



CADRE DE RÉFÉRENCE DES COMPÉTENCES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE (CRCCD)



Document d'orientation
pour l'enseignement
et la formation professionnels

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

CADRE DE RÉFÉRENCE DES COMPÉTENCES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE (CRCCD)

Document d'orientation pour l'enseignement
et la formation professionnels

Édition anglaise :

*Reference framework of competences
for democratic culture (RFCD) –
Guidance document for vocational
education and training*

ISBN 978-92-871-9509-8

*Les points de vue exprimés dans cet
ouvrage n'engagent que le ou les auteurs
et ne reflètent pas nécessairement la
ligne officielle du Conseil de l'Europe.*

La reproduction d'extraits (jusqu'à
500 mots) est autorisée, sauf à des fins
commerciales, tant que l'intégrité du
texte est préservée, que l'extrait n'est
pas utilisé hors contexte, ne donne pas
d'informations incomplètes ou n'induit
pas le lecteur en erreur quant à la nature,
à la portée et au contenu de ce texte.

Le texte source doit toujours être cité
comme suit : « © Conseil de l'Europe,
année de publication ». Pour toute autre
demande relative à la reproduction ou
à la traduction de tout ou partie de ce
document, veuillez vous adresser à la
Direction de la communication, Conseil
de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex),
ou à publishing@coe.int.

Toute autre correspondance relative
à ce document doit être adressée au
Service de l'Éducation, Conseil de
l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex,
Courriel : education@coe.int.

Conseil de l'Europe,
Bâtiment Agora, 1, Quai Jacoutot,
67075 Strasbourg Cedex, France
education@coe.int.

Conception de la couverture et mise
en page : Service de la production
des documents et des publications
(SPDP), Conseil de l'Europe

Photo de couverture : © Shutterstock

ISBN 978-92-871-9566-1

ISBN 978-92-871-9567-8 (PDF)

© Conseil de l'Europe, mai 2025

Imprimé dans les ateliers
du Conseil de l'Europe

Table des matières

LISTE D'ABRÉVIATIONS	5
PRÉFACE	7
INTRODUCTION	9
Les groupes cibles	12
Les définitions des termes clés	13
Les études sur les CCD dans l'EFP	15
Les spécificités de l'EFP dans une perspective comparative européenne	16
DÉVELOPPER ET METTRE EN PRATIQUE LES COMPÉTENCES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE DANS L'EFP	19
Les CCD dans les curriculums de l'EFP	19
Autres plateformes et pratiques pour l'acquisition et le perfectionnement des CCD	24
Les facteurs entravant le développement des CCD	36
LES CCD ET L'ÉVALUATION	37
LES CCD DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'EFP ET DES FORMATEURS EN ENTREPRISE	41
Les enseignants dans les établissements d'EFP	42
Les formateurs en entreprise	46
LES CCD DANS L'EFP ET LA NÉCESSITÉ D'UNE APPROCHE INTÉGRÉE	49
Intégration au niveau du système	50
Intégration au niveau institutionnel	52
Élaborer une stratégie en matière de CCD	53
CONCLUSIONS	55
RÉFÉRENCES	59
LECTURES COMPLÉMENTAIRES	61

Liste d'abréviations

AEVO	Ausbildereignungsverordnung (document juridique relatif à la qualification des formateurs en entreprise en Allemagne)
CCD	Compétences pour une culture de la démocratie
CDEDU	Comité directeur de l'éducation
CEC	Cadre européen des certifications
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CRCCD	Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie
DPC	Développement professionnel continu
EDD	Éducation au développement durable
EEO	Erhvervsskolernes Elevorganisation (Organisation des apprenants de l'EFP au Danemark)
EFP	Enseignement et formation professionnels
EFPC	Enseignement et formation professionnels continus
EFPI	Enseignement et formation professionnels initiaux
FEDE	Fédération pour l'éducation en Europe
FIE	Formation initiale des enseignants
JAV	Jugend- und Auszubildendenvertretung (Comités d'entreprise pour les apprentis et les jeunes travailleurs dans les entreprises allemandes)
OeAD	Agentur für Bildung und Internationalisierung (Agence pour l'éducation et l'internationalisation, Autriche)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OFAJ	Office franco-allemand pour la jeunesse
OIT	Organisation internationale du travail
PME	Petites et moyennes entreprises
RH	Ressources humaines
RSE	Responsabilité sociale des entreprises

Préface

Le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (CRCCD) a été élaboré par le Service de l'éducation du Conseil de l'Europe en coopération avec des experts internationaux. Depuis sa publication en 2018, plusieurs documents d'orientation ont été produits pour aider les États membres et les professionnels de l'éducation à le mettre en œuvre dans leurs systèmes éducatifs.

■ Plusieurs évaluations de la mise en œuvre de la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme et du CRCCD ont débouché sur des recommandations invitant à porter une plus grande attention à la relation entre le CRCCD et l'enseignement et la formation professionnels (EFP).

■ Lors de la 26^e session de la Conférence permanente du Conseil de l'Europe des ministres de l'Éducation, qui s'est tenue les 28 et 29 septembre 2023 à Strasbourg, trois résolutions ont été adoptées respectivement sur le renouveau de la mission civique de l'éducation, sur l'éducation en période d'urgence et de crise, et sur l'exploitation du potentiel de la transformation numérique dans l'éducation. Dans la résolution sur le renouveau de la mission civique de l'éducation, le Comité des Ministres a chargé le Comité directeur de l'éducation (CDEDU) d'étendre l'utilisation du Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie à tous les domaines et à tous les niveaux d'enseignement, y compris l'enseignement et la formation professionnels.

■ Par ailleurs, la Stratégie du Conseil de l'Europe pour l'éducation 2024-2030 fixe des objectifs spécifiques, dont l'un est d'accorder une attention particulière à l'EFP dans la promotion d'une éducation à la citoyenneté de qualité par le biais du CRCCD et l'acquisition et la pratique de compétences qui favorisent une culture de la démocratie et la compréhension interculturelle.

■ En 2022, le Service de l'éducation a lancé le projet d'élaboration de ce document d'orientation en créant un groupe d'experts sur le CRCCD et l'EFP, composé d'experts des États membres et d'observateurs du CDEDU, et notamment d'Albanie, d'Allemagne, d'Arménie, d'Autriche, de Belgique, d'Espagne, d'Estonie, de Géorgie, de Hongrie, de Malte, de Norvège, de Roumanie, de la Fédération européenne des écoles (FEDE), du Saint-Siège et de la Lifelong Learning Platform.

■ Le document d'orientation, rédigé par le Dr. Andrea Laczik de la Fondation Edge et le D^r Søren Kristensen, répond à cet objectif en fournissant les conseils nécessaires à la mise en œuvre du CRCCD dans l'EFP. Deux événements thématiques organisés à Strasbourg les 15 mai et 5 septembre 2023, au cours desquels un grand nombre d'acteurs de l'EFP ont fourni des informations précieuses et des exemples de leurs pratiques, ont apporté une contribution essentielle à sa rédaction.

■ Enfin, le Service de l'éducation est particulièrement reconnaissant des efforts déployés par l'Albanie, l'Allemagne, l'Arménie, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la Géorgie, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, la Lettonie, Malte, la République de Moldova, le Monténégro, la Roumanie, la Serbie, la Slovénie et la Suisse pour fournir des exemples de pratiques sur la manière dont le CRCCD et les compétences pour une culture de la démocratie (CCD) peuvent être appliqués et intégrés dans l'EFP.

Chapitre 1

Introduction

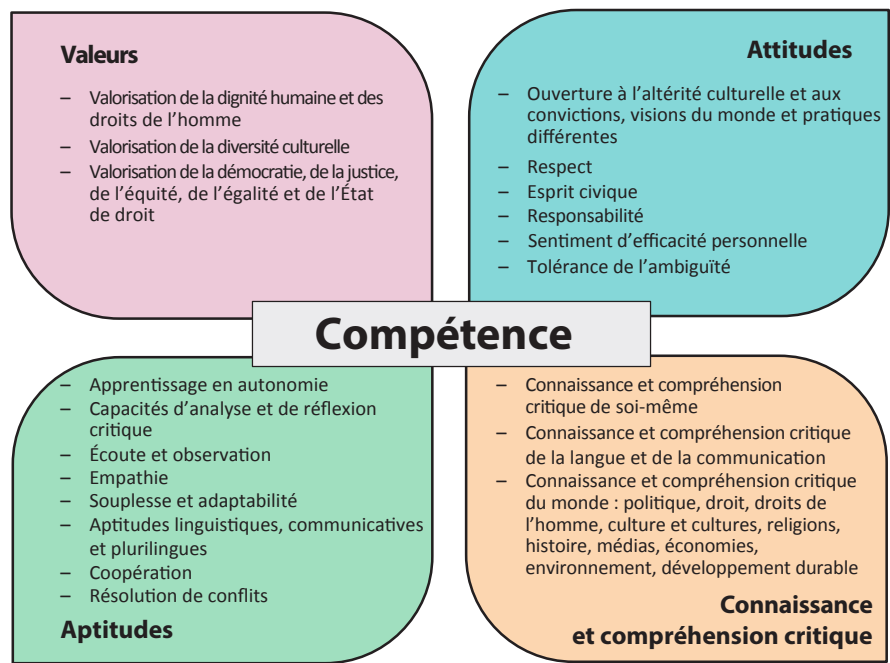
L'enseignement et la formation professionnels (EFP) sont essentiels à l'essor économique et à la croissance des nations modernes, car ils permettent de former la main-d'œuvre qualifiée nécessaire pour maintenir l'efficacité et la compétitivité des entreprises publiques et privées. Cependant, l'EFP – en particulier au niveau initial – n'a pas pour unique visée le développement des compétences nécessaires au marché du travail et à l'économie. Il fait partie intégrante du système éducatif et partage avec ce dernier son objectif plus large de préparer les apprenants non seulement à l'emploi, mais aussi à la vie en tant que citoyen actif dans les sociétés démocratiques. L'enseignement et la formation professionnels initiaux (EFPI) favorisent le développement personnel des apprenants et leur fournissent une base de connaissances plus large. Ce processus est d'autant plus important que les apprenants de l'EFPI sont souvent jeunes et dans une phase de formation au cours de laquelle ils acquièrent les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes nécessaires pour fonctionner en tant que citoyens dans des lieux de travail et des sociétés modernes et démocratiques.

■ Les jeunes peuvent entrer dans le processus d'EFPI dès l'âge de 15-16 ans. L'EFPI représente une grande partie de la cohorte totale de jeunes, même si la participation à l'EFPI varie considérablement d'un pays à l'autre (entre 15 % et 70 %). Dans l'Union européenne, en moyenne 50 % des jeunes de 15 à 19 ans y participent (Espace européen de l'éducation¹), tandis que, dans les pays de l'OCDE, ce sont 31 % des jeunes qui, à l'âge de 17 ans, y participent (OCDE, 2022). Pour ces raisons, quelques gouvernements nationaux en Europe ont pris soin d'intégrer les résultats de l'apprentissage liés aux compétences pour une culture de la démocratie (CCD) dans les programmes d'EFP, dans le cadre de leurs stratégies globales de socialisation des apprenants au sein des systèmes éducatifs. Cependant, l'EFP est différent des autres secteurs du système éducatif (formel ou même non formel) et présente un certain nombre de spécificités, dont un degré très élevé de diversité entre les systèmes en Europe. Il faut en tenir compte lorsque l'on discute de la mise en œuvre des CCD dans le contexte de l'EFP.

■ Le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie, élaboré par le Conseil de l'Europe, présente le modèle des compétences pour une culture de la démocratie (schéma 1) adopté par la Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe en avril 2016. Ce modèle présente 20 compétences organisées en quatre catégories : les valeurs, les attitudes, les aptitudes, et les connaissances et la compréhension critique.

1. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/vocational-education-and-training/about-vocational-education-and-training>, consulté le 28 juin 2024.

Schéma 1 – Le modèle de compétences pour une culture de la démocratie



■ Ces 20 compétences sont nécessaires aux individus pour qu’ils puissent agir en tant que citoyens actifs, « pour défendre et promouvoir les droits humains, la démocratie et l’État de droit, pour participer activement à une culture de la démocratie et pour vivre ensemble en paix dans des sociétés culturellement diverses »². Ce document d’orientation s’appuie sur les documents relatifs au CRCCD et, dans l’idéal, devrait être lu conjointement avec ceux-ci.

■ L’EFP se caractérise avant tout par son lien direct avec le marché du travail. À l’issue d’un parcours d’EFP, les apprenants sont qualifiés pour l’exercice d’un métier dans un secteur industriel ou une profession spécifique. Ainsi, les curriculums de l’EFP sont fondés sur des informations issues du marché du travail concernant les besoins en compétences du commerce et de l’industrie, souvent fournies directement par les employeurs, les associations d’employeurs et, dans de nombreux pays, les syndicats. Par conséquent, leur contenu est souvent essentiellement constitué d’éléments professionnels relatifs à la fonction spécifique qu’ils ciblent, ne laissant – dans de nombreux cas – qu’une place limitée aux éléments d’enseignement général. Les possibilités pour les apprenants de participer directement à la prise de décision concernant les questions liées aux curriculums sont souvent limitées de la même manière. Cependant, comme dans tous les secteurs de l’éducation, y compris l’EFP, la participation des apprenants dans tous les domaines pertinents de la prise de

2. <https://www.coe.int/fr/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/home>, consulté le 28 juin 2024.

décision reste un principe de base des efforts visant à former des citoyens actifs qui s'engagent et prennent des responsabilités, à la fois dans les processus démocratiques de la société et sur leur lieu de travail.

■ Concernant la répartition des éléments professionnels et généraux dans les programmes d'EFP, il existe entre les États membres du Conseil de l'Europe des différences considérables. Dans de nombreux pays, les programmes initiaux d'EFP sont plus longs (deux à cinq ans) et des éléments d'enseignement général en font partie intégrante. Dans d'autres, les programmes sont beaucoup plus courts et davantage axés sur des fonctions ou des profils professionnels spécifiques. Cependant, même dans le cas de programmes plus courts et plus spécifiques à une profession, cela ne justifie pas de traiter le développement des compétences démocratiques de manière superficielle, voire de le négliger complètement.

■ En outre, dans l'EFP, l'apprentissage peut se dérouler dans des environnements multiples : dans les établissements d'EFP, les centres de formation et sur le lieu de travail. Dans le cas de l'apprentissage, jusqu'à 80 % de la durée du programme peut se dérouler dans l'entreprise, tandis que les 20 % restants se déroulent dans une école professionnelle (systèmes de formation en alternance). Ces multiples lieux d'apprentissage distinguent fondamentalement l'EFP de l'enseignement général et de l'enseignement supérieur, où l'apprentissage se déroule presque exclusivement dans des établissements spécialisés, tels que les écoles, les collèges et les universités.

■ Cependant, les systèmes de formation en alternance nécessitent des efforts multipliés. Le rôle des entreprises en tant que plateformes d'apprentissage doit alors également être pris en compte et celles-ci doivent être parties prenantes du processus de développement des compétences pour une culture de la démocratie. Si la transmission des CCD est réservée à l'enseignement scolaire et que les apprenants font l'expérience d'une autre réalité dans les entreprises, lorsqu'ils sont en stage ou en apprentissage, l'apprentissage desdites compétences risque d'être sérieusement compromis (voire empêché). Même si les entreprises sont d'abord conçues comme des entités à but lucratif et non comme des structures démocratiques, la mise en œuvre d'un dialogue permanent et constructif entre la direction et le personnel est généralement perçue comme la clé de relations harmonieuses permettant d'éviter les problèmes qui pourraient entraîner des perturbations dans la production et, ce faisant, une perte de profit. Ce dialogue social peut être directement lié au développement des CCD. De nombreuses entreprises mettent en œuvre des initiatives de responsabilité sociale des entreprises (RSE)³ et des stratégies actives de recrutement inclusives et diversifiées afin d'élargir leur champ de recherche en période de pénurie de compétences. Les activités liées à la RSE sont également pertinentes pour les CCD. L'enseignement des CCD dans l'EFP nécessite donc un effort conjoint de tous les acteurs, praticiens, parties prenantes et décideurs politiques⁴. Il doit faire partie d'un effort coordonné, quel que soit le lieu où il est mis en œuvre.

3. La responsabilité sociale des entreprises (RSE) est définie par la Commission européenne comme « la responsabilité des entreprises vis-à-vis des effets qu'elles exercent sur la société ». Cela inclut la manière dont les activités d'une entreprise affectent, entre autres, les droits humains, les travailleurs, l'État de droit, la communauté et l'environnement.

4. Le terme « acteurs » est utilisé ici pour désigner les personnes engagées dans la prestation de l'EFP (praticiens), tandis que le terme « parties prenantes » désigne les personnes impliquées dans la conception et le développement des dispositifs d'EFP et des curriculums.

