du processus éducatif dans les établissements d'enseignement général»; n° 13-51-08/13 du 15 janvier 2003 «sur l'éducation civique pour les élèves des établissements d'enseignement général de la Fédération de Russie», etc.

34. Créé par le Décret n° 645 du 25 octobre 1998 du ministère de l'Education de la Fédération de Russie.

35. E.M. Nikitine, *Fondements théoriques et organisationnels de l'élaboration d'un système fédéral de formation complémentaire des enseignants*, Moscou, APKiPRO, 1999. – 314 pages. – pp. 62-73, en russe.

36. Association «Za Grajdanskoïe Obrazoïanie» (Pour l'éducation civique), Centre russe d'éducation civique, «Centre des jeunes pour les droits de l'homme», «Fondation pour la réforme juridique», «Fondation pour le parlementarisme», Association des écoles démocratiques, Mouvement des écoles socialement actives, etc.

La position du ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie sur les fonctions de l'éducation civique dans les écoles russes s'exprime le mieux dans la lettre ministérielle n° 13-51-08/13 du 15 janvier 2003 «sur l'éducation civique pour les élèves des établissements d'enseignement général de la Fédération de Russie», où il est dit que l'éducation civique:

- a pour première fonction de préparer les citoyens à vivre dans un état démocratique et une société civile;
- se fonde sur l'idée de la participation entière de l'individu à des tâches socialement importantes et requiert l'acquisition de la pratique de la société et l'assimilation profonde des bases des sciences sociales;
- est une discipline intégrée visant à l'assimilation pratique des phénomènes socio-économiques par les élèves;
- se présente sous la forme d'une enveloppe unique constituée autour d'un noyau politique, juridique et moral, mise en œuvre par le biais des activités scolaires tout autant que périscolaires et extra-muros, créant un style de vie académique démocratique et un espace juridique lié à l'école, et donnant aux élèves des compétences sociales et des aptitudes à la communication grâce à l'enseignement des disciplines académiques;
- doit être enseigné à tous les niveaux de l'enseignement général.

Éléments des cours

Les programmes de formation continue et les recommandations méthodologiques élaborés par le Centre russe d'éducation civique et plusieurs établissements régionaux offrant des formations continues au personnel enseignant se fondent sur l'idée que l'enseignant organisateur d'un cours d'éducation civique doit posséder certaines qualités: il doit agir non comme éducateur ou mentor, mais comme organisateur d'activités éducatives pour les élèves; il doit avoir un style de travail et de conduite démocratique; il doit connaître et comprendre l'essence, la finalité et les grands axes de l'éducation civique et du droit.

Lors de la formation initiale ou continue des maîtres chargés d'enseigner l'éducation civique, il est d'une importance capitale que les intéressés possèdent, outre les connaissances exigées de tout enseignant dans les catégories de valeurs, des connaissances également dans les domaines suivants:

- théorie de la socialisation dans l'éducation civique et le droit;
- organisation moderne des études pour les élèves (sessions de formation, méthodes actives et interactives, travail de projet);
- démocratie et droits de l'homme, théorie de la société civile, primauté du droit;
- théories sur la démocratisation de l'école, le processus d'enseignement et l'administration de l'école;
- psychologie du développement, caractéristiques des phases du développement de la personnalité;
- coopération en matière d'éducation, compétences en communication constructive;
- résolution des conflits (prévention et résolution des conflits, négociations);
- esprit critique.

Les programmes de formation initiale et continue ont pour fonction de promouvoir le développement des qualités et valeurs personnelles de l'enseignant – telles que l'adoption d'une attitude civique active et l'autodétermination de ses propres valeurs – en se fondant sur la reconnaissance des valeurs de diversité et de tolérance et sur un style d'enseignement démocratique consistant, notamment, à placer l'élève au centre, de même qu'en recherchant le compromis, en faisant participer les élèves à la planification et au contrôle des processus éducatifs ainsi qu'en développant une culture de la communication.

L'élaboration de programmes spéciaux ou de modules de programme est un facteur très important de la formation continue non seulement pour les enseignants des cours d'études sociales, mais aussi pour ceux chargés d'autres matières et pour les administrateurs des établissements d'enseignement³⁷. L'adoption d'une telle approche est rendue nécessaire par la nature intégrée de l'éducation civique et traduit la nécessité d'imposer celle-ci dans le système éducatif.

Les conclusions de recherches spécialisées, de publications sur les questions liées à l'éducation civique et de sondages d'opinion auprès des enseignants montrent qu'il est difficile d'éliminer les stéréotypes régissant les activités, la pensée et le comportement qui se sont développés dans le contexte du système d'éducation uniforme et idéologiquement biaisé ainsi que des méthodes d'enseignement autoritaires ayant prévalu à l'école pendant des décennies. Les caractéristiques de la préparation psychologique et pédagogique des maîtres chargés d'enseigner l'éducation civique sont déterminées avant tout par la nécessité d'imprimer une orientation démocratique à leur personnalité et à leur comportement.

Par leur enseignement, les maîtres doivent être prêts à jouer un rôle actif dans la vie de leur école, à contribuer au développement des processus démocratiques, à gérer le «cursus caché» de l'éducation scolaire, à appliquer des méthodes d'enseignement actives et exploratoires, à élaborer leurs propres méthodes et matériels de travail et à réfléchir au développement de leur propre personnalité³⁸.

Nouveaux impératifs concernant les qualités professionnelles des enseignants

Les qualités professionnelles et personnelles de l'enseignant sont un facteur clé de la qualité du processus éducatif. L'évolution de la situation socioculturelle et politique observée ces dernières années a influé de diverses manières sur les activités professionnelles des enseignants. La réussite du renouvellement de l'enseignement et de son alignement sur les demandes et les attentes des utilisateurs des services éducatifs est directement tributaire de la qualité des enseignants et de la manière dont le corps enseignant dans son ensemble va absorber les changements envisagés dans son travail.

37. M. Ye. Jikharevitch, T.B. Pasman. Elaboration du contenu de la formation continue des enseignants de cours d'études sociales dans le domaine de l'éducation civique – Education civique: matériels pour un projet international, Saint-Petersbourg, Pub. Herzen State Pedagogical University of Russia, 2000, 382 pages, pp. 175-176, en russe.

Formation continue des enseignants dans le domaine de l'éducation civique et de l'enseignement du droit: Collection de matériaux, éditeur responsable: P.P. Simonenko, Kalouga: Pub. N. Botchkareva, 2001, 316 pages, en russe.

38. T.P. Voïtenko. Préparation psychologique des enseignants à la démocratisation de la vie scolaire – Poursuite de la formation des enseignants dans le domaine de l'éducation civique et de l'enseignement du droit, Recueil de matériaux, Kalouga: Pub. N. Botchkareva, 2001, 316 pages, p. 91.

Comme le dit M.N. Skatkin:

«...les enseignants ont tendance à enseigner comme leurs maîtres les ont enseignés. C'est pourquoi, dans le travail des établissements de formation, écoles normales et cours pour enseignants, les formateurs doivent utiliser davantage les méthodes que nous cherchons à introduire dans la pratique scolaire³⁹.»

En ce sens, l'évaluation du ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie est révélatrice:

«Dans de nombreux cas, le système de formation des maîtres contribue à perpétuer une classe d'enseignants habitués à travailler dans un système d'enseignement fortement réglementé. Le système de formation et de recyclage ne tient pas assez compte du processus de renouvellement de l'enseignement ou de l'émergence de nouvelles technologies pédagogiques⁴⁰.»