■ Ce manuel est axé sur l'EFPI au niveau secondaire et ne couvre pas, en principe, le niveau tertiaire (enseignement professionnel supérieur). Il a pour toile de fond le contexte paneuropéen, qui englobe une grande variété de systèmes nécessitant des approches et des priorités différentes, et où les constellations et les rôles des acteurs et des parties prenantes peuvent ne pas être identiques. Plutôt que des lignes directrices prescriptives, le manuel présente des exemples pratiques tirés d'une variété de contextes dans les États membres du Conseil de l'Europe. Ce manuel ne se destine pas à une utilisation pratique immédiate dans une configuration de système spécifique ou pour un groupe cible particulier ; il se veut plutôt être une source d'inspiration.

■ Le document d'orientation se compose de trois parties principales :

- ▶ une introduction, qui fournit un cadre permettant d'appréhender comment développer les compétences pour une culture de la démocratie dans le cadre de l'EFPI, dans un contexte européen ;
- ▶ une section sur la mise en œuvre des CCD dans diverses configurations de l'EFPI en Europe ; et
- ▶ une conclusion qui met l'accent sur les avantages d'une approche stratégique et concertée, aux niveaux tant national qu'institutionnel, afin de maximiser l'impact des efforts déployés.

Les groupes cibles

■ Le principal groupe cible de ce document d'orientation est constitué des décideurs politiques et des parties prenantes aux niveaux régional, national et européen, qui ont la responsabilité des politiques d'éducation et de formation, et de l'élaboration des curriculums dans le domaine de l'EFPI. Il s'agit non seulement des ministères de l'Éducation et d'autres autorités publiques aux niveaux national et régional, mais aussi des organisations de partenaires sociaux, des associations d'employeurs et des syndicats qui participent au développement de l'EFPI, que ce soit indirectement dans un rôle consultatif ou directement dans un rôle exécutif.

■ Les acteurs et les praticiens constituent un deuxième groupe cible. Au niveau des établissements d'enseignement professionnel ou des centres de formation, les praticiens comprennent à la fois les enseignants, les directeurs et les autres membres du personnel de direction. Un constat essentiel est à l'origine de ce manuel : pour les apprenants de l'EFPI, l'apprentissage des compétences pour une culture de la démocratie se fait à la fois en tant que matière, par exemple l'apprentissage de la démocratie dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, et en tant qu'approche, par exemple la participation à des processus démocratiques à l'école et/ou sur le lieu de travail. Les enseignants sont chargés de dispenser le contenu du programme et, dans de nombreux cas, d'adopter des méthodes participatives d'enseignement et d'apprentissage, telles que l'apprentissage coopératif. Cette approche de l'enseignement et de l'apprentissage peut stimuler l'implication des apprenants dans les dialogues démocratiques et la prise de décision à l'école, dans l'entreprise ou dans la société dans son ensemble. Les directeurs et autres membres du personnel d'encadrement sont chargés d'impliquer les apprenants dans les processus démocratiques de l'établissement, par exemple sous la forme de conseils d'élèves.

■ Étant donné que, dans l'EFP, une part importante de l'apprentissage se déroule sur le lieu de travail, en particulier dans les systèmes fondés sur l'alternance, les entreprises (direction, personnel des ressources humaines et formateurs en entreprise) sont responsables de la formation des apprenants en stage et dans le cadre des programmes de formation. Ces acteurs constituent également un groupe cible clé de cette publication. Même si les entreprises sont avant tout axées sur la production et, en tant que telles, ne sont en principe pas des institutions démocratiques, les CCD y ont aussi leur place. Il est dans l'intérêt des employeurs et des employés que les relations soient façonnées dans le cadre d'un dialogue où les problèmes peuvent être réglés pacifiquement et sans conflits perturbateurs. Dans de nombreux pays, il existe déjà des plateformes pour ce dialogue, par exemple sous la forme de comités d'entreprise, mais leur utilisation constructive est également une question de formation qui, dans l'idéal, devrait démarrer dès que l'apprenant met le pied dans l'entreprise.

Les définitions des termes clés

■ À propos des compétences pour une culture de la démocratie dans les activités éducatives, il est souvent fait référence à la définition «étroite» et «large» de ces différents concepts. La définition étroite se réfère à la transmission de connaissances concernant la structure constitutionnelle et les institutions politiques d'un pays, ainsi que les conditions de participation à ces dernières. La définition large va beaucoup plus loin et couvre le développement des compétences sous-jacentes nécessaires à une participation active à la vie sociale, y compris à la vie professionnelle, telles que la responsabilité sociale, les aptitudes à établir des relations efficaces avec des personnes d'horizons différents et un développement personnel réussi.

■ Dans ce document, les termes clés – «culture de la démocratie» et «compétence» – sont utilisés conformément à l'usage général des termes dans le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie du Conseil de l'Europe (CRCCD). Ils sont définis comme suit⁵ :

La démocratie n'est pas que la somme de ses institutions. Une démocratie saine dépend en grande partie du développement d'une culture civique de la démocratie. L'expression «culture de la démocratie» souligne le fait que, si la démocratie ne saurait exister sans institutions démocratiques et sans lois, ces institutions et ces lois ne peuvent pas fonctionner dans la pratique si elles ne sont pas ancrées dans une culture de la démocratie, c'est-à-dire dans des valeurs, des attitudes et des pratiques démocratiques partagées par les citoyens et les institutions. Ces valeurs, attitudes et pratiques englobent notamment un attachement à l'État de droit et aux droits humains, ainsi qu'à la chose publique, la conviction que les conflits peuvent être réglés de manière pacifique, la reconnaissance et le respect de la diversité, la volonté d'exprimer ses opinions personnelles et celle d'entendre le point de vue d'autrui, une adhésion au fait que les décisions soient prises à la majorité des voix, une détermination à protéger les minorités et leurs droits, et une volonté de dialoguer par-delà les clivages culturels. Elles

5. Glossaire – Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (coe.int), consulté en mars 2023.

englobent également le souci non seulement du bien-être à long terme de nos semblables, mais aussi de l'environnement dans lequel nous vivons.

La compétence est la capacité de mobiliser et d'utiliser des valeurs, des attitudes, des aptitudes, des connaissances et/ou une compréhension pertinente afin de réagir de manière efficace et appropriée aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présente un contexte donné. Elle implique de sélectionner, d'activer, de coordonner et d'organiser les ensembles pertinents de valeurs, d'attitudes, d'aptitudes et d'éléments de connaissance et/ou de compréhension, et de les mettre en œuvre en adoptant un comportement approprié à ces situations. Outre ce sens général et holistique de la « compétence » (au singulier), le terme « compétences » (au pluriel) est employé dans le cadre pour désigner les ressources individuelles spécifiques (c'est-à-dire les valeurs, les attitudes, les aptitudes, la connaissance et la compréhension critique) qui sont mobilisées et utilisées lors de l'adoption d'un comportement compétent.

■ Dans les contextes nationaux, les cours consacrés aux CCD apparaissent dans les curriculums sous différentes matières ou dans différents domaines d'éducation, tels que l'éducation à la citoyenneté, l'éducation civique, les études sociales, notamment. Même si elle peut recouvrir des différences significatives, l'expression « éducation à la citoyenneté » a été systématiquement utilisée dans ce document comme dénominateur commun, sauf indication contraire.

■ Pour le terme « enseignement et formation professionnels », c'est la définition proposée par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)⁶ qui est utilisée :

L'enseignement et la formation professionnels (EFP), parfois appelés simplement formation professionnelle, désignent l'enseignement de compétences et de connaissances relatives à un métier particulier, suivi, de leur propre volonté, par des étudiants ou des salariés. La formation professionnelle peut être dispensée par un établissement d'enseignement, dans le cadre d'un programme d'enseignement secondaire ou supérieur, ou dans le cadre d'une formation initiale pendant l'emploi, comme apprenti par exemple, ou d'un système combiné d'enseignement et d'apprentissage sur le lieu de travail.

■ L'EFP est généralement divisé en deux éléments constitutifs : l'EFPI (enseignement et formation professionnels initiaux), qui couvre les programmes fournissant une qualification reconnue permettant d'entrer directement sur le marché du travail, et l'EFPC (enseignement et formation professionnels continus) qui, en règle générale, s'appuie sur une qualification d'EFPI et permet une actualisation des compétences acquises. Un autre dispositif est celui des microcrédits⁷, c'est-à-dire des cours ou des programmes de courte durée souvent associés à un objectif professionnel très spécifique, qui sont proposés aux personnes sans qu'elles soient tenues de posséder des qualifications formelles dans un domaine donné.

6. Glossary: Vocational education and training (VET) – Statistics Explained (europa.eu), outil en ligne, consulté en avril 2023.

7. European Education Area, A European approach to micro-credentials : <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials>, consulté le 28 juin 2024.

■ Alors que les programmes d'EFPI s'adressent principalement (mais pas exclusivement) aux jeunes et peuvent durer de deux à quatre ans, l'EFPC et les microcrédits s'adressent généralement aux apprenants adultes et sont d'une durée très limitée, qui peut se compter en jours, voire en heures. Les deux formes d'EFP sont incluses, mais l'accent est mis sur l'EFPI, car la courte durée de l'EFPC et des microcrédits implique généralement que soient ciblées des compétences de nature purement professionnelle.

Les études sur les CCD dans l'EFP

■ Les CCD dans l'EFP sont un domaine largement sous-étudié dans la plupart des pays européens, si ce n'est dans tous. Cette situation est encore plus prégnante au niveau européen, même si Eurydice (le réseau d'information de l'Union européenne sur les systèmes et les politiques d'éducation en Europe) publie tous les cinq ans environ un aperçu des politiques nationales d'éducation à la citoyenneté dans 38 pays européens. Dans cet aperçu, l'EFPI en milieu scolaire est inclus au même titre que l'enseignement général (niveaux 1, 2 et 3 de la CITE). Cela étant, les études menées ont des objectifs très différents et il serait par conséquent exagéré de parler d'une communauté de recherches ciblant les CCD dans l'EFP au niveau national, et encore plus au niveau paneuropéen. De ce fait, les résultats obtenus dans d'autres contextes nationaux, qui auraient pu enrichir la portée et la perspective des études, sont rarement pris en compte. Toutefois, il est possible de dégager certaines tendances générales des études⁸ examinées :

- ▶ Dans plusieurs pays, la recherche a démontré que le niveau de participation aux processus démocratiques (par exemple les élections dans les écoles et l'engagement dans les conseils d'élèves) est nettement plus faible chez les apprenants en EFPI que chez leurs pairs de l'enseignement secondaire supérieur général.
- ▶ Les CCD sont enseignées, par exemple, dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, l'éducation civique et les études sociales en EFPI dans tous les pays, mais bien souvent sous la forme d'un module autonome d'une durée limitée et généralement placé au début du parcours d'apprentissage. Il n'existe que quelques exemples de CCD abordées à la manière d'une stratégie pleinement intégrée tout au long d'un programme d'EFP, par exemple en tant que thème dans d'autres matières ou en tant que promotion active de la participation des apprenants à la gouvernance de l'école. Les développements sont souvent le fait d'enseignants individuels dévoués et engagés, et ne sont pas intégrés en tant que caractéristiques du système.
- ▶ Des études pointent l'existence de facteurs susceptibles d'entraver le développement des CCD dans les processus d'apprentissage de l'EFP, lorsque les apprenants sont indirectement orientés (par exemple par la manière dont on s'adresse à eux) vers la conformité aux normes et aux structures existantes, au lieu d'être guidés vers une pensée indépendante et critique.

8. Les études qui ont contribué à – ou inspiré – ce document d'orientation figurent dans les dernières pages parmi les références ; elles ont été sélectionnées dans des bases de données ou par les membres du groupe d'experts.

- Bien que l'apprentissage soit la forme dominante d'EFPI dans de nombreux pays européens, où les apprenants passent jusqu'à 80 % de leur parcours en entreprise, aucune étude n'a été consacrée au rôle des CCD dans ce contexte et à la manière dont cette question est (ou pourrait être) intégrée dans la formation en entreprise.

■ Les conclusions ci-dessus sont toutefois fondées sur un très petit nombre d'études provenant de contextes systémiques et culturels très divers, et sont donc indicatives plutôt que concluantes.

Les spécificités de l'EFP dans une perspective comparative européenne

■ L'EFP – et en particulier l'EFPI – en Europe se caractérise avant tout par un degré élevé de diversité par rapport à l'enseignement général et supérieur, dont les systèmes sont plus comparables d'un pays à l'autre. Dans l'EFP, on observe une pluralité non seulement de systèmes et de structures, mais aussi de profils d'apprenants, d'implication des parties prenantes, de pratiques éducatives, de qualifications des enseignants et des formateurs, de durée, de mode de prestation et de statut social. La diversité de l'EFP est une réalité à plusieurs niveaux : au niveau européen, où les pays présentent différents systèmes d'EFP et des combinaisons de systèmes, et au niveau national, où différents systèmes d'EFP peuvent coexister. Tous ces éléments peuvent avoir une incidence sur les efforts déployés pour développer les CCD chez les apprenants de l'EFP.

■ En ce qui concerne la mise en œuvre du CRCCD, le principal problème réside sans aucun doute dans le fait que l'EFP peut être dispensé dans différents lieux d'apprentissage. Une distinction peut être faite entre l'EFP en milieu scolaire et l'EFP en milieu professionnel, en fonction de l'endroit où se situe le principal lieu d'apprentissage. Dans le premier cas, le principal lieu d'apprentissage est l'établissement d'enseignement et de formation professionnels, qui propose une formation à la fois théorique et pratique, généralement entrecoupée de courtes périodes de stage en entreprise ou dans l'atelier de l'établissement. Dans le deuxième cas, la formation est essentiellement dispensée dans les entreprises, où elle s'inscrit dans un contexte pratique et où les apprenants participent activement aux processus de production en tant qu'apprentis. Cette formation est ensuite complétée par des périodes dans les établissements d'EFP où les apprenants acquièrent les éléments théoriques du programme. En Europe, dans certains pays, l'EFP en milieu scolaire est la norme (par exemple en Suède), tandis que dans d'autres l'apprentissage en milieu professionnel est le mode de formation prédominant (par exemple en Allemagne). Dans un certain nombre de pays, les deux modèles coexistent (en France, par exemple). Il est toutefois exceptionnel que l'EFP (du moins sous la forme de l'EFPI) soit intégralement dispensé dans le cadre d'une activité scolaire ou en entreprise.

■ Pour ajouter à la complexité, on peut avancer qu'il existe une troisième forme d'EFPI, à savoir la formation fondée sur le système des crédits ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System, système européen de transfert et d'accumulation de crédits), système grâce auquel les apprenants peuvent se former dans divers

lieux d'apprentissage (pas exclusivement des établissements et des entreprises d'EFPI) et accumuler une expérience qui peut être reconnue en amont ou par le biais d'un processus d'accréditation a posteriori (accréditation de l'apprentissage antérieur) et, en fin de compte, être reconnue comme (parties d') une qualification formelle d'EFPI. Cela signifie que l'EFPI peut être dispensé de manière plus flexible en termes de temps et d'espace, mais aussi qu'il y a moins de possibilités de contrôler les lieux et les processus d'apprentissage, en particulier pour le développement de compétences et d'attitudes plus complexes qui nécessitent un effort soutenu sur une longue période.

■ Les programmes d'EFPI se situent normalement aux niveaux 3-4⁹ du Cadre européen des certifications (CEC), ce qui signifie qu'un programme dure généralement de deux à cinq ans. Il existe toutefois des différences entre les pays et les programmes. En outre, l'introduction de stratégies d'apprentissage tout au long de la vie et de possibilités de validation des acquis signifie que le temps passé en tant qu'apprenant – et donc le moment où il est possible pour les enseignants et les formateurs d'influer sur les processus d'apprentissage – peut varier considérablement d'un pays à l'autre.

■ En raison de la proximité de l'EFPI avec le monde du travail et de la nécessité de suivre en permanence les évolutions rapides de l'industrie, les programmes d'EFPI sont généralement élaborés en étroite collaboration avec les employeurs et leurs associations, et souvent aussi, dans les systèmes fondés sur l'apprentissage, avec les syndicats. Cependant, le niveau d'implication des employeurs est très variable. Dans certains pays, ces derniers n'ont qu'un rôle consultatif auprès des ministères de l'Éducation, tandis que, dans d'autres, les partenaires sociaux exercent une influence directe sur le contenu et les modes de prestation de l'EFPI, au point que l'on peut affirmer qu'ils en sont les principaux décideurs, comme c'est le cas au Danemark. Même s'ils se concentrent souvent sur des résultats d'apprentissage plus techniques qui présentent un intérêt direct pour leur entreprise, ils sont des parties prenantes importantes qui doivent être impliquées et prises en compte lors des discussions sur le développement des CCD dans les curriculums. Ce que l'on appelle le dialogue social sur le lieu de travail peut être un forum important pour le développement et l'exercice des CCD.