Les mêmes difficultés apparaissent dans l'élaboration des normes nationales en matière d'enseignement général et des aides modernes pour l'enseignement, ainsi que dans le relèvement de la qualité de l'enseignement.

Suivi de la formation continue

La formation continue des enseignants est assurée avant tout par des instituts spécialisés. Le centre académique et éducationnel du système fédéral de formation continue des enseignants est l'Académie nationale de la Fédération de Russie pour la formation continue des enseignants et l'amélioration des normes professionnelles dans l'enseignement (APKiPRO), qui publie des travaux sur l'enseignement ainsi que des recherches scientifiques et méthodologiques et qui coordonne les activités liées à la formation continue. Le Centre russe d'éducation civique et l'APKiPRO élaborent les programmes et cursus d'enseignement, offrent des services de formation et de recyclage au personnel enseignant et aux représentants d'autres groupes professionnels et sociaux et promeuvent l'introduction de cours, de programmes et de méthodes dans la pratique de l'enseignement.

L'organisation de conférences nationales et internationales, de sessions de formation, de séminaires, de concours, d'événements sportifs, d'expositions constitue un autre volet important de leur travail. Le centre a organisé plusieurs séminaires sur l'élaboration des politiques dans le cadre du projet du Conseil de l'Europe «Éducation à la citoyenneté démocratique». En outre, il a été organisé des séminaires de formation des enseignants, dont une série à l'intention des représentants des établissements d'enseignement de la République tchétchène.

L'organisation et la tenue de conférences et de séminaires internationaux⁴¹ par le centre offrent un moyen de collecter et de diffuser les leçons de l'expérience, de fixer des objectifs

39. M.N. Skatkin, Le formalisme de la connaissance des élèves et comment le surmonter – Questions concernant l'enseignement soviétique, deuxième partie, contribution au magazine *Soviet Educationalism*, 1950, Livre 4, Moscou, Pub. APN RSFSR, 1950, 463 pages – p. 176, en russe.

40. *Российское образование к 2001 году Аналитический обзор* (L'éducation russe en 2001, Etude analytique] – Moderniser l'enseignement en Russie: documents et matériaux), Comp. E.D. Dneprov, Moscou, Higher College of Economics State University, 2002, 332 pages., p. 109.

41. En 2001-2003, une vingtaine de conférences et de séminaires ont été organisés à divers niveaux sous les auspices de l'APKiPRO (à l'exclusion des activités menées avec le personnel enseignant de la République tchétchène); ils portaient sur les problèmes relatifs à l'élaboration d'une stratégie pour l'éducation civique, au contenu et aux méthodes de l'éducation civique et à d'autres questions concernant la formation des enseignants.

prioritaires pour le développement de l'éducation civique et de trouver de nouvelles ressources.

Une large gamme d'activités conduites avec les enseignants et portant sur le développement des aides pédagogiques est offerte dans les établissements régionaux chargés de la formation continue du personnel enseignant (instituts d'amélioration des compétences, instituts de formation continue, instituts pour le développement de l'éducation). Chaque année, quelque 2 000 enseignants au total suivent des programmes de formation à l'éducation civique dans les diverses régions russes.

Dans plusieurs instituts régionaux offrant une formation continue au personnel enseignant (Arkhangelsk, Krasnoïarsk, Krasnodar, Samara, Kazan, Pskov, Kaluga, Saint-Petersbourg, Nijni-Novgorod, Tambov, Barnaul) il a été créé des sections spéciales appelées centres d'éducation civique. Leur travail, qui vise à renforcer les compétences des enseignants, est mené en conjonction avec des partenaires régionaux, nationaux et étrangers, y compris des organisations non gouvernementales.

Exemple de formation des enseignants d'ECD au niveau régional

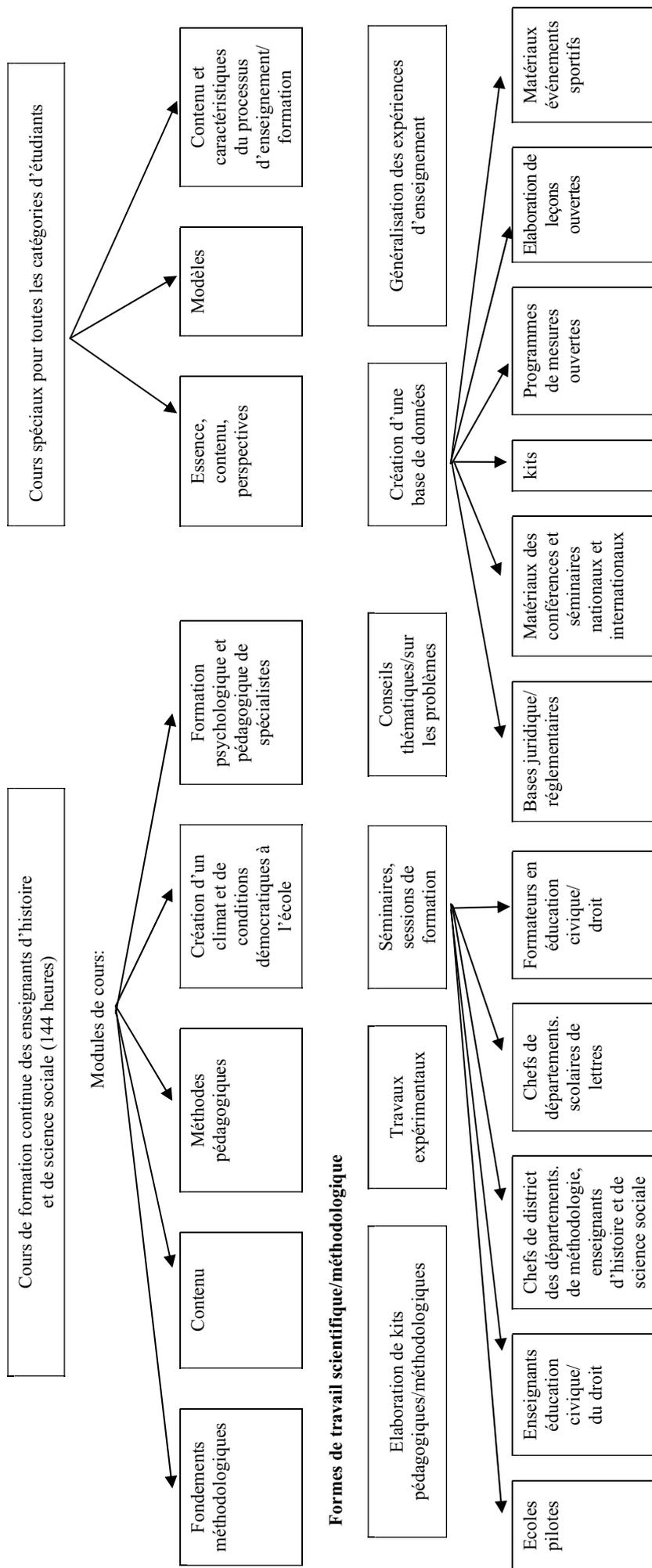
La formation continue des enseignants d'ECD dans l'*oblast* (région) de Kaluga est coordonnée par l'Institut de formation continue du personnel enseignant⁴². Le modèle de développement des compétences professionnelles comprend deux axes – travail en classe et travail méthodologique ou académique – qui permettent aux enseignants de relever leur niveau entre les cours. A la suite des projets du Conseil de l'Europe – programme Matra et programme d'échange pour une éducation démocratique (DEEP) (1996-2003) – des recommandations ont été formulées sur l'organisation de l'éducation civique et du droit dans l'*oblast* de Kaluga⁴³, et il a été élaboré une stratégie de développement du système d'éducation civique.