■ L'EFPI concerne des apprenants de tous âges et de milieux très différents. Dans de nombreux pays, à une écrasante majorité, ceux qui empruntent la voie de la formation professionnelle sont jeunes et peuvent s'engager dans un tel cursus dès l'âge de 15-16 ans (par exemple en Allemagne et en Hongrie). Dans d'autres pays, l'âge moyen des apprenants est bien supérieur à 20 ans et, dans l'ensemble, on observe une tendance générale à l'augmentation de la participation des adultes à l'EFPI depuis 1995 (CEDEFOP, 2019).

■ Rien n'indique que cette diversité des systèmes européens d'EFPI disparaisse. Les réformes et les ajustements constants visant à développer l'EFPI en réponse aux exigences nées des changements rapides dans les domaines de la technologie et de l'organisation du travail de la société moderne ne semblent pas aller dans le sens

9. Certains programmes peuvent également inclure des éléments des niveaux 2 et 5.

d'une harmonisation ; au contraire, on peut affirmer que la tendance est à l'accroissement de la complexité. Pourtant, dans de nombreux pays européens, l'EFP est souvent perçu par les jeunes (et leurs parents) comme une filière d'apprentissage moins prestigieuse que l'enseignement secondaire supérieur général. Il est souvent considéré comme adapté aux jeunes peu performants, à ceux qui quittent prématurément l'école ou à ceux qui ont abandonné l'enseignement général. Il existe une abondante littérature sur l'offre de programmes d'EFP « de la deuxième chance » (par exemple, en Espagne) destinés à ceux qui ont échoué dans l'enseignement secondaire supérieur général ou qui n'ont jamais réussi à passer le cap de l'enseignement obligatoire. Toutefois, il existe également des jeunes qui choisissent délibérément la voie professionnelle sur la base d'une décision éclairée et d'objectifs de carrière clairs. Ainsi, les candidats au Championnat du monde des métiers (WorldSkills¹⁰) sont des jeunes très performants qui ont choisi la voie professionnelle et qui sont de vrais modèles pour leurs pairs.

■ Du fait de la piètre réputation de l'EFP, de nombreux pays assistent à une diminution du nombre de jeunes optant pour ce cursus et sont donc confrontés à une pénurie alarmante de personnes possédant les qualifications requises pour l'industrie et le commerce à mesure que les générations plus âgées partent à la retraite. En outre, une grande partie de la population active européenne ne possède que des qualifications du niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire, ou alors des qualifications professionnelles devenues obsolètes du fait de l'accélération rapide des changements technologiques ou de la structure du commerce mondial. Pour ces raisons, les stratégies d'EFP en Europe sont désormais fermement inscrites dans un contexte de politiques d'apprentissage tout au long de la vie, où l'accent est mis sur des parcours d'apprentissage flexibles susceptibles d'attirer de nouveaux types d'apprenants (« nouveaux » en termes d'âge, d'origine, de sexe, etc.). Dans de nombreux pays, les personnes inscrites dans des programmes d'EFP sont donc, dans des proportions substantielles, des apprenants adultes.

■ Ces évolutions ont également des implications pour le contenu de l'enseignement des CCD et leur mise en œuvre dans les programmes d'EFP. Par exemple, il a été avancé¹¹ que le fait d'impliquer les apprenants de l'EFP dans un rôle plus actif dans la prise de décision renforcerait l'attrait de l'EFP et favoriserait le recrutement de jeunes gens talentueux qui sinon auraient opté pour d'autres voies éducatives.

10. Disponible sur <https://worldskills.org/>, consulté le 28 juin 2024.

11. Par exemple, par les représentants des apprenants lors du deuxième séminaire thématique sur les CCD dans l'EFP, qui s'est tenu à Strasbourg (5 et 6 septembre 2023).

Chapitre 2

Développer et mettre en pratique les compétences pour une culture de la démocratie dans l'EFP

Comme il ressort de la section précédente, dans une discussion sur le développement des CCD dans l'EFP, une seule et unique approche a peu de chances d'être productive. Dans une perspective européenne comparative, lorsque nous proposons des exemples concrets d'initiatives, il est nécessaire de tenir compte de la diversité observable, à la fois entre les systèmes d'EFP et au sein de ceux-ci, et d'être attentifs aux questions de transférabilité. Ce qui fonctionne dans un contexte donné n'est pas nécessairement efficace ailleurs.

■ Cette section, qui traite de la mise en œuvre concrète des CCD dans l'EFP, n'a aucun caractère prescriptif. Son objectif principal est d'inspirer et de présenter des exemples pratiques, dont les lecteurs sont invités à évaluer la pertinence et l'utilité dans leur propre environnement.

Les CCD dans les curriculums de l'EFP

■ Les curriculums sont des plans systématiques de ce qu'un apprenant doit savoir, comprendre et être capable de faire à l'issue d'un parcours éducatif. Ils sont souvent traduits en termes de valeurs, d'attitudes, de compétences, de connaissances et de compréhension critique. Les curriculums peuvent être élaborés tant au niveau du système pour des programmes complets, qu'au niveau des composantes individuelles : modules, matières, cours et même pour des lieux d'apprentissage. Certains curriculums se concentrent sur des questions transversales et couvrent des secteurs ou l'ensemble du système éducatif, y compris l'EFP. En ce qui concerne l'EFPC et les microcrédits, les exemples d'éléments des CCD dans les programmes sont moins fréquents, car ces derniers s'adressent principalement à des apprenants plus âgés dont on peut supposer qu'ils sont passés par l'EFPI. En outre, les programmes de formation professionnelle continue sont généralement beaucoup plus courts et, en règle générale, davantage axés sur les compétences professionnelles et techniques.

■ Aujourd'hui, la plupart des curriculums sont rédigés selon une approche fondée sur les résultats de l'apprentissage, qui place les apprenants au centre et se concentre sur le processus d'apprentissage, plutôt que sur des contenus spécifiques ou des exigences institutionnelles. Cela signifie que, en règle générale, ils ne prescrivent pas de méthodes d'enseignement spécifiques, de manuels particuliers ou de durée fixe du processus d'apprentissage, mais qu'ils se concentrent sur ce que les apprenants doivent savoir, comprendre et être capables de faire à l'issue de leur parcours, indépendamment des méthodes utilisées ou du temps passé. Les enseignants et les formateurs de l'EFP sont ainsi libres de choisir la manière dont ils transmettent le contenu, c'est-à-dire la manière dont leurs apprenants vont atteindre les objectifs de l'apprentissage, en tenant compte de leurs priorités institutionnelles, voire personnelles et professionnelles. Le degré de détail – également connu sous le nom de « granularité » – des programmes diffère, mais il existe généralement une marge qui permet un certain degré d'adaptation aux conditions locales ou régionales spécifiques. En outre, les curriculums ne sont pas statiques mais dynamiques, et sont régulièrement contrôlés et adaptés en fonction de l'évolution des profils de compétences pour les métiers.

■ L'élaboration d'un curriculum n'est pas une affaire simple. Tout d'abord, parce qu'elle nécessite des négociations entre des parties prenantes qui représentent souvent des perspectives et des priorités différentes. Ces priorités doivent être soigneusement examinées et discutées en fonction du temps et des ressources disponibles, et, en fin de compte, des décisions doivent être prises quant à ce qui peut être inclus et ce qui doit être laissé de côté. Il n'est pas possible de tout inclure, car cela pourrait entraîner une surcharge du curriculum. Enfin, la terminologie et la formulation des éléments du curriculum doivent faire l'objet d'une attention particulière, afin de parvenir à une signification claire pour tous et d'éviter les malentendus.

■ L'élaboration et l'audit des curriculums dans l'EFP nécessitent une connaissance approfondie des évolutions technologiques et organisationnelles dans le monde du travail. C'est pourquoi cette tâche est généralement réalisée en étroite collaboration avec les acteurs du marché du travail. Ceux-ci peuvent jouer un rôle simplement consultatif ou alors plus actif, avec une influence directe sur le contenu. Ce dernier cas de figure est particulièrement fréquent dans les pays dotés d'un système d'apprentissage où le degré d'organisation des employeurs et des travailleurs est élevé. Souvent, les partenaires sociaux – organisations patronales et syndicats – se concentrent sur les aspects professionnels, tandis que le ministère compétent (qui est généralement le ministère de l'Éducation ou, dans certains pays, le ministère du Travail) se concentre sur les aspects de l'enseignement général, dont font partie les CCD.

■ En ce qui concerne les compétences pour une culture de la démocratie, le problème réside souvent dans le niveau de granularité, autrement dit : comment passer de déclarations générales à des instructions détaillées et concrètes pour les praticiens dans la salle de classe. Le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie¹² peut alors être une source d'inspiration précieuse, avec ses

12. Voir la liste complète à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc>, consulté en décembre 2023.

20 compétences et 447 descripteurs, dont 135 descripteurs clés ont été identifiés et classés en trois niveaux de compétence : basique, intermédiaire et avancé.

■ L'enseignement des CCD peut être intégré dans les curriculums de différentes manières :

- ▶ en tant que matière ou cours spécifique (éducation civique, éducation à la citoyenneté, études sociales, etc.) ;
- ▶ en tant que composante d'une ou plusieurs matières ou d'un ou plusieurs cours (par exemple dans les cours de langues étrangères intégrant une dimension de compréhension interculturelle) ;
- ▶ ou en tant que thème transversal traité dans l'ensemble des activités d'apprentissage.

■ Les cours ou matières spécifiques portent des noms différents, mais tous ont en commun le fait d'être souvent des enseignements dispensés sur des durées courtes et de ne permettre qu'un développement relativement limité des valeurs et des attitudes concernées. Ils fournissent cependant de solides connaissances de base pour étayer d'autres activités qui permettront aux apprenants de développer des compétences et des attitudes durables favorisant une culture de la démocratie.

■ Il ne s'agit donc pas d'une question de choix, puisque ces différents modes de mise en œuvre peuvent coexister au sein d'un programme donné. Il est également évident que, plus le nombre d'acteurs (enseignants et formateurs) impliqués est élevé, plus la tâche de coordination est ardue. Cependant, il ne fait aucun doute que les résultats des apprenants pourraient être massivement multipliés si les CCD n'étaient pas seulement transmises sous la forme d'un enseignement de courte durée au début d'un programme, mais aussi inculquées en tant qu'élément intégré pendant toute la durée du programme. Cela permettrait également d'opérer par étapes progressives, les compétences individuelles pouvant être réexaminées et complétées, tandis que de nouvelles compétences pourraient être ajoutées. Cette approche peut être difficile à gérer dans les systèmes d'apprentissage fondés sur les crédits, où l'apprentissage se déroule sur une période plus longue et dans des lieux qui n'ont souvent aucun lien formel entre eux et qui échappent à toute coordination.

Exemple en Albanie

En Albanie, les programmes d'EFP comportent plusieurs matières distinctes qui traitent des CCD. La principale matière qui aborde les CCD est l'éducation à la citoyenneté, normalement enseignée en première année (niveau 10) d'EFP. Cette matière est incluse dans tous les programmes d'EFP et comprend 70 leçons. Les autres matières qui permettent d'intégrer les CCD à l'école sont notamment l'histoire (matière obligatoire dans tous les programmes d'EFP), ainsi que les compétences de vie et l'éducation au choix de carrière.

L'éducation à la citoyenneté dans le cadre de l'EFP vise à aider les apprenants à « construire et consolider les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs nécessaires dans une société démocratique, à développer leur potentiel dans toutes ses dimensions (intellectuelle, physique, spirituelle, émotionnelle, éthique et sociale) ». Dans l'éducation à la citoyenneté en Albanie, les éléments

clés sont l'État de droit, la Constitution albanaise et les droits humains. L'objectif en est de permettre aux apprenants :

- ▶ de développer des connaissances et des compétences intellectuelles, indispensables pour comprendre, analyser et influencer les politiques ;
- ▶ d'acquérir des compétences participatives et de promouvoir une implication consciente, responsable et qualifiée dans les processus de résolution des problèmes de la communauté ;
- ▶ de renforcer leur engagement à respecter les valeurs et les principes de la coexistence démocratique.

Les CCD sont également valorisées dans les objectifs d'apprentissage du programme d'histoire des cursus d'EFP, qui exigent des apprenants qu'ils obtiennent les compétences nécessaires pour :

- ▶ comprendre et interpréter le passé afin d'être en mesure de comprendre sa relation avec le présent et l'avenir ;
- ▶ promouvoir les valeurs fondamentales de la citoyenneté, de la tolérance, des droits humains et de la démocratie ;
- ▶ aiguïser leurs compétences intellectuelles afin d'être en mesure d'analyser et d'interpréter l'information historique de manière critique et responsable ;
- ▶ devenir des citoyens actifs aux niveaux local, national et mondial ;
- ▶ interagir de manière constructive avec des individus issus de milieux culturels différents.

■ La contextualisation, c'est-à-dire l'interprétation des CCD en fonction du contexte ou de la situation spécifique des apprenants, est une question importante lors de la conception des éléments y afférents que l'on va intégrer dans les curriculums de l'EFP, afin que la pertinence soit évidente. Certaines questions sont propres à l'EFP et, par conséquent, particulièrement pertinentes dans les programmes d'EFP. Il peut s'agir, par exemple, des stratégies de responsabilité sociale des entreprises (RSE), qui incluent souvent des thèmes liés aux CCD, ou du dialogue social, sujet tout à fait pertinent avec les CCD.

■ Le « dialogue social » est le processus par lequel les partenaires sociaux (syndicats et organisations patronales) échangent des informations et négocient sur des questions liées au travail. Cela peut se produire au niveau du lieu de travail, mais aussi aux niveaux régional, sectoriel et national (souvent en collaboration avec le gouvernement) ou même au niveau multinational. Le dialogue social peut revêtir diverses formes en fonction des traditions et de la législation en vigueur :

- ▶ **Le partage d'informations :** la forme la plus élémentaire. En soi, le partage d'informations n'implique aucune discussion ou action réelle sur les questions, il est néanmoins essentiel pour parvenir à une compréhension des positions de chacun des acteurs sociaux.
- ▶ **La consultation :** elle va au-delà d'un simple partage d'informations. La consultation nécessite un engagement par le biais d'un processus formalisé d'échange de vues, qui peut à son tour conduire à un dialogue plus approfondi.

- ▶ **La négociation collective :** il s'agit de négociations directes entre les employeurs et un syndicat ou un groupe d'employés visant à conclure des accords pour réglementer les salaires, les conditions de travail, les avantages, etc.

■ Le dialogue social est un moyen de promouvoir la recherche de consensus et d'éviter les conflits perturbateurs, et, en tant que tel, il s'inscrit dans un processus démocratique plus large. Comme le souligne l'Organisation internationale du travail (OIT) : « des structures et des processus de dialogue social performants peuvent permettre de résoudre d'importantes questions économiques et sociales, de promouvoir la bonne gouvernance, de favoriser la paix et la stabilité sociale et industrielle, et de stimuler l'économie »¹³. Le dialogue social est également promu par la Commission européenne en tant qu'instrument de meilleure gouvernance et de promotion des réformes économiques et sociales¹⁴.

■ Par conséquent, les valeurs, les attitudes, les compétences, les connaissances et la compréhension critique requises pour le dialogue social constituent souvent des aspects cruciaux du développement des CCD dans un contexte d'EFP.

Exemple au Danemark

Au Danemark, les études sociales sont intégrées dans les programmes d'EFP sous la forme d'une matière distincte, dite de base, qui est obligatoire dans tous les programmes d'EFP et qui est dispensée au début de ceux-ci. Cette matière, enseignée sur une semaine et demie, est décrite comme suit :

« Cette matière donne aux apprenants un aperçu des conditions du marché du travail dans le but de leur permettre d'évoluer, en tant qu'employés, dans le cadre des relations entre partenaires sociaux et de la législation du marché du travail. Concrètement, la matière permet aux apprenants de découvrir et de comprendre les dynamiques et les complexités de la société moderne en reliant les développements sociétaux actuels aux contextes sociologiques, économiques et politiques, et de leur conférer des compétences relativement à leur position et leurs options d'action. »

La compétence « connaissance et compréhension des conditions du marché du travail » recouvre un certain nombre de sujets, qui sont autant d'objectifs d'apprentissage, parmi lesquels :

- ▶ les organisations présentes sur le marché du travail, y compris les confédérations, la structure des syndicats et des organisations d'employeurs ;
- ▶ le rôle de la négociation contractuelle et les conflits d'intérêts fondamentaux entre les syndicats et les employeurs ;
- ▶ la prise de conscience de son propre rôle et de ses sphères d'influence sur le lieu de travail, sur la base d'une connaissance des entreprises et des organisations, et de la manière dont les relations entre les partenaires sociaux sont réglementées ;

13. Social dialogue, Digital toolkit for quality apprenticeships (ilo.org), consulté en avril 2024.

14. Dialogue social, Fiches thématiques sur l'Union européenne, consulté en mars 2024.

- ▶ les conditions du marché du travail à la lumière de l'influence des marchés internationaux ;
- ▶ la libre circulation de la main-d'œuvre et l'externalisation ;
- ▶ l'environnement de travail psychologique, y compris les droits et les devoirs en cas de harcèlement sexuel sur le marché du travail.

Le développement personnel, l'esprit critique et la compréhension interculturelle sont également intégrés dans d'autres matières de base obligatoires, à savoir la psychologie, le danois et les langues étrangères¹⁵.

Exemple en Arménie

Depuis novembre 2022, le Centre de solidarité arménien, une organisation internationale de défense des droits des travailleurs située aux États-Unis, et six formateurs de la Confédération des syndicats d'Arménie ont lancé un nouveau projet intitulé « Protection des droits du travail sur le premier lieu de travail », impliquant 14 établissements d'enseignement professionnel dans la capitale d'Erevan et les régions avoisinantes. Ce projet est né de l'observation par les syndicats du fait que les jeunes issus des écoles de formation professionnelle entrent en apprentissage plus tôt qu'auparavant et qu'ils sont souvent victimes de violation leurs droits dans les entreprises faute d'une expérience suffisante de la vie. L'objectif du projet était de leur donner les moyens d'agir en les sensibilisant à leurs droits en matière de travail et à la manière de les exercer. Des sessions de formation ont été organisées avec des méthodes participatives, auxquelles 379 élèves au total ont pris part au cours de l'année scolaire. Ils ont appris ce que sont les droits du travail, les violations et la protection des droits du travail, ainsi que le rôle des syndicats. Après chaque séminaire, les apprenants ont été encouragés à discuter avec les formateurs d'exemples concernant les droits du travail sur leur lieu de travail. Une plateforme a été créée sur les réseaux sociaux afin d'inciter les apprenants à poursuivre et à approfondir la discussion.

■ Pour en savoir plus sur la question des CCD dans les curriculums, consultez le chapitre 1 (« Les CCD et le curriculum ») du volume 3¹⁶ du Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie.

Autres plateformes et pratiques pour l'acquisition et le perfectionnement des CCD

■ Les activités inscrites dans les curriculums sont généralement obligatoires pour tous les apprenants d'un programme donné, même si certains éléments peuvent être facultatifs. Toutefois, les objectifs d'apprentissage liés aux CCD peuvent également

15. Børne- og Undervisningsministeriet BEK nr. 555 af 27/4/2022. Voir [Bekendtgørelse om grundfag, erhvervsfag, erhvervsrettet andetsprogsdansk og kombinationsfag i erhvervsuddannelserne og om adgangskurser til erhvervsuddannelserne \(retsinformation.dk\)](#), consulté en décembre 2023.

16. Disponible à l'adresse <https://rm.coe.int/prems-013619-fra-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-/1680984215>, consulté le 28 juin 2024.

être acquis et affinés par le biais d'autres pratiques. Dans le contexte tant scolaire que professionnel, les apprenants de l'EFP peuvent s'engager dans des activités où ils exercent leurs droits démocratiques en tant qu'apprenants au sein des institutions et des autorités, et où ils développent ainsi leurs compétences démocratiques.

■ Étant donné que ces activités ne sont pas définies dans les curriculums d'EFP, il appartient dans une large mesure à l'apprenant ou à la structure d'apprentissage de décider de sa participation et de son niveau d'engagement. Même si ces activités peuvent être prévues par la législation pertinente en tant que droits de l'apprenant (par exemple la formation de comités d'élèves ou d'entreprise pour influencer les aspects pertinents de la gestion), il appartient aux apprenants de participer aux élections des comités et de s'y présenter en tant que candidat. De même, les prestataires d'EFP (écoles ou entreprises) peuvent décider dans quelle mesure ils encouragent et soutiennent de telles activités. Les lieux d'apprentissage jouent un rôle considérable dans la sélection et l'accessibilité des activités extrascolaires en lien avec les CCD. L'EFP en milieu scolaire, où les apprenants sont ensemble pendant la majeure partie du curriculum dans un environnement pédagogique dédié, est souvent plus apte à faciliter les activités que les systèmes en alternance, où les apprenants sont isolés et engagés dans des processus de production le temps de leur séjour en entreprise.

■ La liste ci-après énumère certaines des principales formes d'apprentissage des CCD, mais elle n'est pas exhaustive étant donné la définition large desdites compétences et la diversité des structurations de l'EFP. Nous nous appuyons sur des exemples pratiques issus de divers environnements systémiques et géographiques, à la fois pour favoriser la compréhension et pour servir de source d'inspiration. Ces exemples relèvent des environnements d'apprentissage – école ou entreprise – dans lesquels ils sont mis en œuvre. Toutefois, il est essentiel de souligner que le développement des CCD doit être envisagé dans une perspective holistique et non fragmentée. L'apprentissage dans les deux environnements devrait se conjuguer pour doter les citoyens de compétences leur permettant d'agir dans le cadre d'une interaction et d'un dialogue constructifs et positifs avec leur environnement, tant dans la vie civique que dans la vie professionnelle. Ces pratiques renvoient :

- ▶ à des méthodes pédagogiques inclusives qui favorisent la participation active des apprenants aux processus de création de sens (apprentissage constructiviste) ;
- ▶ à des événements et à des activités qui favorisent les débats et la diffusion des connaissances sur les questions liées aux CCD ;
- ▶ à des initiatives qui facilitent les rencontres avec des personnes d'autres origines et ethnies afin de promouvoir l'échange de points de vue, la réflexion et l'esprit critique ;
- ▶ à une implication dans les dialogues et les processus démocratiques liés à la gouvernance de l'école (par la participation aux conseils d'élèves) et aux relations sur le lieu de travail (par la participation aux comités d'entreprise et à d'autres forums de dialogue avec la direction).

Des pratiques favorables aux CCD dans l'environnement scolaire

■ Même dans l'EFP, la diversité des systèmes européens crée des conditions différentes pour les activités qui favorisent l'acquisition et le développement des CCD. En général, cependant, trois types de pratiques y sont favorables :

- ▶ la participation à la gouvernance de l'école (conseils d'élèves) ;
- ▶ les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ;
- ▶ les activités ou projets éducatifs ponctuels.

La gouvernance de l'école

■ Les conseils d'élèves font partie intégrante de la plupart des systèmes d'EFP, mais leur rôle et leurs possibilités d'influence peuvent varier. Dans certains systèmes, le conseil donne simplement la parole aux apprenants en ce qui concerne la gestion de l'école, tandis que dans d'autres il peut être en mesure d'influencer les décisions de manière plus formelle. Dans certains pays (comme le Danemark), les écoles d'EFP sont des établissements privés dotés d'un conseil d'administration, où les conseils d'élèves sont représentés, parfois même avec un droit de vote.

■ Mais même si les apprenants de l'EFP ont le droit de créer et d'organiser des conseils d'élèves, ce n'est pas toujours le cas dans la réalité. Cela peut être dû à des obstacles pratiques, en particulier dans les systèmes d'apprentissage où les apprentis se réunissent rarement dans leur école et peuvent se sentir plus proches de leur entreprise que de l'école. La structure du programme peut également jouer un rôle, et notamment les modalités d'alternance, selon que les apprenants fréquentent l'école par périodes cohérentes, sur plusieurs mois à la fois, ou qu'ils fréquentent l'école un jour par semaine et passent les quatre jours restants dans leur entreprise. En outre, pendant les périodes de stage, il peut être difficile d'assurer la présence des représentants élus aux réunions du conseil des élèves ou aux réunions avec la direction de l'école et/ou le conseil d'administration si l'entreprise n'est pas disposée à libérer l'apprenti pour la journée de réunion et si ce droit n'est pas inscrit dans les conventions collectives ou la législation.

■ Une autre raison de l'échec de la mission des conseils d'élèves est que ceux-ci sont perçus par les apprenants comme purement symboliques et donc sans influence réelle. Ces derniers tendent alors à penser que leur participation est une perte de temps. Cela peut être le cas dans des environnements scolaires où les conseils d'élèves sont principalement des forums de dialogue et où toutes les décisions sont finalement prises par la direction ou d'autres parties prenantes éloignées des élèves. Il existe également des conseils d'élèves où les représentants au conseil d'administration ont le droit de vote, mais dans lesquels l'influence est limitée ou les systèmes de vote ne permettent pas d'exercer une réelle influence. Cette situation engendre la démotivation et l'indifférence.

Exemple au Danemark

Dans les établissements d'EFP danois, la formation de conseils d'élèves est un droit inscrit dans la législation sous la forme d'un arrêté ministériel spécifique¹⁷. Les conseils d'élèves ne sont pas obligatoires, mais fortement encouragés, et dans les établissements où ils n'ont pas été mis en place, la direction est tenue d'informer les apprenants de leurs droits à cet égard et de les aider à remédier à leur absence. L'arrêté ministériel prévoit également que les conseils d'élèves, lorsqu'ils existent, doivent être représentés au conseil d'administration de l'établissement par deux représentants, dont l'un a le droit de vote. Le représentant du conseil des élèves peut voter sur tous les aspects liés à l'établissement d'EFP, y compris notamment les questions relatives à l'administration, aux budgets et à l'enseignement.

Malgré les encouragements contenus dans l'arrêté ministériel, de nombreuses écoles d'EFP n'ont pas de conseil des élèves. Une enquête menée par la Confédération des conseils d'étudiants danois dans les écoles d'EFP explique cette situation par le manque d'engagement des apprenants et par des obstacles pratiques qui les empêchent de participer, notamment le fait qu'ils passent la majeure partie de leur parcours d'apprentissage en tant qu'apprentis en entreprise. En outre, de nombreux apprenants ont le sentiment que les efforts du conseil d'élèves ne font pas de réelle différence sur le plan des conditions de leur apprentissage.

La Confédération danoise des conseils d'élèves des écoles d'EFP (*Erhvervsskolernes Elevorganisation*, EEO) a donc pris l'initiative, en 2021, d'élaborer un manuel¹⁸ contenant des informations pratiques sur la création et le fonctionnement des conseils d'élèves, étayées par la documentation pertinente (l'arrêté ministériel) et des exemples de bonnes pratiques. Ce manuel, fondé sur une étude des conseils d'élèves dans certaines écoles d'EFP au Danemark, contient des chapitres traitant entre autres, de : l'implication systématique des apprenants dans la gouvernance des écoles d'EFP, comment engager et motiver les apprenants à participer aux conseils d'élèves, et comment surmonter l'obstacle à la participation aux conseils d'élèves pendant les périodes de stage en entreprise.

■ De plus amples informations sur la gouvernance scolaire sont disponibles dans le chapitre « Les CCD et l'approche globale de l'école », du volume 3 du Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie¹⁹.

17. Børne- og undervisningsministeriet BEK nr. 2367 af 10/12/2021. Voir [Bekendtgørelse om elevråd ved institutioner for almen gymnasial uddannelse, almen voksenuddannelse, erhvervsrettet uddannelse eller forberedende grunduddannelse samt private institutioner for gymnasiale uddannelser](#) (retsinformation.dk).

18. Site web du projet Erhvervsskolernes Elevorganisation (EEO). Voir [Elevdemokrati | EEO](#), consulté en décembre 2023.

19. Disponible à l'adresse <https://rm.coe.int/prems-013619-fra-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-/1680984215>, consulté en juin 2024.

Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage

■ Le choix des méthodes d'enseignement et d'apprentissage – ou, en un mot, la pédagogie – peut jouer un rôle important dans l'acquisition des CCD par les apprenants.

■ Dans la théorie de l'apprentissage, les méthodes dites « comportementales » sont souvent distinguées des méthodes « constructivistes ». Les méthodes comportementales ont tendance à être associées à des efforts visant à modifier le comportement des apprenants pour le rendre conforme à des modèles prédéfinis (par exemple « un bon travailleur »). Les méthodes constructivistes, en revanche, n'utilisent pas de modèles prédéfinis, mais encouragent les apprenants à s'impliquer activement en s'appuyant sur leurs propres expériences ainsi que sur celles des autres apprenants, et en s'engageant dans des processus de découverte, de remise en question, d'analyse critique, de comparaison et de réflexion²⁰.

■ Dans l'EFP, les méthodologies comportementalistes sont prédominantes en raison des profils professionnels très précis, souvent exprimés selon une approche fondée sur les résultats d'apprentissage que reflètent les programmes d'enseignement de l'EFP. Les méthodes comportementalistes s'apparentent à bien des égards à la méthode traditionnelle de formation des travailleurs qualifiés, où les apprenants suivent et reçoivent les instructions d'un maître artisan dans le cadre d'un processus connu sous le nom de « participation périphérique légitime » et reproduisent les pratiques qu'ils observent jusqu'à devenir eux-mêmes des artisans compétents. Il s'agit d'un moyen efficace d'acquérir des compétences dans des environnements relativement stables, mais, à une époque de changements technologiques et organisationnels rapides, où les profils professionnels et les compétences requises fluctuent et où la nature même du travail devient de plus en plus imprévisible, l'importance des méthodes constructivistes s'accroît.

■ Les méthodes constructivistes s'appuient sur une approche centrée sur l'apprenant, où le rôle des enseignants s'apparente davantage à celui de consultants ou de facilitateurs, plutôt que celui de figures autoritaires ayant le monopole des décisions concernant ce qui est perçu comme bien ou mal dans une situation. En outre, ces méthodes renforcent les capacités des apprenants en termes de pensée critique et de réflexion. Pour ces raisons, elles sont plus propices au développement des CCD, même lorsqu'elles sont utilisées dans des matières qui ne sont pas clairement axées sur la citoyenneté. Cependant, la distinction entre les méthodes comportementales et constructivistes n'implique en soi aucun jugement de valeur, car toutes deux ont leurs avantages et leurs inconvénients en fonction du contexte et peuvent parfaitement coexister dans un même cadre institutionnel.

Exemple en Belgique

L'atelier immersif Mondiapolis est un jeu de rôle destiné à des groupes d'élèves et d'apprenants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (à noter qu'une version spéciale pour l'EFPI a été développée). Il vise à sensibiliser au concept de justice économique dans le monde, en utilisant l'industrie du vêtement (*fast*

20. Il s'agit d'une présentation plutôt simplifiée d'une terminologie pédagogique complexe, sa visée étant simplement l'illustration d'un point général.

fashion) comme exemple. En termes de pédagogie, l'objectif n'est pas seulement que les participants « apprennent », mais que, à travers des jeux de rôle, ils expérimentent par eux-mêmes à quoi ressemble la face invisible de l'industrie et comment l'exploitation économique peut être présente dans tous les maillons de la chaîne de production.

L'atelier débute par un examen du rôle des multinationales et de la manière dont la plupart des produits dans le monde sont fabriqués par quelques très grandes entreprises. Ensuite, les participants se concentrent sur les matières premières, sur la façon dont les ressources sont cultivées ou extraites et comment l'exploitation se met en place d'emblée. Un jeu de rôle permet ensuite aux participants de devenir un maillon de la chaîne de production et de se retrouver à l'intérieur d'un atelier clandestin en Asie ou dans un village de cueilleurs de coton au Burkina Faso et de découvrir la réalité de la vie de ces travailleurs. Ensuite, les participants se réunissent pour partager leurs expériences et discuter de la manière dont de meilleures conditions de travail peuvent être négociées. À l'issue d'une session de trois heures, ils discutent des solutions qu'ils peuvent eux-mêmes mettre en œuvre dans leur vie quotidienne pour influencer l'évolution de la situation dans le monde, par exemple en consommant différemment.

Les ateliers sont organisés par l'ONG Oxfam et se déroulent en flamand/néerlandais, français, anglais et espagnol²¹.

■ Dans la plupart des pays européens, il existe une liberté de choix en ce qui concerne les méthodes pédagogiques utilisées dans les écoles d'EFP. Autrement dit, il appartient à chaque enseignant d'en décider. Cette liberté est renforcée par une approche fondée sur les résultats d'apprentissage (qui prescrit les résultats souhaités du processus d'apprentissage, mais pas les méthodes utilisées pour les atteindre). Certaines écoles d'EFP peuvent donc opter pour certains profils pédagogiques, ce qui implique que certaines méthodes pédagogiques sont préférées à d'autres et que les enseignants reçoivent une formation pour être en mesure de les utiliser avec compétence, indépendamment de leurs antécédents.