La formation continue se présente sous forme de blocs ou modules pédagogiques pour la formation des enseignants des sciences sociales et sous celle de cours spéciaux pour toutes les catégories d'élèves. Le caractère modulaire du programme permet une approche différenciée de la formation, qui prend en compte les résultats des examens d'entrée indiquant le degré de compétence des enseignants, et il autorise – le cas échéant – une étude plus approfondie de la méthodologie et des autres disciplines ou de la formation pédagogique et psychologique. Une formation initiale à l'ECD est également proposée aux enseignants: elle se présente sous la forme d'un cours spécial dispensé dans une université.

42. N.S. Vochtchenkov, Formation continue dans le domaine de l'éducation civique dans l'*oblast* de Kalouga – Poursuite de la formation des enseignants dans le domaine de l'éducation civique et de l'enseignement du droit. Recueil de matériaux, Kalouga: Pub. N. Botchkareva, 2001, 316 pages, pp. 44-54, en russe.

43. A.S. Anikeïev, O.V. Borisova, P.P. Simonenko, Recommandations concernant l'organisation de l'éducation civique et de l'enseignement du droit dans les établissements scolaires de l'*oblast* de Kaluga/Mise en application du droit de l'enfant: possibilités de créer une atmosphère démocratique à l'école: collection de matériaux pédagogiques. Comp. N.S. Vochthenkova, T.V. Bolotina/Ed. en chef, T.V. Bolotina, Moscou: APKiPRO, 2003, 177 pages, pp. 21-39, en russe.

Programme de formation continue des enseignants d'éducation civique de l'Institut de formation continue du personnel enseignant de l'oblast de Kalouga



Formation continue des enseignants d'ECD:

Cours d'éducation civique de l'Institut de formation continue du personnel enseignant de l'oblast de Kalouga⁴⁴

no.	Sujets d'étude	Nombre d'heures	dont	
			Conférences	Travaux pratiques
1	<i>Education civique dans l'école contemporaine: essence, contenu, modèles</i>	10	2	8
1.1	Introduction aux questions d'éducation civique	2	2	
1.2	Essence et contenu de l'éducation civique dans les établissements d'enseignement général	4		4 (étude avec éléments de discussion)
1.3	Modèles d'éducation civique	4		4 (discussion)
2	<i>Bases pédagogiques et psychologiques du travail de l'enseignant</i>	18	7	11
2.1	L'enfant comme élément contextuel de l'éducation civique	2	1	1 (discussion)
2.2	Caractéristiques institutionnelles de la vie scolaire et de l'éducation civique	4	2	2 (discussion)
2.3	Rôle et position de l'enseignant de cours d'éducation civique	4	2	2 (sessions pratiques)
2.4	L'enseignant comme organisateur du processus d'apprentissage (préparation méthodologique à l'enseignement de l'éducation civique)	2	2	
2.5	Engagement personnel	6		6 (sessions de formation)
3	<i>Création d'un climat démocratique à l'école</i>	16	6	10
3.1	Non-violence, liberté et tolérance: éléments cruciaux du climat de l'école		1	1
3.2	La question de la non-violence dans l'environnement de l'élève et des limites de l'éducation		1	1
3.3	«Éducation à la liberté dans l'école»		1	1
3.4	Tolérance des enseignants et des élèves		1	2 (méthodes de planification)
3.5	Le cadre scolaire		1	1
3.6	Créer un climat démocratique par le biais de projets sociaux et de l'autonomie scolaire		1	4 (Projet social «Citoyen»)
4	<i>Néo-humanisme – fondement de l'éducation civique</i>	6	3	3
4.1	Principales questions fondamentales actuelles		2	
4.2	Caractéristiques générales des problèmes mondiaux			1 (session pratique)
4.3	Evaluation des programmes visant à résoudre la crise mondiale			1 (session pratique)

44. A.S. Anikeyev. *Учебный курс повышения квалификации педагогов в сфере гражданского образования / Подготовка педагогов для гражданского образования: цели и приоритеты. Повышение квалификации педагогов в области гражданско-правового образования: Сборник материалов* [Cours de formation à l'éducation civique. Formation continue des enseignants dans le domaine de l'éducation civique et de l'enseignement du droit: Recueil de matériaux. – Kalouga, Pub. N. Bochkareva, 2001, 316 pages, pp. 77-79.

4.4	Le néo-humanisme comme fondement philosophique d'une nouvelle vision du monde et de l'éducation civique		1	
4.5	Recours à la vision néo-humaniste en classe			1 (session pratique)
5	<i>Ecologie</i>	6	2	4
5.1	Enseignement de l'écologie à l'école		2	
5.2	Techniques pédagogiques pour la préparation des enseignants dans le domaine de l'écologie			4
6	<i>Droit</i>	6	2	4
6.1	Droit du travail		2	
6.2	Protection des consommateurs			2 (session pratique)
6.3	Application du droit du travail			2 (session pratique)
7	<i>Science politique</i>	6	2	4
7.1	Education civique		2	
7.2	Concours de débats			2
7.3	Débats politiques			2
8	<i>Economie</i>	6	2	4
8.1	Introduction à l'esprit d'entreprise		2	
8.2	«Lancement d'une entreprise»			4 (session pratique)
9	<i>Examen final</i>	2		
	Nombre total d'heures	76	26	48

ANNEXE VI

Portugal – Module de formation de l’enseignant d’ECD⁴⁵

Le contexte

Dans les écoles portugaises, l’ECD se présente sous forme d’activités interdisciplinaires dans les disciplines scolaires et de composante dans les domaines du programme d’études non disciplinaires, tels que les projets, les aptitudes à l’apprentissage et l’éducation civique. Chaque école définit son propre programme d’ECD dans le cadre des directives nationales.

La formation à l’enseignement de l’ECD est incluse dans la formation initiale des enseignants dispensée par divers établissements de formation et sur une base volontaire. Les universités et les collèges, tant publics que privés, jouissent d’une large autonomie pour déterminer leur enseignement. Aux fins de formation initiale des enseignants, l’ECD est injectée dans le programme d’études et n’est pas traitée comme une matière spécifique.

Le module de formation

Le module de formation à l’enseignement de l’ECD a été élaboré dans le cadre du programme de maîtrise en formation personnelle et sociale du département de l’Education de la Faculté des sciences de l’Université de Lisbonne.

L’objet du module est d’aider les participants à réfléchir aux bases théoriques de leur pratique et à élaborer des activités et des stratégies d’enseignement pouvant être conduites et appliquées dans plusieurs domaines. Le module est mis à la disposition d’une large gamme de participants allant du maître de jardin d’enfants au professeur de l’enseignement supérieur.

Le module est fondé sur le projet ECD du Conseil de l’Europe ainsi que sur divers ouvrages théoriques, matériaux pédagogiques et études de la pratique. Il couvre les thèmes ci-après:

1. ECD: raison d’être, portée et objectifs
2. ECD: concepts clés et compétences requises
3. ECD: différentes approches:
 - ECD et éducation civique
 - ECD et éducation aux droits de l’Homme
 - ECD et éducation multiculturelle
 - ECD et éducation pour la paix
 - ECD et éducation aux questions internationales
4. ECD: pratique dans le contexte portugais
5. ECD: stratégies de promotion

Le module utilise le travail d’Audigier (2000) relatif aux compétences pour l’ECD⁴⁶. Fondé sur des entretiens avec des enseignants sur leur vécu en classe et dans le contexte de l’école, il

45. Pour plus d’informations, contacter le professeur Maria Helena Salema, Université de Lisbonne, courriel: mhsalema@fc.ul.pt.

46. F. Audigier, Concepts de base et compétences clés pour l’éducation à la citoyenneté démocratique, Strasbourg, Conseil de l’Europe, 2000, DGIV/EDU/CIT (2000) 23.

identifie et compare les variantes de diverses compétences de base requises pour une bonne pratique de l'ECD.

D'autre part, il identifie et analyse différentes approches de l'ECD avec leurs caractéristiques communes et distinctives – utilisant les travaux de Duerr, Spajic-Vrkas et Ferreira Martins⁴⁷ (2000), ainsi que de Pureza *et al* (2001)⁴⁸.

La méthodologie de formation du module, comme celle de l'ECD, se fonde sur des méthodes interactives où les participants doivent réfléchir aux informations qu'ils reçoivent dans leurs propres cadres cognitif, éthique et affectif de référence et discuter des résultats avec les autres participants. La formation se présente sous la forme d'une série d'ateliers dans lesquels les participants identifient et discutent des exemples de leur pratique, à la fois en tant qu'enseignants et en tant que citoyens.

Divers rapports écrits et oraux permettent d'évaluer la saisie du module. Les participants présentent un rapport oral au groupe sur une expérience qu'ils considèrent comme pertinente vis-à-vis de l'ECD et qui témoigne d'une participation personnelle active dans la collectivité. Voici quelques exemples de telles expériences:

- *Résolution de situations posant problème* – par exemple, violence à l'école, jeunes exposés au risque de toxicomanie, violence et absentéisme scolaire dans les banlieues, intégration des élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'enseignement;
- *Gestion de situations nouvelles à l'école* – par exemple, cohabitation d'importantes populations scolaires de cultures diverses;
- *Résolution, par l'éducation non formelle, de situations posant problème en rapport avec des jeunes*: programmes de prévention de la criminalité, intégration des jeunes en provenance de quartiers sensibles;
- *Encouragement à la pratique de la citoyenneté active* – actions de volontariat, par exemple.

Le module a été mis en œuvre pour la première fois dans le département de l'Education de la Faculté des sciences de l'Université de Lisbonne en 2003-2004 par Maria Helena Salema, coordinatrice nationale du projet ECD du Conseil de l'Europe et professeur au département de l'Education, en collaboration avec des membres du groupe directeur pour le projet ECD portugais: Isabel Ferreira Martins, Janine Costa et Manuel Tuna. Il a aussi été utilisé en 2004-2005 et continue de l'être en 2005-2006.

Evaluation

Le module, qui s'est avéré extrêmement utile, a aidé les enseignants à développer leurs aptitudes au travail en équipe et dans des contextes interdisciplinaires, et il leur a mieux fait prendre conscience de questions sociétales telles que l'inclusion, ainsi que de leur besoin de formation continue en ECD. Il a aussi mis en lumière des problèmes importants, tels que la difficulté qu'éprouvent de nombreux enseignants à mener des actions d'ECD dans le contexte de disciplines particulières ou leur peu d'empressement à s'investir davantage dans des actions civiques liées à l'école.

47. K. Dürr, V. Spajic-Vrkas, I. Ferreira-Martins, *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000, DECS/EDU/CIT (2000) 16.

48. J.M. Pureza, *et al.* (2001), *Education à la citoyenneté démocratique: Rapport final du groupe portugais*. Lisbonne (Portugal).

ANNEXE VII

Danemark – Master d’enseignement à l’éducation à la citoyenneté⁴⁹

Les inquiétudes suscitées par ces nouvelles tendances expliquent en partie pourquoi, au Danemark, nous commençons à parler de la démocratie davantage qu’au cours des décennies précédentes. Aujourd’hui, il ne suffit plus de parler de l’importance d’un système d’éducation démocratique, il faut traiter spécifiquement de la définition et de l’interprétation de la notion de citoyenneté. Le Danemark suit, en la matière, une tendance générale qui se manifeste dans d’autres pays européens.

Le contexte

Au Danemark, l’ECD n’est pas une discipline scolaire en soi. Elle est perçue en termes de participation active des élèves aux activités en classe et à la démocratie scolaire, et la formation à l’ECD est conçue pour aider les enseignants à élaborer des styles d’enseignement plus démocratiques, ainsi qu’à privilégier les compétences requises pour impliquer davantage les élèves dans leur apprentissage et dans la vie de l’école en général.

Pour aider les enseignants à relever les nouveaux défis que posent par exemple l’individualisme, la diversité, la mondialisation et l’eupéanisation, l’Université danoise de l’éducation a conçu et dispense depuis 2002, en collaboration avec l’Université Syddansk, un cours de maîtrise d’éducation à l’enseignement de la citoyenneté.

Le cours s’inspire des travaux du sociologue Zigmunt Bauman, et plus précisément de l’idée que l’éducation à la citoyenneté est un moyen de maintenir l’homogénéité et la stabilité politique des collectivités dans un monde en évolution permanente.

Il s’inspire aussi du programme ECD du Conseil de l’Europe – notamment de l’idée qu’il faut élaborer une approche historique et philosophique de la formation à l’ECD qui s’adresse non seulement aux enseignants, mais aussi à tous les individus impliqués dans le processus éducatif, et même au grand public, souvent ignorant du programme d’ECD.

Le Cours de Master

Le cours de Master a pour but d’aider les candidats à intégrer la théorie de la citoyenneté dans leur travail quotidien par l’acquisition d’un savoir politique, éthique et pédagogique.

Il vise une large gamme de personnes dont:

- les enseignants et autres acteurs des établissements d’enseignement scolaire – tels qu’écoles, collèges et écoles polytechniques – ainsi que les personnes chargées de sensibiliser le public aux questions de citoyenneté dans le cadre d’une éducation de type non formel, tels que les membres d’associations caritatives;
- les consultants de la fonction publique et des autres institutions politiques, telles que les syndicats.

49. Pour plus d’informations, contacter Lektor, Dr.paed. Ove Korsgaard, directeur du département de Philosophie de l’éducation, courriel: ove@dpu.dk.

Le contenu du cours est organisé selon le triangle didactique classique du savoir, des valeurs et des compétences, et s'articule autour de quatre éléments fondamentaux:

- *la citoyenneté d'un point de vue théorique* – ses dimensions historique, politique, philosophique et pédagogique, y compris les idées sur la vie en société, la politique et la pédagogie vues par Kant, ainsi que les liens entre le développement de la société et celui de l'individu;
- *la citoyenneté d'un point de vue éthique et universel* – y compris les conflits de valeurs et les dilemmes, l'éthique et l'existentialisme, l'éthique et le développement démocratique;
- *la citoyenneté* – étude des compétences en matière de citoyenneté, des problèmes pédagogiques et didactiques, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, des moyens d'habiliter les citoyens à interagir entre eux, de la manière dont les citoyens peuvent avoir leur mot à dire et déterminer leur propre avenir, de la citoyenneté démocratique et des identités multiples;
- *une dissertation* – dans laquelle les étudiants décrivent et analysent des questions de citoyenneté liées à leur propre travail.