Exemple en France et en Allemagne

L'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ)/*Deutsch-Französisches Jugendwerk* (DFJW)²² a été créé conjointement par les Gouvernements français et allemand en 1963 en tant que programme bilatéral visant à améliorer les relations entre les jeunes de France et d'Allemagne par le biais de rencontres physiques – et plus tard virtuelles – (échanges de jeunes). Le programme finance ces échanges à la fois dans le cadre du système éducatif formel (y compris l'EFPI) et en dehors (éducation non formelle).

Depuis sa création, le programme a élargi son champ d'application et ses objectifs pour inclure également des participants d'autres pays d'Europe et d'ailleurs dans des projets franco-allemands, et pour cibler non seulement les

21. Disponible à l'adresse <https://oxfambelgie.be/oxfam-op-school/inleefateliers-van-oxfam>, consulté le 28 juin 2024.

22. Disponible à l'adresse www.ofaj.org et www.dfjw.org, consulté le 28 juin 2024.

relations franco-allemandes, mais aussi les questions plus larges de citoyenneté, de tolérance, de droits humains et de démocratie. Outre les activités d'échange, l'OFAJ/DFJW a également mené d'importants travaux de recherche appliquée sur la manière de travailler avec les échanges de jeunes en tant qu'outil pédagogique dans un contexte d'apprentissage afin d'atteindre ces résultats.

■ Les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage comme moyen de promouvoir les CCD font l'objet d'un chapitre distinct dans le volume 3 du Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie²³ : « Les CCD et la pédagogie ». Veuillez vous y référer pour des informations et des conseils plus détaillés.

Les campagnes et événements ponctuels

■ La sensibilisation à l'importance et aux implications de la participation démocratique peut également être encouragée par le biais d'événements ponctuels ou de campagnes plus longues. De nombreuses écoles d'EFP organisent ainsi des débats avec et entre des personnalités politiques à l'occasion des élections nationales afin d'encourager les apprenants à exercer leurs droits et à voter. Pour autant, en temps normal, les élections nationales n'ont lieu qu'à de longs intervalles, et les apprenants peuvent très bien suivre un programme sans que cela se produise.

■ Cependant, la démocratie va bien au-delà du seul vote. De nombreuses formes de participation et de dialogue démocratiques influencent la vie quotidienne des apprenants de l'EFP de manière beaucoup plus directe, y compris le contexte de leur parcours d'apprentissage, à la fois à l'école et sur le lieu de travail. Pourtant, il se peut que les apprenants ne connaissent pas suffisamment leurs droits en termes de participation démocratique et de dialogue pour pouvoir s'y engager, ou qu'ils se heurtent à des obstacles et ne soient pas encouragés à les surmonter. Des événements ponctuels peuvent donc être utilisés pour mettre l'accent sur les processus démocratiques et renforcer la motivation des apprenants, et peuvent être organisés, par exemple, à la manière d'un événement annuel récurrent. Des représentants d'organisations de jeunesse, de partis politiques et du monde du travail peuvent être invités à ces événements, afin d'apporter leur contribution et de participer aux discussions.

Exemple en Autriche

Le Parlement des jeunes du Parlement autrichien permet aux jeunes et aux élèves de se familiariser avec les processus démocratiques en participant à des séances parlementaires fictives. Ils bénéficient d'une aide concrète et directe de la part des députés. C'est également une excellente occasion pour les élèves et les politiciens de se rencontrer.

En se joignant à des groupes parlementaires fictifs, les participants préparent leurs propres positions et les défendent, recherchent des compromis, élaborent des discours et, enfin, votent sur un projet de loi fictif. Les participants, y compris les apprenants de l'EFP, ont ainsi accès à une expérience directe de la vie et du

23. Disponible à l'adresse <https://rm.coe.int/prems-013619-fra-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-/1680984215>, consulté le 28 juin 2024.

travail des politiciens et de la manière dont les décisions politiques sont prises. Pendant qu'ils travaillent sur un projet de loi, ils sont assistés par des députés et d'autres membres du personnel parlementaire.

Le Parlement des jeunes et le Parlement des apprentis s'adressent respectivement aux jeunes de 15 et 16 ans et aux apprentis âgés de 16 ans ou plus, et se tiennent sur deux jours²⁴.

Exemple en Grèce

En Grèce, en 2018, l'école professionnelle publique EPAL Korydallou, située dans le nord-ouest de la préfecture du Pirée, a participé à un projet financé par le programme conjoint de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe « Faisons vivre une culture démocratique et inclusive à l'école » (Democratic and Inclusive School Culture in Operation, DISCO). Le projet, intitulé « Résistance au numérique » (Digital Resistance), visait à renforcer l'esprit critique des apprenants face au phénomène des infox en ligne et à faire d'eux des citoyens numériques responsables. EPAL Korydallou a contribué au résultat final du projet, un manuel pour les enseignants intitulé *Digital Resistance*, en rédigeant le chapitre 4 sur la création de produits numériques. Ce chapitre vise à fournir aux enseignants et aux apprenants des lignes directrices sur la manière de créer divers produits numériques après leur travail de déconstruction des infox à l'aide d'outils de vérification des faits en ligne dans la salle de classe.

À partir des modèles d'enseignement fournis dans le manuel, l'EPAL Korydallou a créé un dossier avec des exemples numériques sur la déconstruction des infox et a conçu des plans de cours en grec comme cadre pour les sessions de formation des enseignants. En outre, des équipes d'apprenants de l'EPAL Korydallou ont mené plusieurs activités, allant de formes relativement classiques telles que la création de présentations PowerPoint, d'affiches, de dépliants, de bandes dessinées et de vidéos, à des formes plus originales telles que des petites campagnes sur la diffusion de nouvelles dans la communauté scolaire, organisées à la manière d'ateliers, une frise dans l'enceinte de l'école et un spectacle d'ombres chinoises dans la tradition grecque classique des Karagiozis – toutes inspirées par leur travail sur les questions des infox et de la désinformation. Depuis la fin du projet en 2019, ces activités font partie du programme annuel de l'école et sont mises en œuvre à l'occasion d'une semaine spéciale.

En 2021, pour diffuser plus largement la méthodologie de résistance au numérique et renforcer les connaissances en matière de citoyenneté numérique parmi les enseignants et les élèves grecs, l'EPAL Korydallou a créé une activité éducative structurée sous la forme d'un atelier (« Digital Resistance – Tracing Fake News Workshop »), qui a été approuvée par le ministère de l'Éducation nationale pour être mise en œuvre dans les établissements d'enseignement secondaire²⁵.

24. Disponible à l'adresse www.parliament.gv.at/en/experience/youth-and-parliament/youth-parliament/index.html, consulté le 28 juin 2024.

25. Disponible à l'adresse [Epal Korydallou – Democratic Schools for All \(coe.int\)](http://Epal Korydallou – Democratic Schools for All (coe.int)), consulté le 28 juin 2024.

■ Les événements et les campagnes peuvent porter directement non seulement sur des questions de participation démocratique, mais aussi sur l'environnement scolaire général dans lequel elles se déroulent. Si une attitude désobligeante, voire hostile, est affichée à l'égard de certains groupes, cela peut inhiber ou restreindre leurs possibilités et leur motivation à s'engager dans des discussions ou des activités : chacun doit se sentir en sécurité et libre d'exprimer son point de vue.

Le projet du Conseil de l'Europe « Free to Speak, Safe to Learn – Democratic Schools for All » (S'exprimer en toute liberté – Apprendre en toute sécurité) s'est déroulé sous la forme d'une campagne destinée aux écoles de toute l'Europe. L'objectif principal en était de mettre en évidence l'engagement en faveur des valeurs et des principes démocratiques dans la vie et la culture des écoles des États membres du Conseil de l'Europe. Cette campagne mettait en avant le travail accompli chaque jour par les enseignants, les élèves, les parents et les chefs d'établissement pour bâtir des écoles démocratiques et inclusives. Pour y parvenir, les écoles de toute l'Europe fournissent aux élèves les compétences dont ils ont besoin pour fonctionner efficacement dans une société démocratique.

La campagne a également montré comment les écoles européennes aident les enfants et les jeunes à se sentir en sécurité pour apprendre et exprimer leurs opinions, même les plus controversées, dans la salle de classe et dans les cours de récréation. Elle s'articulait autour de six thèmes : traiter les questions controversées ; faire entendre la voix des enfants et des élèves ; prévenir la violence et le harcèlement ; faire face à la propagande, à la désinformation et aux infox ; améliorer le bien-être à l'école ; et lutter contre la discrimination.

La campagne, conduite en partenariat avec le Centre européen Wergeland, s'est déroulée sur quatre années (2018-2022) aux niveaux national, régional et européen²⁶.

Le mouvement « Non au discours de haine » est une campagne orchestrée par le Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe visant à mobiliser les jeunes, et à développer leur capacité à identifier et à combattre le discours de haine, ainsi qu'à promouvoir les droits humains en ligne. Lancée en 2012, elle a été déployée aux niveaux national et local par le biais de campagnes nationales dans 45 pays. La campagne, qui visait à sensibiliser les jeunes à ce phénomène, a débouché sur du matériel et des lignes directrices en soutien aux campagnes nationales à la fois dans l'apprentissage non formel et dans le système éducatif formel, y compris l'EEP.

La campagne a officiellement pris fin en 2017, mais le mouvement est resté actif dans de nombreux pays grâce à diverses campagnes nationales et à l'action de cybermilitants et de partenaires²⁷.

26. "Free to speak, safe to learn – Democratic schools for all", consulté le 28 juin 2024.

27. <https://rm.coe.int/is-this-it-final-report-evaluation-and-closing-conference-nhsm-april-2/16808e4a9f>. (Rapport de la conférence d'évaluation et de clôture de la campagne jeunesse, en anglais), consulté le 28 juin 2024.

Des pratiques favorables aux CCD dans le contexte professionnel

■ Comme nous l'avons déjà indiqué, les entreprises sont avant tout des entités commerciales et non des institutions démocratiques où les décisions importantes se prennent au vote. Il est toutefois dans l'intérêt de leurs gestionnaires et propriétaires de garantir un environnement de travail stable et prévisible, afin que la production puisse être maintenue sans perturbations. Il est donc important de disposer de forums où pouvoir régler les problèmes et les différends par le dialogue plutôt que par le conflit, et ainsi éviter des arrêts de travail coûteux. Cela peut se faire au niveau national par le biais de processus de négociation contractuelle entre les syndicats et les associations d'employeurs, et au niveau de l'entreprise par le biais de dialogues entre les comités d'entreprise et la direction. Les entreprises ne sont pas des environnements de formation dédiés dont la principale priorité est l'apprentissage, et il est rare de trouver des cas où les apprentis et les élèves en stage sont réunis pour des activités en lien avec les CCD pendant les heures de travail. Il existe cependant des exemples d'entreprises qui reconnaissent explicitement l'importance de ces questions et qui s'efforcent de les promouvoir auprès de leurs apprentis par le biais d'événements spéciaux ou de séminaires.

Exemple en Autriche

Les quelque 2 000 apprentis des chemins de fer fédéraux autrichiens participent à des séminaires d'éducation civique (*Staatsbürgerkunde Unterricht*) sur leur lieu de travail et pendant les heures de travail, au moins deux fois par an. Ces séminaires sont organisés par les membres du comité d'entreprise avec le soutien de la direction et des formateurs de l'entreprise, et durent environ une heure et demie. Les membres du comité d'entreprise coopèrent avec les représentants des jeunes, le syndicat et la chambre autrichienne du travail pour proposer ces séminaires, dont les principaux thèmes sont la promotion des compétences démocratiques et une introduction à la représentation des intérêts des apprentis (au sein du comité d'entreprise, du syndicat et de la chambre du travail). Outre les thèmes principaux, des sujets spécifiques peuvent être introduits, en consultation avec les formateurs et les superviseurs locaux en entreprise. Il peut s'agir, par exemple, du harcèlement moral et de la discrimination, de la diversité, de l'extrémisme de droite, des infox et de l'éducation aux médias. Des questions plus pratiques concernant l'économie privée, la protection des consommateurs ou le logement peuvent également être abordées. Au sein des chemins de fer fédéraux autrichiens, l'éducation civique est depuis des décennies une pratique incontestée, mise en œuvre sur la base d'un partenariat.

■ Dans quelques pays européens, les formateurs en entreprise doivent posséder une qualification spécifique pour avoir le droit de former des apprentis et des élèves, et les questions relatives aux CCD peuvent faire partie intégrante de la formation qui mène à l'acquisition de cette qualification (voir la section sur les enseignants de l'EFP et les formateurs en entreprise). Dans la majorité des pays européens, cependant, les pratiques et l'apprentissage favorables au développement des CCD ne s'inscrivent pas dans un cadre formel. De ce fait, il existe de grandes différences entre les entreprises en ce qui concerne les stratégies et les traditions en la matière.

Exemple en Irlande

ESB Networks, la société nationale en charge du transport et de la distribution de l'énergie, est responsable de l'infrastructure d'approvisionnement en électricité de la République d'Irlande. Il s'agit d'un employeur majeur, représenté dans les six régions irlandaises avec 34 centres régionaux. La société compte actuellement environ 350 apprentis (2023) et devrait en accueillir environ 400 dans les années à venir. Cela représente un apport annuel d'environ 100 nouveaux apprentis par an. Les apprentis sont censés rester dans l'entreprise à l'issue de leur apprentissage. Ils peuvent commencer comme techniciens de réseau, puis poursuivre leur carrière au sein de l'entreprise dans des postes de spécialisation technique et d'ingénierie, de supervision et de gestion. Les apprentis constituent donc un élément clé de la stratégie de ressources humaines (RH) à long terme d'ESB Networks.

Compte tenu de l'importance accordée à l'apprentissage, ESB Networks a mis en place une politique où les apprentis sont impliqués dans la prise de décision concernant les questions de sécurité et de bien-être, qui les concernent directement. Pour toutes les équipes de plus de 50 personnes, des comités de sécurité ont été mis sur pied aux niveaux local, régional et national ; ils se réunissent à intervalles réguliers pour traiter des sujets liés à la sécurité et au bien-être, et pour informer les politiques de l'entreprise à cet égard. Les apprentis y sont représentés pour s'exprimer sur les questions qui les préoccupent. Deux apprentis ont été nommés membres du comité national, dirigé par le directeur général. Dans les comités locaux et régionaux, ainsi qu'au centre national de formation de l'ESB, les apprentis peuvent représenter jusqu'à un tiers des membres. Ils sont sélectionnés par l'équipe de supervision des apprentis sur la base d'un appel à participation ouvert. Pour tous les autres aspects de la représentation, les apprentis sont libres de s'affilier à des syndicats.

■ Les syndicats peuvent intervenir et tenter d'offrir des conseils aux apprentis et aux élèves en formation professionnelle sur les stages et, dans certains cas, proposer une formation sur les questions relatives à leurs droits de représentation et au dialogue social. Cela se fait en dehors des heures de travail et sur une base volontaire. Dans les pays où les mouvements syndicaux sont puissants, les syndicats peuvent créer des départements spécifiques pour s'occuper des apprentis et des élèves de l'EFPP, gérés par des spécialistes possédant les connaissances et l'expérience nécessaires.

■ Il existe souvent une différence marquée entre les petites et les grandes entreprises dans la mise en œuvre des CCD. Les grandes entreprises disposent, par exemple, de services de ressources humaines spécialisés qui peuvent élaborer des politiques en matière de CCD et de sujets connexes (par exemple la RSE) et mener des interventions ciblées. Dans les petites entreprises, en revanche, c'est souvent au superviseur ou au formateur de l'entreprise (qu'il soit qualifié ou non) de décider de la manière dont les CCD peuvent être mises en œuvre dans la vie professionnelle. Dans certains pays, la représentation des apprentis et des élèves de l'EFPP lors des stages dans les grandes entreprises est inscrite dans la législation nationale pertinente.

Exemple en Allemagne

Les conseils des jeunes et des stagiaires (JAV – *Jugend- und Auszubildendenvertretung*²⁸) sont des comités qui représentent les intérêts des apprentis, des stagiaires et des jeunes travailleurs dans les entreprises allemandes. Dans toute entreprise comptant au moins cinq travailleurs âgés de moins de 18 ans ou qui sont des apprentis ou des stagiaires (aucune limite d'âge pour ces derniers), la loi prévoit la mise en place d'un JAV, qui est lié au comité d'entreprise existant (*Betriebsrat*). Les travailleurs de moins de 25 ans peuvent également se présenter aux élections. La tâche principale du JAV est de représenter les intérêts des jeunes travailleurs, des apprentis et des stagiaires. Le JAV peut traiter de nombreuses questions, telles que le salaire, les conditions de travail, l'égalité des droits et l'intégration des apprentis étrangers.