ANNEXE VIII

Irlande – Service de soutien des enseignants⁵⁰

Le contexte

L'Irlande a adopté l'ECD en 1966 sous le nom d'éducation civique – matière relativement traditionnelle fondée sur le savoir – en l'introduisant dans le programme des études secondaires (élèves de 12 à 17/18 ans).

Dans le climat politique différent des années 1990, le programme d'éducation civique a été profondément refondu en une discipline participative reposant davantage sur les compétences et connue sous le nom de Civic, Social and Political Education (Education civique, sociale et politique – CSPE). Un projet pilote a été lancé en 1993, et sur une période de trois ans, un nouveau programme d'études de CSPE a été élaboré pour le premier cycle (élèves de 12 à 15 ans), avec des matériaux écrits et essayés par des enseignants. Le programme du CSPE a été officiellement introduit dans toutes les écoles de la République d'Irlande en 1997.

Le service de soutien de la CSPE

Pour appuyer l'introduction de cette nouvelle discipline dans les écoles, le département de l'Education et des Sciences du ministère de l'Education a établi un service de soutien de la CSPE chargé de travailler avec les proviseurs et les enseignants.

Sept enseignants en exercice qui avaient participé à l'élaboration du nouveau programme d'études ont été détachés par le département de l'Education et des Sciences et nommés au Service de soutien de la CSPE. L'un d'entre eux a été nommé coordinateur national, responsable de l'ensemble du programme de formation continue; les six autres travaillent comme responsables à plein temps du développement régional de formation continue dans des régions géographiques déterminées.

Le soutien assuré par le service consistait à proposer des activités continues à l'école même, soit en un lieu central, afin d'étudier des questions telles que:

- le contenu du cours;
- les méthodologies de l'apprentissage actif;
- les méthodes d'organisation et de gestion des projets d'action de la CSPE.

D'autres événements régionaux portaient sur les moyens de coordonner la CSPE à l'école, l'enseignement des questions délicates ou controversées et l'évaluation de l'apprentissage dans le cadre de la CSPE.

Chaque session de formation était organisée en fonction de trois dimensions clés:

- *dimension compréhension* – donner aux enseignants des informations de base sur le contenu du cours pour la CSPE;

50. Pour plus d'informations, consulter: Conor Harrison, National Co-ordinator CSPE, Curriculum Development Unit, Sundrive Road, Crumlin, Dublin 12, courriel: cjh@indigo.ie; site internet: www.slss.ie/cspe.

- *dimension compétences* – étudier les méthodes d’enseignement et d’apprentissage appropriées pour la CSPE, y compris l’apprentissage actif, la participation des élèves et les moyens de traiter les sujets délicats et controversés;
- *dimension formative* – donner aux enseignants des occasions de partager des points de vue et de réfléchir ensemble à leur propre pratique comme à celle des autres.

Le Service de soutien a également mené des actions de promotion auprès d’organismes officiels et d’ONG s’intéressant à l’ECD, dont:

- les Houses of the Oireachtas (Maisons du Parlement irlandais) – aide aux guides officiels pour qu’ils insistent sur le programme d’études de la CSPE lors des visites d’élèves;
- le Courts Service (barreau) – élaboration de matériels pédagogiques autour de la notion de droit;
- le Gender Equality Unit (Service de l’égalité entre les femmes et les hommes) du département de l’Education et des Sciences – élaboration de livrets et de ressources d’enseignement et d’apprentissage, et organisation d’expositions sur la participation des femmes à la vie politique;
- Amnesty International Irish Section, Goal, Self Help, Trocaire, The Irish Refugee Council – élaboration de matériels pédagogiques sur des concepts tels que les droits et les devoirs, la dignité humaine, le développement et l’interdépendance, et conseils en la matière;
- universités – appui à l’élaboration d’un cours de méthodologie de la CSPE dans les établissements de formation des enseignants.

Le service poursuit son travail aujourd’hui, mais avec un personnel organisé autrement. Il a trois employés à plein temps et une équipe de 25 cadres de développement régional (RDO) qui travaillent à temps partiel: ils sont détachés sous contrat de leurs écoles pour un certain nombre de jours chaque année (en général pas plus de dix) afin de faciliter les événements régionaux continus.

Evaluation

Plusieurs leçons se dégagent du travail du Service d’appui aux enseignants. Il apparaît notamment que les enseignants profitent davantage d’une formation continue dispensée par des collègues enseignants et que l’apprentissage est plus efficace lorsque la CSPE est assurée à l’échelle de toute l’école avec un soutien important de la direction de l’école.

On a constaté aussi qu’il existait un besoin permanent de soutien des enseignants et de matériel de classe à jour pour la CSPE et qu’il fallait envisager d’élaborer des formules de CSPE pour les élèves du second cycle (les 15 à 17/18 ans) s’appuyant sur les leçons de l’expérience acquise antérieurement.

ANNEXE IX

Exemples de bonnes pratiques dans le domaine de l'ECD

Croatie

Description de l'activité/manifestation

Elaboration et test du curriculum universitaire pour les droits de l'homme et la citoyenneté démocratique – Centre de recherche et de formation pour les droits de l'homme et la citoyenneté démocratique, Faculté de philosophie de l'Université de Zagreb, Croatie

Titre du projet

Curriculum universitaire pour les droits de l'homme et la citoyenneté démocratique

Institution

Centre de recherche et de formation pour les droits de l'homme et la citoyenneté démocratique, Faculté de philosophie de l'Université de Zagreb

Adresse: Ivana Lucica 3, 10000 Zagreb, Croatie

Tél./Fax: +385 1 600 2437

E-mail: hre-edc@ffzg.hr

www.ffzg.hr/hre-edc

Coordinateur de projet: professeur Vedrana Spajic-Vrkas, Ph.D. (titulaire d'un doctorat)

Equipe du projet: 15 professeurs d'université et chercheurs de 8 facultés de l'Université de Zagreb et de l'Université de Rijeka, 3 instituts et plusieurs représentants du secteur civil

Description du projet

Le Centre de recherche et de formation pour les droits de l'homme et la citoyenneté démocratique a développé un curriculum universitaire interdisciplinaire sur le sujet des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique dans le cadre du projet précité. Le programme s'adresse aux étudiants à différents niveaux des unités de formation des enseignants en Croatie. Il est mis en œuvre dans le cadre du programme national croate d'éducation aux droits de l'homme.

Ce programme contribue par ailleurs à la réalisation des objectifs attachés au Programme mondial pour l'éducation aux droits de l'homme des Nations Unies (2005-2007), à l'Année de l'éducation par la citoyenneté du Conseil de l'Europe (2005), à l'initiative de réforme des systèmes éducatifs dans les pays d'Europe du Sud-Est, de même qu'aux objectifs de l'Union européenne en matière d'éducation tels que définis par les processus de Lisbonne et de Bologne.

Le programme, fondé sur un apprentissage actif conduit dans un esprit critique tout au long de la vie, entend participer à l'émancipation, la participation et la responsabilisation des citoyens grâce à l'intégration de perspectives multidimensionnelles et de différentes ressources d'apprentissage, d'enseignement et de formation – y compris celles offertes par la société civile, mais aussi les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Parallèlement au programme, le projet incluait la définition de lignes directrices relatives à l'introduction des droits de l'homme dans le programme de formation des enseignants, ainsi que la conception d'outils pédagogiques pour les étudiants et les enseignants. La mise en œuvre expérimentale du projet a débuté à la faculté de philosophie de Zagreb en novembre 2005.

L'objectif à long terme du projet est d'initier un curriculum interdisciplinaire de deuxième cycle international dans le domaine des droits de l'homme et de la démocratie. Le curriculum a été défini à partir des résultats d'une étude sur les connaissances et les comportements des étudiants dans ce domaine – menée par le centre dans le cadre du projet de recherche «L'apprentissage des droits de l'homme à l'université» avec le soutien du ministère croate de la Science, de l'Éducation et du Sport.

Objectifs

- mettre en place, à l'intention des instituts de formation des enseignants, un curriculum interdisciplinaire de deuxième cycle, dans le domaine des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique, sur la base de l'apprentissage à distance tout au long de la vie et d'une approche partenariale, dans le cadre du programme national d'éducation aux droits de l'homme;
- expérimenter le curriculum à la Faculté de philosophie de l'Université de Zagreb en tant que projet pilote.

Groupes cibles

Étudiants (principal groupe cible), enseignants du secondaire, décideurs, autres professionnels du secteur de l'éducation.

Contenu du curriculum

Seize modules incluant l'étude de concepts, des lignes directrices et des pratiques en matière de suivi, de recherche et de promotion des droits de l'homme. Les modules sont les suivants:

1. Introduction aux droits de l'homme
2. Le système des droits de l'homme
3. Les droits de l'homme en Croatie
4. Les droits civils et politiques
5. Les droits économiques et sociaux
6. Différences culturelles et droits collectifs
7. Femmes, sexe/genre et droits de l'homme
8. Droits des enfants et des jeunes
9. Peuples du tiers et du quart monde et droits de l'homme
10. Droits de l'homme et médecine
11. Liberté d'expression et des médias dans la protection des droits de l'homme
12. Les défis scientifiques et technologiques pour les droits de l'homme
13. Droit à l'éducation et dans l'éducation
14. Apprentissage des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique
15. Gestion des conflits et compétence interculturelle
16. Suivi/*monitoring* des droits de l'homme, recherche et promotion.

L'expérimentation du curriculum a démarré en novembre 2005 à la faculté de philosophie. Durant son déroulement, il a été procédé à une évaluation interne dont les résultats serviront à apporter des modifications et des améliorations au programme – qui seront communiquées au ministère de la Science, de l'Education et du Sport dans l'objectif d'obtenir l'autorisation de sa mise en œuvre durant l'année universitaire 2006/2007 sous la forme d'un curriculum de spécialisation de deuxième cycle (M.A.).

Parrainage et partenaires

Ministère des Affaires étrangères d'Autriche; European Training and Research Centre for Human Rights and Democracy, Graz; World University Service, Autriche; ministère de la Science, de l'Education et du Sport de Croatie.

Groupes cibles

Etudiants (principal groupe cible), décideurs, enseignants du secondaire et autres professionnels du secteur de l'éducation (personnel enseignant).

Pourquoi l'activité/le projet est considéré comme un exemple de bonnes pratiques?

Ce projet/activité est une contribution à la durabilité des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique en Croatie. Il est la composante majeure du programme national d'éducation aux droits de l'homme.

Par ailleurs, ce programme est exceptionnel compte tenu de son interdisciplinarité et de son potentiel à acquérir une dimension régionale.

Il est fondé sur l'ensemble des connaissances et des expériences des éducateurs et des chercheurs croates qui ont participé à plusieurs projets depuis le début des années 1990.

Roumanie

Description de l'activité/manifestation

Projet sur la participation des élèves à la vie scolaire – une forme de démocratie vivante.

Novembre 2005-juillet 2006

Le projet susmentionné visait la transformation des écoles en un environnement d'apprentissage démocratique grâce à l'acquisition par les acteurs de l'éducation, des capacités et des attitudes requises. Plus concrètement, le projet devait créer des mécanismes et des structures pour offrir aux élèves des chances réelles de participation démocratique dans le cadre scolaire.

Le projet a été conçu en 2005 en tant que contribution à l'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation lancée par le Conseil de l'Europe. Il a été retenu pour bénéficier du soutien financier de l'ambassade royale des Pays-Bas à Bucarest.

Le projet a mis en place des mécanismes et des structures pour la participation des élèves dans des écoles pilotes, à la fois pour les activités scolaires et extrascolaires. Il a promu en la matière une approche novatrice: formes diverses de participation, formation et mise à contribution de l'ensemble des partenaires, etc. La participation des élèves ne se limitait pas à la participation aux conseils d'élèves, aux parlements et autres structures; elle englobait leur

participation à l'apprentissage, avec la création de cours à option ou de choix de matières, grâce à des méthodes interactives et des projets d'évaluation, de planification et de mise en œuvre, mais aussi l'organisation de campagnes de sensibilisation, d'activités bénévoles dans la commune, etc.

Dans chaque école pilote, une équipe locale a été constituée pour gérer le projet. Des représentants des autorités locales ou des membres de la commune (parents) en faisaient également partie. Il est apparu d'emblée que les représentants des écoles pilotes avaient très peu d'actions en commun avec les autres acteurs locaux. Parvenir à faire travailler les gens ensemble dans l'intérêt de tous a été l'une des plus grandes réussites de ce projet.

Les équipes locales ont participé à un séminaire de formation pour mieux cerner le concept de la participation des élèves et sa mise en œuvre, mais aussi comprendre et promouvoir les valeurs et les principes de la citoyenneté démocratique. Ces activités ont favorisé le développement de nouvelles attitudes, connaissances et capacités: motivation pour le changement, intérêt pour la création de liens entre l'école et la commune, mais aussi pour les projets locaux, réceptivité et tolérance à l'égard de la diversité. Les objectifs de ces séminaires étaient les suivants:

- augmenter la capacité des écoles à concevoir et à mettre en œuvre des projets éducatifs destinés à favoriser la participation des élèves à la vie scolaire et communautaire;
- accroître la motivation des élèves et des enseignants pour une participation active et responsable à la vie de la commune et à la construction d'un environnement scolaire démocratique;
- développer des capacités d'évaluation et un esprit critique à l'égard des pratiques éducatives;
- renforcer les capacités des élèves en matière de communication et d'organisation de campagnes d'information;
- améliorer la coopération des élèves et des enseignants avec les membres de la commune – autorités locales, parents, médias, ONG.

Chaque école pilote a préparé trois projets, deux pour promouvoir la participation des élèves dans l'environnement scolaire et un autre pour encourager la participation extrascolaire (projets axés sur la commune). Le tableau ci-après présente une description des projets proposés et mis en œuvre par les écoles à partir des besoins et des intérêts identifiés à l'échelle locale.

Ecole	Projets axés sur l'école	Projets axés sur la commune
Izvoare	Journal de l'école («gazette» du conseil d'élèves).	Campagne d'information pour l'éducation sanitaire <ul style="list-style-type: none"> • caravane des élèves pour l'éducation sanitaire • brochures, posters affichés dans le village, etc.

Ecole	Projets axés sur l'école	Projets axés sur la commune
Galicea Mare	L'école «écologique» – améliorer l'environnement scolaire, planter des fleurs et des arbres, fabriquer des bancs, aménager un parc pour l'école.	«Nous sommes des enfants, mais nous sommes attentifs» – projet pour le développement d'attitudes civiques et solidaires parmi les élèves, dans l'objectif d'aider les enfants défavorisés.
Calafat	Journal de l'école	Aménagement d'un parc dans la commune – participation de l'école et des autorités locales à l'aménagement d'un parc à proximité de l'école, plantation de fleurs et d'arbres, nettoyage des espaces, fabrication de bancs, etc.
Desa	Journal de l'école	«Une école, un parc» Aménagement d'un parc dans la commune – participation de l'école et des autorités locales à l'aménagement d'un parc à proximité de l'école, plantation de fleurs et d'arbres, nettoyage des espaces, fabrication de bancs, etc.