Le nombre de représentants au sein d'un JAV est déterminé par le nombre de jeunes travailleurs, d'apprentis et de stagiaires dans l'entreprise : pour 5 à 20 jeunes travailleurs, un seul représentant doit être élu, mais dans les entreprises de plus de 1 000 salariés, 15 peuvent être élus. Toutes les personnes appartenant au groupe cible peuvent voter lors des élections qui ont lieu tous les deux ans. Le JAV travaille en étroite collaboration avec le comité d'entreprise, mais n'en fait pas formellement partie. Toutefois, un JAV peut nommer un membre qui est autorisé à participer aux réunions du comité d'entreprise et, dans les cas où les intérêts du groupe cible sont concernés, ce membre dispose également d'un droit de vote, au même titre que le reste du comité d'entreprise. Les membres du JAV bénéficient d'une protection spéciale, et les coûts afférents à leur travail au sein du JAV – par exemple, le matériel de bureau, les salles de réunion, la participation à des séminaires de formation – doivent être couverts par l'employeur.

■ Certaines entreprises ont même créé des plateformes ou des forums pour faciliter le dialogue entre les apprenants et la direction, même s'il ne s'agit pas là d'une obligation légale.

Exemple au Royaume-Uni

Chez IBM au Royaume-Uni, une communauté d'apprentis a été créée afin de faire entendre la voix des apprentis au sein de l'entreprise. Cette communauté a joué un rôle particulièrement important pendant la pandémie de covid-19, en favorisant les liens sociaux entre les apprentis et en apportant un soutien aux individus. Cependant, celle-ci a évolué au fil du temps vers des intentions plus larges et plus holistiques, l'idée étant de donner une voix aux apprentis au sein de l'organisation sur toutes les questions qui les concernent. Elle représente actuellement près de 300 apprentis chez IBM. La direction de la communauté des apprentis interroge régulièrement (actuellement, quatre fois par an) tous les apprentis sur des questions pertinentes. Elle souhaitait, par exemple, recueillir l'avis des apprentis au sujet de la politique d'IBM en faveur de la protection et de la prévention, et des valeurs britanniques fondamentales. Il s'agissait d'appréhender les perceptions des apprentis et l'importance qu'ils accordaient à cette politique. La démarche a

28. Disponible à l'adresse [Jugend- und Auszubildendenvertretung – Alles zur JAV | W.A.F. \(betriebsrat.com\)](https://www.betriebsrat.com/), consulté le 28 juin 2024.

permis de combler d'éventuelles lacunes dans la compréhension des apprentis et de renforcer l'importance de telles politiques au sein de l'organisation. Certaines de ces questions sont récurrentes, de sorte que les tendances et les changements dans les perceptions peuvent être suivis et analysés; d'autres sont des questions ad hoc qui reflètent les préoccupations du moment. Les résultats des enquêtes sont présentés et analysés dans le cadre de discussions entre les apprentis et la direction d'IBM. La direction de la communauté des apprentis a également conçu un site web interne qui enregistre plus de 4 000 interactions par an.

Pour assurer un dialogue structuré et continu entre les apprentis et la direction générale d'IBM, la direction de la communauté des apprentis organise des réunions régulières avec l'équipe de direction de la Fondation IBM (SLT) pour relayer les perspectives et les préoccupations des apprentis.

La direction de la communauté des apprentis est évaluée positivement par les deux parties. Lorsque les apprentis se sentent écoutés et habilités à exprimer leur point de vue, cela contribue à leur sentiment d'appartenance, à leur engagement et à leur satisfaction globale au travail. Pour l'employeur, cela lui permet de bénéficier d'idées et de points de vue nouveaux pour éclairer la prise de décision, tout en assurant le bien-être de ses employés et leur maintien dans l'entreprise.

Les facteurs entravant le développement des CCD

■ Tant dans les établissements d'EFPP que dans les entreprises, il est nécessaire d'être conscient des facteurs insidieux qui peuvent contrecarrer les efforts de stimulation et de développement des compétences démocratiques des apprenants. Ces facteurs résident dans des pratiques apparemment innocentes, telles que le choix des mots et des styles de communication. Ils peuvent être enracinés, par exemple, dans des préjugés concernant le statut intellectuel et social des apprenants de l'EFPP par rapport aux étudiants de l'enseignement secondaire supérieur général, dans des attitudes à l'égard des apprenants d'origine ethnique différente, dans des préjugés liés au genre ou dans des notions normatives sur la manière dont les travailleurs devraient participer aux processus démocratiques. Très souvent, cela ne se fait même pas consciemment.

■ Les chercheurs qui ont procédé à des analyses ont noté que les programmes d'EFPP privilégient l'emploi de verbes d'action tels que «faire», «employer», «choisir», «travailler de manière indépendante», «prendre des initiatives», alors que les programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire général (préparant à l'enseignement supérieur) leur préfèrent des verbes liés à la connaissance tels que «comprendre», «expliquer», «raisonner», «interpréter» et «analyser» (Rosvall et Nylund, 2022). De même, une étude néerlandaise sur les programmes scolaires, qui a comparé les approches pédagogiques, note qu'il existe une différence entre la manière dont les questions liées aux CCD sont enseignées dans les projets d'enseignement secondaire général et dans les programmes à orientation professionnelle. Dans les premiers, l'accent est mis sur la signification des changements dans la société pour les élèves et la contribution qu'ils peuvent apporter à ces changements, alors que les formations professionnelles se concentrent sur l'adaptation – l'amélioration des chances des élèves à l'école et dans la société grâce au développement des aspects de la compétence sociale que sont la confiance en soi et les aptitudes sociales et communicatives (Ten Dam et Volman 2003).

Chapitre 3

Les CCD et l'évaluation

L'évaluation fait partie intégrante de toutes les activités éducatives planifiées, y compris l'EFP, mais elle peut être entreprise pour différentes raisons et revêtir différentes formes en fonction des résultats d'apprentissage visés et du contexte dans lequel elle est réalisée. Elle est souvent utilisée comme dénominateur commun pour deux processus qui sont interdépendants, mais qui servent en principe des objectifs différents. L'un de ces objectifs est l'évaluation des acquis de l'apprentissage des individus (à l'aide de tests écrits, d'examens oraux, de projets, de méthodes de portfolio, d'observation, etc.), qui consiste à mesurer leurs réalisations personnelles et, en fin de compte, à déterminer s'ils ont réussi ou échoué. L'autre objectif ne porte pas sur les performances des individus, mais sur l'intervention éducative en tant que telle, afin d'évaluer son efficacité et de déterminer si certains aspects doivent être modifiés, voire changés. Les méthodes utilisées pour ces deux processus d'évaluation peuvent être les mêmes, mais l'objectif est bien différent.

■ Par ailleurs, l'évaluation peut être entreprise à différents stades du processus d'apprentissage : pendant le déroulement de l'activité éducative, pour s'assurer que l'apprentissage progresse de manière satisfaisante (ce que l'on appelle l'« évaluation formative »), et, à la fin de l'activité, pour faire le point sur les réalisations ou les compétences de l'apprenant (ce que l'on appelle l'« évaluation sommative »). En outre, l'évaluation peut être objective, c'est-à-dire mesurable selon des critères vérifiables, comme en arithmétique, ou subjective, c'est-à-dire effectuée par une autre personne (un enseignant, un examinateur externe, un membre du groupe de pairs, voire les apprenants eux-mêmes) dont la subjectivité peut influencer le résultat de l'évaluation. Afin de réduire le risque de biais dans une évaluation subjective, celle-ci est souvent réalisée par plus d'une personne ; ce processus est connu sous le nom de triangulation.

■ L'évaluation des CCD dans le contexte de l'EFP est particulièrement difficile. Tout d'abord parce que les cours d'« éducation à la citoyenneté » (ou « éducation civique » ou « études sociales ») – dans les systèmes où l'apprentissage des CCD est ainsi introduit – sont souvent comprimés et compartimentés, car soumis à la pression des éléments du programme d'enseignement technique et professionnel. Les CCD englobent des ensembles complexes de valeurs et d'attitudes pour lesquels on ne peut guère s'attendre à ce que les apprenants fassent des progrès marqués à l'issue d'un cours d'une durée très limitée ; une telle approche peut au mieux sensibiliser les apprenants et jeter les bases d'un développement ultérieur de ces compétences. Les connaissances concrètes nécessaires pour, par exemple, comprendre le fonctionnement du dialogue social sur le marché du travail et dans les entreprises peuvent être testées objectivement. En revanche, il faut beaucoup plus de temps à l'apprenant pour intégrer les valeurs liées à la démocratie, à la justice, à l'équité, à l'égalité et à l'État de droit, ou les attitudes liées, par exemple, à la tolérance, au respect et

à l'esprit civique, et les résultats obtenus dans ces domaines ne se prêtent guère à un test objectif. Ces valeurs et attitudes ne peuvent s'acquérir que sur une période prolongée, et les progrès réalisés doivent être évalués de manière subjective dans divers contextes, généralement par le biais de l'observation. Cela est possible si le concept des CCD est intégré à la manière d'une question transversale dans plus d'une matière et sur une plus longue période (ou sur l'ensemble du programme).

■ Concernant le développement des CCD, la question des critères à utiliser pour l'évaluation des résultats est une autre question. Les niveaux de connaissances factuelles sont faciles à mesurer, par exemple au moyen de tests à choix multiples, mais la mesure des valeurs et des attitudes pose des problèmes plus complexes. Le modèle de compétences pour une culture de la démocratie du Conseil de l'Europe rassemble 20 compétences – composées d'un ensemble de valeurs, d'attitudes, d'aptitudes, de connaissances et de compréhension critique – qui sont en elles-mêmes assez complexes et difficiles à évaluer. Afin de faciliter le processus d'évaluation, chacune d'entre elles a donc été « traduite » en un certain nombre de descripteurs, qui sont des ensembles de comportements observables chez les apprenants et qui peuvent aider l'évaluateur à décider si ces compétences ont été acquises ou non. Au total, 447 descripteurs sont associés aux 20 compétences, et 135 d'entre eux sont identifiés comme descripteurs clés. Cela reste toutefois très complexe pour l'évaluation. Il convient donc de concevoir pour les procédures d'évaluation un modèle opérationnel qui réduise cette complexité inhérente en fixant des priorités et en se concentrant sur un nombre limité de descripteurs. Dans un contexte d'EFP, ce sont souvent – comme nous l'avons vu – des attitudes telles que « la responsabilité » et « l'efficacité personnelle », et des compétences telles que « la flexibilité et l'adaptabilité » et « la coopération » qui sont préférées à d'autres, parce qu'elles peuvent être directement inscrites dans un discours orienté sur le marché du travail (par exemple Ten Dam et Volman 2003).

■ Les évaluations des valeurs et des attitudes soulèvent toutefois un certain nombre de questions ou de dilemmes éthiques. Les apprenants ont le droit à la liberté d'expression et ne devraient en principe pas être censurés ou sanctionnés si leurs valeurs et attitudes s'écartent de celles reflétées dans les CCD. Les apprenants peuvent en principe être de brillants charpentiers ou maçons, même s'ils ont des opinions extrémistes ou racistes, de sorte que, dans une perspective étroite du marché du travail, il serait problématique qu'ils échouent dans un programme professionnel en raison de leurs faibles résultats en matière de CCD. Par ailleurs, les apprenants ont droit à la confidentialité et au respect de leur vie privée, et les évaluations portant sur les valeurs et les attitudes sont des informations sensibles qui peuvent potentiellement être utilisées à mauvais escient si elles sont enregistrées et stockées dans des dossiers pérennes qui, avec le temps, peuvent devenir accessibles à des personnes extérieures.

■ Mais alors pourquoi se préoccuper de l'évaluation, si elle comporte tant de difficultés et d'incertitudes potentielles ? Les arguments en faveur de l'évaluation se répartissent principalement en deux catégories liées aux deux objectifs de l'évaluation décrits au début de ce chapitre.

■ La première catégorie d'arguments a trait aux aspects psychologiques en relation avec les apprenants individuels. L'acte même d'introduire l'évaluation est en soi une déclaration très forte à l'intention des apprenants. Elle signale qu'il s'agit

d'une partie importante du programme et non d'un élément que l'on peut négliger au profit d'autres. En outre, l'évaluation contribue à rendre l'apprentissage visible, car les apprenants doivent se concentrer sur les résultats de l'apprentissage et réfléchir à la manière de les atteindre, renforçant ainsi le processus d'apprentissage lui-même.

■ La deuxième catégorie d'arguments a trait aux questions d'évaluation, c'est-à-dire les contenus, les méthodes pédagogiques et les pratiques utilisés. Il est nécessaire de déterminer si les modes d'évaluation sont efficaces et s'ils favorisent réellement le développement des CCD. Pour cette raison, les progrès des apprenants doivent être vérifiés au niveau individuel, car ce qui fonctionne pour certains peut n'avoir qu'un effet limité sur d'autres, en fonction de leurs antécédents. Il est important de se concentrer sur les résultats des apprenants plutôt que sur leurs compétences, en essayant de mesurer l'impact de l'intervention de manière isolée plutôt que la somme totale des compétences, y compris celles qu'ils possédaient avant de commencer et celles qu'ils ont acquises ailleurs, en dehors du programme. Ce n'est qu'alors que l'efficacité des méthodes et des pratiques peut être évaluée, et, si leur inefficacité est démontrée, que des décisions peuvent être prises concernant d'autres moyens de formation.

Exemple en Allemagne

L'établissement de formation professionnelle de Boppard en Allemagne, en collaboration avec l'université Johannes Gutenberg de Mayence, a conçu un outil pour mesurer les compétences démocratiques des apprenants de l'EFP sur le principe d'une autoévaluation. Les apprenants eux-mêmes et leurs enseignants ont été activement impliqués dans le processus de son élaboration. L'outil consiste en un questionnaire fondé sur le modèle des compétences pour une culture de la démocratie (appelé familièrement « modèle papillon ») structuré en quatre composantes : valeurs, attitudes, aptitudes, connaissances et compréhension critique. L'établissement y a ajouté une cinquième dimension, celle de la « confiance », avec 13 descripteurs supplémentaires sur lesquels les apprenants doivent se positionner pour déterminer s'ils sont parvenus à développer la compétence concernée.

L'outil peut être utilisé par les écoles pour établir une base de référence des niveaux de CCD parmi les apprenants et pour identifier les domaines où subsistent des lacunes. Il offre donc une bonne base pour établir des priorités et déterminer les points où des efforts ciblés auront le plus grand impact. Il peut également être utilisé dans la première phase (la phase d'analyse) du processus menant à la formulation d'une stratégie institutionnelle. Il a été développé en version papier, mais une version en ligne était en cours d'élaboration au moment de la rédaction du présent document.

Exemple en République de Moldova

En République de Moldova, les CCD sont intégrées dans l'EFP et enseignées dans le cadre de la matière « éducation à la société », au moyen de 30 cours par an. Les résultats de l'apprentissage sont formulés sur la base des 20 compétences du Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie.

Les résultats obtenus par les apprenants sont évalués sur la base de descripteurs (deux par compétence) à la fin de l'année scolaire d'un programme de formation professionnelle. L'évaluation repose sur l'observation du comportement des apprenants pendant les cours et les activités, et prend également en compte les processus de réflexion, d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs entre apprenants. Les performances sont évaluées avec les appréciations suivantes : « très bien », « bien » et « satisfaisant ». Pour la détermination de cette appréciation, l'enseignant applique l'algorithme ci-après, qui est fondé sur le nombre total de compétences atteintes :

- ▶ 100 % à 81 %, ou de 20 à 16 de l'ensemble des compétences à développer : « très bien » ;
- ▶ 80 % à 56 %, ou de 15 à 11 de l'ensemble des compétences à développer : « bien » ;
- ▶ 55 % à 25 %, ou de 10 à 5 de l'ensemble des compétences à développer : « satisfaisant ».

Les élèves comptabilisant plus de 50 % d'absences (motivées ou non) et/ou dont les performances sont inférieures à « satisfaisant » peuvent bénéficier d'une session de rattrapage qui comprend des activités réflexives, écrites ou orales. Par la suite, l'enseignant et l'apprenant s'accordent sur les résultats obtenus.

 De plus amples informations sur l'évaluation ainsi que des descriptions des différents formulaires et méthodes d'évaluation sont disponibles dans le chapitre « Les CCD et l'évaluation » du volume 3 du Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie²⁹.

²⁹. Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie, volume 3, consulté le 28 juin 2024.