Participation des élèves à l'école d'été

La fin du projet a été marquée par l'organisation d'une école d'été à Sinaia, Roumanie. A cette occasion, les participants des écoles pilotes ont pu partager leurs expériences, apprendre les uns des autres et, le plus important, prendre conscience du fait qu'ils étaient en mesure d'influer sur le cours des choses dans leur commune.

Fort de l'expérience de ce projet, le Centre pour l'innovation et le développement dans l'éducation (TEHNE), en partenariat avec l'Institut pour les sciences éducatives, a préparé un guide de la participation des élèves englobant les grands principes, formes, structures, contenus et bénéfices de la participation des élèves, ainsi que des études de cas tirées de l'expérience des écoles pilotes (exemples de bonnes pratiques). Ce guide est distribué dans les écoles, aux inspecteurs des écoles, aux écoles de formation des enseignants, aux ONG, etc. Les exemples de bonnes pratiques développés dans le cadre du projet sont par ailleurs diffusés auprès d'autres cercles éducatifs.

Conclusions générales

Les enseignants, les chefs d'établissement, les élèves et les représentants des autorités locales ont réalisé de réels progrès sur divers plans. Le processus de renforcement des capacités initié au niveau des écoles pilotes a atteint les objectifs ciblés. Les écoles sont à présent en mesure de concevoir et de mettre en œuvre des projets éducatifs.

Concernant les attitudes des participants au projet, une évolution a pu être notée. Ils sont maintenant plus réceptifs, ont une nouvelle vision des concepts de participation et d'école

démocratique, sont ouverts aux nouveaux défis et ont commencé à travailler avec leurs collègues.

A ce jour, l'une des réalisations majeures du projet est la mise en place des mécanismes de motivation sans lesquels il est impossible de démarrer des initiatives dans le cadre de l'école. L'actif engagement des participants et leur volonté d'en savoir davantage sur la façon d'améliorer leur travail ont été déterminants pour la valeur du projet dans sa globalité.

Le projet a redynamisé les relations sociales au sein de la communauté, de même qu'au sein des écoles, entre les élèves et les enseignants, et parmi les enseignants. La perception positive du projet a permis d'améliorer les attitudes de la communauté à l'égard de l'école.

Partenaires

Le Centre pour l'innovation et le développement dans l'éducation (TEHNE), l'Institut pour les sciences éducatives, l'Inspectorat du comté de Dolj, le bureau d'information du Conseil de l'Europe à Bucarest (avec le soutien financier de l'ambassade royale des Pays-Bas à Bucarest, programme Matra-KAP).

Groupes cibles

Personnel enseignant, parents, jeunes.

Le groupe cible était constitué des écoles des petites communes et des villages ruraux dans le sud du comté de Dolj. Ces écoles ont moins la possibilité de participer à des projets éducatifs et, de ce fait, ne sont pas en possession des compétences requises. Par ailleurs, leur accès à l'information, aux partenariats et au savoir-faire est généralement limité.

Pourquoi l'activité/le projet est considéré comme un exemple de bonnes pratiques?

Le projet ciblait les élèves des établissements d'enseignement secondaire en zone rurale. Il a offert à ces élèves et à leurs écoles la possibilité de faire l'expérience de la participation démocratique dans leurs établissements et leurs communes, de renforcer leurs compétences et leurs attitudes, d'apprendre les uns des autres, d'exercer leurs capacités associatives et, le plus important, de prendre conscience de leur capacité à influencer sur le cours des choses dans leurs communes.

Fédération de Russie

Description de l'activité/manifstation

Projet conjoint de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe dans la région de Kaliningrad (Fédération de Russie) intéressé à l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme.

L'objectif du projet était de renforcer l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les écoles. A cette fin, il a été décidé de développer une culture de l'école démocratique. Une attention particulière a été accordée à la définition d'un concept de conseil d'administration scolaire adapté aux établissements d'enseignement russes. Il s'agissait également de familiariser les participants à des méthodes pédagogiques actives et participatives.

D'avril 2004 à février 2006 se sont déroulés onze séminaires destinés au personnel de direction des écoles, aux enseignants, aux élèves et aux parents. Vingt écoles de 10 districts

régionaux de Kaliningrad ont participé au projet; environ 200 personnes ont assisté à ces séminaires.

Deux groupes de travail ont été constitués. Chaque groupe était formé d'une centaine de participants et a assisté à cinq séminaires (un séminaire de sensibilisation et quatre séminaires de formation) conçus pour permettre l'acquisition progressive d'un ensemble cohérent de compétences.

Entre les séminaires, les écoles participantes devaient mettre en œuvre les nouvelles compétences dans leur pratique quotidienne, ainsi que créer des mécanismes pour une gestion autonome démocratique et modifier en conséquence leurs bases statutaires.

Et donc, à la fin du cycle de formation, les participants et les écoles avaient acquis de nouvelles compétences et mis en place des conseils d'administration démocratiques dans la perspective de changer leur culture de l'école.

Partenaires

Autorités éducatives locales et régionales, administrations scolaires et enseignants, élèves et parents de la région de Kaliningrad, Commission européenne et Conseil de l'Europe.

Groupes cibles

Décideurs et personnel enseignant, élèves, communes concernées.

Pourquoi l'activité/le projet est considéré comme un exemple de bonnes pratiques?

L'expérience du projet de Kaliningrad est un bon exemple de la façon de réunir les divers acteurs de la vie scolaire: professionnels, parents, élèves, autorités locales en charge de l'éducation, représentants de la société civile, entreprises du secteur privé, etc.

C'est aussi un exemple d'une approche pas à pas du développement d'une culture de l'école démocratique susceptible d'être transférée à d'autres pays et utilisée dans divers contextes – étant donné que les institutions urbaines et rurales prennent part au projet et conçoivent leurs propres expériences et modèles.

Enfin, le projet est un exemple de coopération fructueuse et d'échange d'expériences au niveau européen, dans la mesure où il a permis à plusieurs experts des Etats membres du Conseil de l'Europe de partager leur expérience avec leurs homologues et des participants de la Fédération de Russie, et d'en tirer des enseignements.

Slovénie

Description de l'activité/manifestation

Une approche globale de l'éducation à la citoyenneté par l'école.

Le principal objectif du projet était d'introduire une approche globale de l'éducation à la citoyenneté par l'école, qui viendrait compléter les dispositions actuelles, à savoir: un enseignement «à part» de la citoyenneté dans l'enseignement élémentaire et

traditionnellement en lien avec les matières civiques comme l'histoire, la géographie et la langue maternelle. Les objectifs et la finalité du projet pourraient se résumer comme suit:

- favoriser le processus d'amélioration de l'école;
- encourager la collaboration entre les écoles et au sein des écoles;
- renforcer la capacité de changement de l'école;
- planifier, mettre en œuvre et évaluer les changements dans un domaine spécifique.

Qui plus est, l'objectif premier du projet était de concevoir un programme de développement professionnel pour les enseignants et les autres membres de la communauté scolaire en utilisant le modèle de réseau d'écoles pour la formation des enseignants. Le projet est mis en œuvre dans les écoles élémentaires de Slovénie depuis 2004.

Titre du projet

Une approche globale de l'éducation à la citoyenneté par l'école.