Chapitre 4

Les CCD dans la formation des enseignants de l'EFP et des formateurs en entreprise

Les enseignants et les formateurs en entreprise³⁰ jouent un rôle important dans les processus d'apprentissage menant aux CCD, car les valeurs, les attitudes et les pratiques de ces derniers façonnent inévitablement les perceptions des apprenants. Ils transmettent non seulement des compétences techniques, mais aussi les compétences nécessaires à l'exercice des responsabilités sociales, à l'engagement civique ainsi qu'au développement personnel et aux valeurs humaines (CEDEFOP, 2022 : 18). Pourtant, la nature et le niveau des qualifications requises pour enseigner dans les établissements d'EFP varient considérablement, et même dans les pays dotés de systèmes d'EFP très similaires, les exigences en la matière sont fort différentes. Il peut s'agir d'une combinaison de diplômes d'enseignement, de qualifications en matière d'EFP et/ou d'une expérience professionnelle dans un secteur spécifique. Toutefois, dans la plupart des pays, les formateurs en entreprise ne sont pas tenus de posséder des qualifications pédagogiques formelles. Seuls quelques pays ont mis en place des formations obligatoires pour les formateurs en entreprise.

■ Dans un certain nombre de pays européens, les enseignants de l'EFP sont recrutés sur la base de leurs qualifications professionnelles. Ils sont ensuite tenus d'obtenir leurs qualifications pédagogiques (d'enseignant) en suivant des cours à temps partiel pendant qu'ils travaillent (voir l'exemple de l'Autriche ci-dessous). C'est pourquoi il est problématique de parler de la formation des enseignants de l'EFP en termes de formation « initiale » et « continue », comme c'est souvent le cas pour la formation des enseignants de l'enseignement général. On utilise plutôt les termes « formation initiale des enseignants » (FIE) et « développement professionnel continu » (DPC).

■ Divers professionnels dispensent l'EFP sur différents lieux de travail et dans différents environnements d'enseignement et de formation. Il s'agit notamment d'enseignants, de conseillers, d'accompagnateurs, de guides, d'instructeurs, de conférenciers, de mentors, de formateurs et de tuteurs. Ces professionnels façonnent et influencent les connaissances, les attitudes, les valeurs et les pratiques des apprenants de l'EFP sur les questions liées à la démocratie et la manière dont ils s'y engagent. Par conséquent, leur préparation à la formation des jeunes au sens large est essentielle. En fonction des deux principaux lieux d'EFP, la formation des enseignants qui y interviennent sera abordée dans un premier temps, suivie de la formation des formateurs en entreprise.

30. Voir aussi le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie, chapitre « Les CCD et la formation des enseignants », volume 3.

Les enseignants dans les établissements d'EFP

Il existe une grande diversité d'enseignants dans les établissements d'EFP. Ils peuvent intervenir dans le premier ou le deuxième cycle du secondaire, dans des programmes d'éducation et de formation professionnels initiaux ou continus, et enseigner des matières générales, la théorie professionnelle ou encore des matières pratiques. Ces enseignants peuvent avoir obtenu leur diplôme d'enseignement initial dans des matières générales ou dans des domaines généraux spécifiques à une profession (par exemple le commerce, l'ingénierie ou les soins infirmiers). Les qualifications de ces enseignants et les conditions d'entrée dans le cursus d'EFP varient considérablement d'un pays européen à l'autre. Même dans les pays dont les systèmes d'EFP sont très similaires, les enseignants et les formateurs peuvent être soumis à des exigences fort différentes pour pouvoir enseigner. Il peut s'agir d'une combinaison de qualifications de niveau inférieur ou supérieur et/ou d'une qualification professionnelle et, dans certains cas, d'une expérience professionnelle dans le domaine concerné, avant et après la formation (par exemple en Allemagne). Néanmoins, dans certains pays, les exigences formelles pour pouvoir enseigner dans l'EFP sont minimales, voire inexistantes. En Angleterre, par exemple, une qualification formelle d'enseignant n'est pas une exigence légale pour enseigner dans le cadre de la formation continue ou de l'EFP, même si elle est attendue dans la plupart des établissements d'EFP. Les enseignants peuvent donc intervenir avec peu ou pas de connaissances de base sur les questions liées aux CCD, sachant que la formation continue disponible sur ces questions est rare, voire inexistante.

La formation initiale des enseignants de l'EFP

La formation initiale des enseignants de l'EFP constitue la préparation formelle à l'enseignement dans les établissements d'EFP. Par conséquent, elle est le principal vecteur de développement de la compréhension des CCD pour les futurs enseignants, avant qu'ils n'entrent dans l'EFP. Dans l'idéal, les CCD devraient être abordées de manière holistique et être intégrées dans toutes les matières. Par conséquent, tous les élèves en formation professionnelle initiale devraient être formés aux CCD, quelle que soit la spécialisation qu'ils ont choisie. La manière dont la formation professionnelle initiale est organisée et dont son programme est conçu a une influence durable sur la pratique des enseignants et sur la façon dont ils y intègrent les CCD. Dans ce domaine, la formation continue est souvent proposée dans le cadre de l'éducation des adultes pour ceux qui passent de l'exercice du métier à son enseignement dans les écoles d'EFP à un stade ultérieur de leur vie. Dans certains pays, il est exigé que les élèves en formation professionnelle aient déjà des connaissances et des compétences concernant le métier. Leur préparation comprend donc, par exemple, l'élaboration de programmes d'études, différentes approches d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, et l'acquisition de solides compétences pédagogiques. Les futurs enseignants de l'EFP doivent acquérir une compréhension des CCD au sens large. Les CCD peuvent être abordées à la manière d'un thème transversal, qui ne dépend pas que d'une seule matière, et les enseignants doivent activement démontrer comment favoriser une culture de la démocratie dans une classe, un groupe d'âge ou un établissement d'EFP.

Exemple en Autriche

En Autriche, la formation initiale des enseignants intervenant dans l'EFP est assurée par les instituts universitaires de formation des enseignants. Les cadres organisationnels des quatre instituts universitaires qui proposent une licence en éducation (240 crédits ECTS³¹) pour enseigner dans les établissements d'EFP diffèrent légèrement. Le programme dure trois à quatre ans et démarre après l'entrée en fonction des candidats en tant qu'enseignants. Les candidats suivent alors la formation des enseignants à temps partiel tout en étant en poste dans leurs établissements d'EFP. Toutefois, pendant un semestre, ils sont dispensés de leurs fonctions dans les établissements d'EFP pour suivre le programme de l'institut universitaire de formation des enseignants. Pendant ce semestre, ils perçoivent l'intégralité de leur salaire d'enseignant.

Un module de la formation des enseignants (12 à 15 cours) sur l'éducation civique (*Politische Bildung*) est obligatoire pour tous ceux qui participent à la formation. Les enseignants ont la possibilité de suivre en plus 90 cours d'éducation civique, qui font l'objet de l'une des quatre matières d'enseignement général, mais cette option est facultative. Ces cours sont également proposés dans le cadre de la formation continue des enseignants et peuvent être suivis ultérieurement. L'éducation civique peut cependant être dispensée par tous les enseignants sur la base du seul module obligatoire.

Exemple au Royaume-Uni

En Angleterre, bien que certains éléments des CCD et du concept de culture de la démocratie soient présents dans la formation initiale des enseignants (formation continue ou EFP), leur importance reste marginale. Dans la formation initiale des enseignants (FIE), la place des CCD va dépendre de l'interprétation qu'en fera le rédacteur du cours ou le tuteur individuel. Depuis septembre 2022, tous les dispositifs de formation initiale des enseignants doivent intégrer dans leur programme le *Minimum Core for teacher training qualifications for the Further Education and Skills sector*³² qui pourra éventuellement déboucher sur une qualification de *Qualified Teacher in Learning and Skills* (QTLS). Le *Minimum core* (socle minimal) vise à mettre l'accent sur les qualifications essentielles dont les enseignants de l'EFP ont besoin pour amener les apprenants à acquérir les compétences nécessaires dans le cadre de leur formation initiale, technique ou académique. Cette version actualisée inclut l'éducation au développement durable (EDD) et l'égalité, la diversité et l'inclusion (EDI). Les *Professional standards for teachers and trainers* (normes professionnelles pour les enseignants et les formateurs)³³ ont également été mises à jour en 2022 afin de soutenir et d'inspirer l'apprentissage

31. European Credit Transfer and Accumulation System : Système européen de transfert et d'accumulation de crédits.

32. Disponible à l'adresse www.et-foundation.co.uk/resources/teacher-education/the-minimum-core/, consulté le 28 juin 2024.

33. Disponible à l'adresse www.et-foundation.co.uk/professional-standards/teachers/, consulté le 28 juin 2024.

professionnel, et décrivent 20 normes professionnelles. Comme pour le socle minimal, il n'y a pas de mention directe de la citoyenneté ou des CCD. Toutefois, deux normes relatives aux valeurs et qualités professionnelles pourraient être pertinentes pour les CCD : « Promouvoir et intégrer l'éducation au développement durable (EDD) dans les pratiques d'apprentissage et de travail » et « Valoriser et défendre la diversité, l'égalité des chances, l'inclusion et l'équité sociale ». Bien que le langage des deux documents cités diffère de celui utilisé dans le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie, on y retrouve certains aspects des CCD.

■ Dans de nombreux pays, cependant, les enseignants de l'EFP doivent développer leurs propres compétences en matière de CCD ; ce sont elles qui guideront leur pratique pédagogique et, d'une manière générale, leur comportement, tout en aidant les apprenants à développer les CCD dans leur environnement spécifique. La FIE prépare le terrain de façon appropriée dans l'objectif d'introduire, de discuter et de mettre en pratique des approches qui favorisent la culture de la démocratie sur le futur lieu de travail des enseignants en formation professionnelle.

Exemple en Géorgie

En Géorgie, le Centre national pour le développement professionnel des enseignants (LEPL) a mené une étude dans les établissements d'enseignement professionnel du pays dans le but, d'une part, d'évaluer la situation concernant les compétences en matière de culture de la démocratie sur la base du Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie et, d'autre part, de sensibiliser les directeurs et les enseignants de l'EFP à ce sujet. Les objectifs spécifiques de l'étude étaient les suivants :

- ▶ déterminer l'intensité du travail mené sur le développement des compétences pour une culture de la démocratie ;
- ▶ identifier les facteurs qui facilitent et entravent le processus de développement des compétences pour une culture de la démocratie ;
- ▶ nommer les facteurs propices au processus de développement des compétences pour une culture de la démocratie ;
- ▶ sensibiliser les enseignants de l'EFP au Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie ;
- ▶ identifier les sources et les modes de sensibilisation au Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie ;
- ▶ identifier les sources et les formes de sensibilisation au Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie dans les secteurs régionaux et sectoriels.

L'une des principales recommandations de l'étude était de développer et de mettre en œuvre des cours de formation continue des enseignants sur les CCD, dispensés dans des formats flexibles.

Le développement professionnel continu des enseignants de l'EFP

■ Une fois que les enseignants de l'EFP sont en poste dans des établissements, ils ont la possibilité de s'engager dans des dispositifs de développement professionnel continu (DPC). Il existe différentes modalités de DPC, telles que les séminaires, les webinaires, les stages de courte durée, le mentorat, l'apprentissage par les pairs, la participation à des réseaux professionnels et à des groupes d'étude, et la participation à diverses études postuniversitaires. Toutefois, les exigences imposées aux enseignants de l'EFP en matière de DPC sont variables. Pour les enseignants de l'EFP, le DPC n'est obligatoire que dans 19 États membres de l'Union européenne, et, même dans ces pays, la durée, les formes et le contenu du DPC ne sont souvent pas spécifiés (CEDEFOP, 2022). Dans de nombreux pays, pour les enseignants de l'EFP, le DPC est accessible sur la base du volontariat (par exemple en Espagne, en Finlande, en Norvège et aux Pays-Bas), ce qui n'est pas sans conséquence. En effet, les enseignants de l'EFP (et les enseignants en général) sont plus susceptibles de s'engager dans les dispositifs de DPC sur les CCD si le DPC est obligatoire et si les CCD sont promues dans les politiques et stratégies nationales/institutionnelles.

■ En général, dans la plupart des pays européens, trois types de dispositifs de développement professionnel continu (DPC) sont disponibles : 1) technique et spécifique à un sujet, 2) pédagogique et d'enseignement, et 3) transversal. Ces trois types de dispositifs peuvent inclure les CCD, leur contenu et leur forme dépendant alors des priorités nationales. Selon les pays, la priorité va à différents aspects du DPC. Ainsi, d'après les déclarations des pays, la Lettonie a inclus dans son dispositif les compétences numériques ; la Croatie, la Pologne et la République slovaque mettent l'accent sur les compétences professionnelles ; et la Bulgarie donne la priorité aux méthodes d'évaluation. En Italie, le ministère de l'Éducation a défini des domaines prioritaires, tels que l'éducation civique, la lutte contre le décrochage scolaire et l'inclusion, ainsi que l'évaluation formative ; les programmes de DPC sont par conséquent axés sur ces domaines (CEDEFOP, 2022:36). Ce tableau laisse entrevoir le défi potentiel qu'est la place des CCD dans les programmes d'EFP.

■ Quoi qu'il en soit, pour les enseignants et les formateurs de l'EFP, le développement professionnel continu est un autre moyen de sensibilisation aux CCD et d'introduction ou de développement de ces compétences dans les établissements d'EFP. Certains aspects des CCD, notamment concernant la pédagogie et l'évaluation, sont couverts par le DPC, tandis que d'autres, tels que la compréhension interculturelle et la pensée critique, devront être développés de manière spécifique. Les ministères jouent un rôle crucial dans l'orientation et la promotion du DPC pour les enseignants de l'EFP, et dans la détermination des domaines prioritaires propices aux CCD dans les programmes d'EFP. Pour les enseignants de l'EFP en activité depuis de nombreuses années, un DPC ciblé sur les CCD va permettre de mieux les sensibiliser. Le dispositif de DPC le plus susceptible d'aider les enseignants de l'EFP à intégrer les CCD dans toutes les activités de l'établissement d'EFP est celui qui sera le plus spécifique au contexte. Chaque pays, chaque établissement d'EFP et chaque enseignant d'EFP aura sa propre solution à ce défi.

■ Compte tenu de la diversité des besoins des enseignants de l'EFP qui s'engagent dans le DPC, la formation initiale prend une importance encore plus significative.

Exemple en Allemagne

Dans la région de Hesse, en Allemagne, six établissements d'enseignement professionnel se sont engagés dans un projet intitulé *Starke Lehrer – Starke Schüler* (des enseignants forts – des élèves forts), qui propose aux enseignants une formation et une boîte à outils pour gérer les attitudes et les comportements antidémocratiques dans les établissements d'EFP.

Les attitudes et les comportements antidémocratiques mettent en péril la coexistence pacifique au sein de nos sociétés. Face à ces menaces sociales, les établissements d'EFP ont un rôle clé à jouer. Ces établissements (et les écoles d'enseignement général), qui sont des lieux où faire l'expérience de la démocratie, peuvent contribuer à la socialisation des jeunes. Quant aux établissements d'EFP, ils peuvent encore délivrer une éducation démocratique et politique ciblée à des jeunes devenus des adultes. C'est la raison d'être du développement et de la mise en œuvre du projet susmentionné.

Le projet, organisé sur trois ans, vise à doter les enseignants des compétences nécessaires pour lutter contre les comportements et les attitudes antidémocratiques dans les établissements d'EFP. Il bénéficie par ailleurs du soutien d'un conseil consultatif représentant des universitaires et des praticiens. Le projet, qui prévoit la formation des enseignants sur des sujets tels que l'extrémisme et la haine ciblant un groupe de personnes, est également soutenu par des conseillers externes (extérieurs à l'établissement d'EFP). Ce projet, entré dans sa première année, a été mené par la Fondation Robert Bosch (2022) en Saxe et en Basse-Saxe. Les évaluations ont montré que ce projet peut apporter aux enseignants les outils dont ils ont besoin pour lutter plus efficacement contre les attitudes antidémocratiques dans les écoles (Behrens et Breuer 2023 ; Fischer 2018).

Les formateurs en entreprise

■ Il existe des différences considérables entre les ressources disponibles pour soutenir les apprentis et l'apprentissage par le travail en général dans les grandes entreprises et dans les petites et moyennes entreprises (PME). Toutefois, l'existence dans les entreprises d'une culture de la démocratie plus ou moins forte ne dépend pas de la taille de cette dernière : elle dépend de la culture de l'entreprise, de la structure de gouvernance, de la direction, des employeurs individuels et des employés. La participation à des programmes formels peut être un outil de sensibilisation des enseignants de l'EFP à cette réalité. Mais, influencer les valeurs, les comportements et les pratiques démocratiques sur le lieu de travail n'en reste pas moins un véritable défi.