Institution

Ecole nationale pour le leadership dans l'éducation, Slovénie

Adresse: Brdo pri Kranju, 4000 Kranj, Slovénie

Tél./Fax: ++386 4 236 22 60

E-mail: info@solazaravnatelje.si

Site web: www.solazaravnatelje.si

Coordinateur du projet: D^r Justina Erčulj et M. Mitja Sardoč (MSc)

Partenaires/institutions participantes

Ecole nationale pour le leadership dans l'éducation

Ministère slovène de l'Education et du Sport

British Council, Slovénie

Institut de recherche pédagogique

Treize écoles élémentaires slovènes

Equipe de projet

Deux experts de l'éducation à la citoyenneté, un expert de la méthodologie de l'école globale et de la formation des enseignants.

Groupes cibles

Chercheurs, décideurs, enseignants et autre personnel éducatif des écoles élémentaires, parents, élèves.

Description du projet

Le projet «Une approche globale de l'éducation à la citoyenneté par l'école» présente un modèle novateur du développement professionnel en cours d'activité. Selon ce modèle, l'école tout entière est encouragée à réfléchir au programme qu'elle propose et à travailler

pour identifier des stratégies afin de promouvoir et mieux faire connaître l'éducation à la citoyenneté démocratique comme partie intégrante de la politique de l'école. L'approche a été reconnue pour son efficacité à renforcer l'engagement en faveur de l'amélioration de l'école dans divers domaines (Rogers, 2000). Nous l'avons utilisée pour faire évoluer les croyances et les pratiques selon lesquelles l'éducation à la citoyenneté démocratique relève de certaines matières, comme la langue maternelle et l'histoire, et est un sujet distinct. Rogers (*ibid.*) évoque les nombreux avantages de ladite approche:

- on note une augmentation des stratégies efficaces tandis que les enseignants commencent à échanger des bonnes pratiques;
- le personnel commence à agir de façon plus cohérente lorsque la politique scolaire globale est le résultat d'une coopération authentique et intensifiée;
- l'engagement du personnel eu égard aux impératifs de la politique tend à se renforcer;
- un socle de connaissances partagées est un solide tremplin pour toute nouvelle initiative (l'éducation à la citoyenneté démocratique, dans ce cas);
- les parents commencent à apprécier et à soutenir les valeurs qui sous-tendent la politique de l'école – ce qui est essentiel à l'approche globale de l'éducation à la citoyenneté démocratique par l'école.

Cette approche ne peut porter ses fruits que si elle s'appuie sur une collaboration entre les enseignants. La collaboration génère l'interdépendance, l'engagement collectif et la responsabilité partagée (Stoll, Fink et Earl, 2003). Les réseaux d'écoles apprenantes (Networks of Learning Schools) sont un modèle de développement des écoles. A la base, l'idée en est d'améliorer l'école grâce à la collaboration des enseignants. C'est aussi une approche globale par l'école de la planification et de la mise en œuvre de changements. Ce que l'on appelle les équipes d'amélioration de l'école (School Improvement Teams, SIT) contribuent à la mise en œuvre de ce type de modèle dit «en cascade»: les réseaux d'écoles apprenantes sont déployés en deux phases qui couvrent deux années scolaires:

- durant la première année, les équipes SIT reçoivent une formation sur les principes de l'amélioration de l'école, le travail en équipe, la planification et la résolution des problèmes. A leur tour, sur la base de leurs connaissances et de leurs capacités, elles organisent des ateliers à l'intention des enseignants qui définissent le domaine dans lequel introduire des améliorations durant l'année concernée, mais aussi planifient et évaluent ensemble les changements avant de les mettre en œuvre. En réalité, les enseignants apprennent et pratiquent les principes de la gestion du changement et l'appliquent à la politique de l'école;
- la deuxième année est davantage axée sur la teneur des changements. Sur la base des changements identifiés durant la première année et compte tenu des priorités nationales, l'Ecole nationale pour le leadership dans l'éducation (NSLE) définit les thèmes du Réseau 2. Le processus suit le modèle de la première année avec quelques différences significatives:
 - le domaine thématique est défini à l'avance par la NSLE;
 - les équipes sont formées sur la question (elles connaissent déjà le processus);
 - les équipes transfèrent leur expertise dans le domaine choisi.

Comme les Réseaux 1, les Réseaux 2 s'appuient sur la collaboration entre les enseignants qui débouche sur une approche globale, par l'école, d'un thème spécifique.

Ce projet contraste avec le modèle de développement professionnel selon lequel les enseignants quittent leur établissement pour assister à des séminaires consacrés à des questions générales parfois sans grand rapport avec leur propre pratique. De plus, ce projet contribue aux trois axes de priorité de la 3^e phase du projet d'ECD du Conseil de l'Europe pour 2006-2009, à savoir:

- le développement et l'application d'une politique d'éducation à la citoyenneté démocratique et à l'inclusion sociale;
- des rôles et des compétences nouvelles pour les enseignants et les autres personnels éducatifs chargés de l'éducation à la citoyenneté démocratique/aux droits de l'homme;
- une gouvernance démocratique des établissements d'enseignement.

Les objectifs à long terme de ce projet étaient d'élaborer et de tester une approche globale par l'école du développement professionnel des enseignants chargés de l'ECD dans les écoles élémentaires – en particulier des équipes de gestion et des responsables de matière –, dans l'objectif:

- de développer une compréhension commune de l'ECD et identifier les principes fondamentaux d'un modèle efficace et durable pour la formation des enseignants de l'ECD;
- de favoriser une approche par l'école de l'ECD en complément des dispositions existantes durant les trois dernières années d'enseignement élémentaire et instaurer l'ECD dans les deux premières années de la scolarité élémentaire;
- de sensibiliser les chefs d'établissement, les responsables de matière et les enseignants aux possibilités d'intégrer l'ECD à tous les niveaux de la scolarité élémentaire;
- de concevoir un modèle de modules combinés pour l'enseignement séparé de l'ECD et l'enseignement de l'ECD par le biais d'autres matières en rapport;
- de développer des matériels pour accompagner les écoles dans la démarche de sensibilisation à l'ECD, et promouvoir la diffusion de supports pédagogiques;
- de renforcer la gouvernance démocratique dans les établissements d'enseignement;
- d'élaborer des supports pédagogiques intégrés, comme des programmes de travail.

Pourquoi l'activité/le projet est considéré comme un exemple de bonnes pratiques?

Les résultats du projet ont montré que cette approche contribuait de façon significative à l'inclusion des disciplines en rapport avec l'éducation à la citoyenneté dans le programme de la scolarité élémentaire, mais aussi permettait de faire connaître les dispositions existantes en la matière. Qui plus est, le projet a offert aux enseignants des écoles participantes l'occasion d'échanger et de réfléchir aux pratiques et aux expériences dans le domaine de l'ECD.

Quel genre d'actions est-il nécessaire pour aider les enseignant(e)s qui souhaitent promouvoir la culture démocratique et les droits de l'homme, la citoyenneté active et la participation? Des études ont démontré que dans tous les états membres du Conseil de l'Europe, les enseignant(e)s doivent acquérir de nouvelles qualifications afin de faire face aux nouvelles demandes. Ils/elles doivent également apprendre comment aborder l'enseignement par des approches participatives. Cette publication met en relief des idées et des lignes directrices pour les enseignant(e)s et les formateurs d'enseignant(e)s de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme par des exemples concrets de bonnes pratiques. Elle est le résultat d'un travail collectif d'experts de plusieurs états membres.