■ Les formateurs en entreprise en charge du développement professionnel des ressources humaines et ceux qui accompagnent les apprentis ne sont souvent pas tenus d'avoir des qualifications pédagogiques formelles. Pendant leur formation en cours d'emploi, les apprentis rencontrent, outre les formateurs en entreprise, d'autres collègues seniors et juniors, des mentors et des supérieurs hiérarchiques, qui peuvent prendre part à la formation et aux conseils informels. La formation en entreprise requiert une pédagogie différente de l'enseignement scolaire, mais la préparation pédagogique des formateurs en entreprise est souvent totalement absente. Il existe

des exceptions à cette règle. Par exemple, en Autriche, en Allemagne, au Luxembourg et en Suisse, les formateurs en entreprise doivent posséder des qualifications formelles. En Allemagne, la loi sur la formation professionnelle (BMJV 2005) et le Code du commerce et de l'artisanat (1953) déterminent qui peut former les jeunes dans les entreprises et quelles compétences sont requises.

Exemple en Allemagne

En Allemagne, la loi exige depuis 2009 que tous les formateurs en entreprise possèdent une qualification pour former des apprentis. L'*Ausbildereignungsverordnung* (AEVO), l'instrument juridique qui régit la qualification des formateurs en entreprise en Allemagne, définit les connaissances, les aptitudes et les compétences que ces formateurs doivent posséder pour obtenir l'*Ausbilderschein* (le certificat de qualification), et les formations qui y conduisent sont proposées par des prestataires publics et privés. Pour obtenir cette qualification, les formateurs doivent suivre un enseignement de deux semaines à temps plein, qui peut toutefois être suivi en ligne ou selon d'autres modalités flexibles. L'AEVO contient quatre grands domaines d'action, qui sont eux aussi subdivisés en compétences, dont l'un (3.9) concerne le développement de la « compréhension interculturelle » des apprenants. Les formateurs doivent aider les apprentis à développer, par exemple, « la tolérance, l'empathie, le respect d'autrui, l'objectivité et les capacités de coopération constructive », et à « faire preuve d'esprit d'ouverture à l'égard de toutes les cultures et à aborder les différences culturelles avec une attitude positive ». Cela s'inscrit pleinement dans le contexte des CCD.

Les formateurs en entreprise dans le domaine de l'artisanat ont une qualification distincte (*Meisterprüfung*), similaire à l'AEVO³⁴.

■ Les formateurs en entreprise ont un rôle multidimensionnel qui s'appuie sur des connaissances professionnelles actualisées. Ils assurent la liaison avec les établissements d'EFP et doivent veiller à ce que l'apprenti acquière les aptitudes, connaissances et compétences requises pour mener à bien son programme d'apprentissage. Si l'expertise professionnelle des entreprises et des formateurs en entreprise est incontestable, les connaissances pédagogiques qui soutiennent le processus d'apprentissage et la mise en œuvre du programme d'études en entreprise ne sont pas sans susciter d'inquiétudes. Au cours de leur programme, les apprentis sont soutenus à la fois par les enseignants de l'EFP et par les formateurs en entreprise. Dans de nombreux pays, des réunions formelles régulières réunissent l'apprenti, le mentor de l'établissement d'EFP et le formateur en entreprise pour suivre les progrès de l'apprenti. Ces réunions peuvent faire office de forums sur les CCD dans l'entreprise.

■ Tandis qu'elles accompagnent la formation et le parcours de leurs apprentis, et plus largement, de leur main-d'œuvre, les entreprises ne perdent pas de vue leur priorité, à savoir leur activité commerciale. Elles veulent être compétitives, faire des bénéfices et maintenir leur activité. Cela est d'autant plus vrai dans les périodes

34. Disponible à l'adresse [AusbEignV 2009 – Ausbilder-Eignungsverordnung \(gesetze-im-internet.de\)](https://www.gesetze-im-internet.de/ausb_eign_v_2009/) et HA135.pdf (bibb.de), consulté le 28 juin 2024.

difficiles, comme celles de la récente pandémie et de la récession économique. Il peut donc s'avérer plus difficile d'inciter les employeurs à s'engager dans le développement des CCD de leurs apprenants et apprentis.

■ Tous les employés, y compris les formateurs en entreprise, ont un impact significatif sur la mesure dans laquelle les CCD sont encouragées et pratiquées par l'apprenti sur le lieu de travail, et cela se reflète dans la culture de l'entreprise.

Chapitre 5

Les CCD dans l'EFP et la nécessité d'une approche intégrée

L'utilisation d'entreprises comme lieux d'apprentissage est également une caractéristique d'autres contextes éducatifs. Par exemple, dans l'enseignement secondaire général (premier et deuxième cycles), les élèves effectuent des stages en entreprise pour découvrir le monde du travail ; et, dans l'enseignement supérieur, ils s'engagent volontairement dans des projets de service communautaire. Ces stages, généralement de courte durée³⁵, ont pour objectif plutôt abstrait l'acquisition d'une expérience authentique de la vie professionnelle. Dans l'EFP, au contraire, le parcours en entreprise est un élément fondamental inhérent à la formation des candidats, l'entreprise devenant un lieu où des objectifs d'apprentissage importants sont atteints. Dans le cas de l'apprentissage, les entreprises sont le lieu où les apprenants passent la majorité de leur temps, mais c'est également le cas dans l'EFP dit scolaire, qui comporte souvent des périodes prolongées de stages en entreprise. Le développement des CCD chez les apprenants est un processus qui nécessite des efforts soutenus et concertés. Pour obtenir un impact maximal dans un contexte d'EFP, il est donc nécessaire d'adopter une approche holistique qui implique des activités, des acteurs et des parties prenantes dans tous les lieux d'apprentissage.

 Cependant, il peut s'avérer difficile d'impliquer les entreprises de manière active et durable. Comme indiqué précédemment, elles opèrent dans un environnement concurrentiel où les priorités sont de rester en activité et de faire des bénéfices. Dans ces conditions, il est tentant de mettre de côté l'objectif de développement des CCD, voire de l'ignorer totalement. Par conséquent, ce sont souvent les établissements d'EFP qui prennent l'initiative du développement des CCD et de leur promotion proactive auprès des entreprises. Mais, pour ne pas saper les efforts déployés par d'autres acteurs, il faut que les entreprises apportent leur soutien au concept des CCD et qu'elles y soient sensibilisées. Ce n'est toutefois pas une tâche impossible, car, comme nous l'avons vu précédemment, certains aspects des CCD présentent une pertinence directe pour les entreprises : c'est le cas notamment du dialogue social et de la responsabilité sociale des entreprises. À une époque où de nombreuses entreprises éprouvent des difficultés à recruter des employés, les thèmes de l'inclusion et de la diversité peuvent également trouver un écho auprès de la direction en quête de candidats pour pourvoir les postes vacants.

35. Dans certains pays européens, comme le Royaume-Uni et la France, il est également possible de suivre des programmes d'enseignement supérieur sous forme d'apprentissage. Il s'agit toutefois d'une évolution relativement récente.

■ L'adoption d'une approche intégrée du développement des CCD chez les apprenants n'est pas seulement un exercice horizontal visant à obtenir l'adhésion de toutes les parties prenantes et de tous les lieux d'apprentissage. Il s'agit également d'un exercice vertical, où tous les aspects d'un programme d'EFPP sont pris en compte et alignés, y compris la gouvernance, la gestion, les méthodes pédagogiques et d'autres activités et environnements d'apprentissage et de formation dans les contextes scolaires et professionnels. L'enseignement des CCD en tant que matière distincte sera beaucoup plus efficace si les apprenants le considèrent également comme un aspect transversal, s'ils font l'expérience de méthodes participatives d'enseignement et d'apprentissage, et s'ils bénéficient de possibilités réalistes et d'un soutien actif pour participer aux processus démocratiques, à la fois à l'école et dans l'entreprise.

■ Les résultats étant généralement liés à l'intensité et à la durée du processus d'apprentissage, un troisième vecteur à prendre en compte est la dimension temporelle. Pour que les interventions soient efficaces, les CCD devraient dans l'idéal être un sujet d'apprentissage sur toute la durée d'un programme d'EFPP, à la fois à l'école et sur le lieu de travail, et ne pas faire l'objet d'un unique cours ou d'une seule matière en début de programme. Compte tenu de la pression qui s'exerce sur les curriculums, cela peut être un objectif ambitieux, mais qu'il faut s'efforcer d'atteindre.

■ Un effort concerté, voire une stratégie, aux niveaux à la fois systémique et organisationnel, est nécessaire. L'objectif en est de favoriser une prise de conscience des questions pertinentes liées aux CCD et une reconnaissance de leur importance, qui vont permettre de hiérarchiser et de coordonner les interventions. Au niveau systémique, la législation pertinente et les programmes nationaux doivent refléter les préoccupations en matière de CCD, et un consensus doit se faire entre toutes les principales parties prenantes sur le fait qu'il s'agit d'une dimension à part entière, importante et pleinement fondée de l'EFPP. Au niveau organisationnel, les acteurs responsables de la mise en œuvre du Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie doivent développer une vision commune et s'accorder sur les domaines d'intervention et les méthodes – en d'autres termes, une stratégie – afin que les efforts conjoints se renforcent mutuellement, qu'ils ne se chevauchent pas ou n'entrent pas en conflit.

Intégration au niveau du système

■ Une approche intégrée au niveau du système signifie que l'ensemble de la législation, des lignes directrices et autres documents pertinents contient des références explicites aux CCD et aux questions afférentes, et que des mesures adéquates sont prises pour soutenir toutes les parties prenantes dans la mise en œuvre de ces éléments dans les parcours d'EFPP.

■ Tout d'abord, les CCD devraient être intégrées en tant que thème transversal dans l'ensemble des curriculums de l'EFPP. Les objectifs devraient être les mêmes pour toutes les activités d'apprentissage dans tous les contextes, mais, dans certains cas, ils devraient être précisés en fonction du lieu d'apprentissage, rendant explicite ce qui doit être acquis dans un contexte scolaire et dans un contexte d'entreprise. Dans tous les cas, les CCD devraient être un élément visible dans les deux contextes, et les objectifs d'apprentissage spécifiques en la matière devraient être affinés, de sorte qu'ils soient harmonisés ou clairement complémentaires.

■ Le sujet des CCD devrait se refléter dans les curriculums, non seulement pour qu'il soit possible de donner forme à ce qui doit être appris, mais aussi pour que les enseignants et les formateurs en entreprise sachent quoi inclure dans leurs cours et leurs activités sur le lieu de travail. En outre, les objectifs et/ou les résultats de l'apprentissage des CCD doivent être formulés de manière à pouvoir être correctement évalués et à permettre aux enseignants de constater les effets de leurs efforts. Dans une approche étroite des CCD, cela ne concernerait que les enseignants d'éducation civique, par exemple. Mais, dans une perspective plus large, la question des CCD concerne tous les enseignants et les formateurs en entreprise, et devrait donc faire partie intégrante de leur processus d'apprentissage menant à la qualification d'enseignant de l'EFP. Seuls quelques pays proposent une formation ciblée et obligatoire pour les formateurs en entreprise, mais, pour ceux qui le font, les CCD devraient dans l'idéal être intégrées au moins en tant que point d'attention.

■ Quand on parle d'approche intégrée des CCD dans une perspective systémique, il ne s'agit pas seulement du contenu des programmes d'enseignement professionnel, mais aussi de la législation relative aux cadres dans lesquels les apprenants peuvent acquérir une expérience pratique et affiner les compétences pour une culture de la démocratie. C'est le cas, par exemple, des conseils d'élèves dans les établissements d'EFP et de la représentation dans les comités d'entreprise. Le droit des apprenants de l'EFP à participer à ces comités devrait être inscrit dans la législation nationale et les questions sur lesquelles ils peuvent se prononcer devraient être clairement délimitées. La législation peut également préciser le niveau de soutien dont bénéficient les apprenants dans le cadre de leur participation active à ces forums.

Exemple en Autriche

En Autriche, en 2022, le ministère fédéral de l'Éducation, de la Science et de la Recherche a élaboré une stratégie nationale globale, intitulée « Confiance dans la science et la démocratie », qui couvre tous les secteurs de l'éducation, y compris l'EFP. Cette stratégie vise à lutter contre le scepticisme à l'égard de la science et de la démocratie, ces deux facteurs étant considérés comme inextricablement liés, au moment où les théories du complot et les infox menacent de déstabiliser les processus démocratiques. La stratégie comporte dix points d'action :

- ▶ réaliser une étude approfondie sur les racines du scepticisme à l'égard de la science et de la démocratie en Autriche afin d'identifier les domaines d'action possibles ;
- ▶ mettre en place un bureau central pour coordonner les efforts, en coopération avec l'Agence autrichienne pour l'éducation et l'internationalisation (OeAD) ;
- ▶ développer une base de données d'outils et d'autres modalités d'éducation à la science et à la démocratie, qui soit accessible aux écoles (en 2023, la base de données comptabilisait plus de 500 entrées) ;
- ▶ favoriser et renforcer la coopération entre les écoles et les institutions pour la science et la démocratie (universités, instituts de recherche, parlement, cours de justice, sites commémoratifs, etc.) ;
- ▶ créer un réseau national de contacts clés pour la science et l'éducation à la démocratie dans les écoles, par le biais de conférences et de séminaires ;

- ▶ mettre sur pied un corps d'ambassadeurs de la science et de la démocratie capables d'atteindre les jeunes ;
- ▶ intégrer l'éducation à la science et à la démocratie dans la formation des enseignants ;
- ▶ mieux intégrer la science et l'éducation à la démocratie dans tous les curriculums ;
- ▶ inciter les chercheurs à s'impliquer davantage dans la science et l'éducation à la démocratie ;
- ▶ renforcer les compétences en matière de communication et de médias dans les écoles en coopération avec des experts en communication, en particulier dans le domaine des réseaux sociaux³⁶.

Intégration au niveau institutionnel

■ En principe, dans les pays où l'enseignement et la formation professionnels se déroulent à l'école et en entreprise, la responsabilité de veiller à ce que les apprenants atteignent les objectifs d'apprentissage et/ou les résultats stipulés dans le curriculum est partagée entre ces deux entités. Les écoles d'EFP et les entreprises doivent donc communiquer et coordonner en permanence les avancées et les difficultés de chaque apprenant afin de s'assurer que son apprentissage progresse en direction des résultats attendus. Cela inclut également les éléments de compétences et de contenus liés aux CCD.

■ Il est primordial que les écoles d'EFP et les entreprises soient sur la même longueur d'onde en ce qui concerne les CCD. Les apprenants de l'EFP peuvent considérer les écoles comme des concepts artificiels par rapport aux entreprises, ces dernières représentant la « vraie vie » après l'obtention du diplôme. Par conséquent, si ce à quoi ils sont exposés pendant les périodes en entreprise est en contradiction avec les attitudes et les valeurs inculquées à l'école en matière de CCD, les processus d'apprentissage risquent d'être freinés ou entravés, voire carrément sapés. Ce pourrait être le cas, par exemple, s'ils font l'expérience de structures très hiérarchiques et d'une direction autoritaire, où leur voix n'est pas entendue, où le discours de haine et le racisme sont tolérés sans sanctions ni conséquences, ou encore où la participation aux conseils d'élèves et aux comités d'entreprise est désapprouvée ou empêchée. Cela pourrait également être le cas si les apprenants ne reçoivent pas d'informations adéquates sur le dialogue social et le rôle et les responsabilités des employés à l'école, et s'ils ne sont donc pas préparés à la situation dans laquelle ils vont se trouver lorsqu'ils vont arriver en entreprise. L'instauration et le maintien d'un dialogue entre les écoles et les entreprises sont essentiels pour garantir que toutes les parties prenantes promeuvent conjointement les CCD dans leur environnement respectif.

■ Le dialogue entre l'école et l'entreprise aux niveaux local et régional n'est pas facile à instaurer et à maintenir, en particulier en ce qui concerne les CCD. Souvent, les écoles déplorent que les entreprises ne s'engagent pas et/ou n'assistent pas aux

³⁶. Disponible à l'adresse [Wissenschafts- und Demokratievermittlung](https://www.wissens-und-demokratievermittlung.at), [Bildungsdirektion Vorarlberg \(bildung-vbg.gv.at\)](https://www.bildungs-und-demokratievermittlung.at), consulté le 28 juin 2024.

réunions ou aux événements qu'elles organisent pour les informer et/ou discuter des questions liées à l'apprentissage. Il peut également être difficile d'obtenir d'elles des outils de communication écrits (par exemple des carnets de bord) concernant les progrès des apprenants. Au minimum, les écoles d'EFP devraient pouvoir se faire une idée assez précise des entreprises dans lesquelles elles envoient leurs apprenants, mais souvent – en particulier pour les grandes écoles d'EFP opérant au niveau régional – il n'y a pas de contact personnel, seulement des communications écrites. Il est pourtant essentiel de faire l'effort d'établir ce dialogue pour s'assurer que tous les acteurs concernés avancent dans la même direction.

Élaborer une stratégie en matière de CCD

■ Afin de garantir un impact maximal, il est nécessaire que la stratégie formulée englobe l'ensemble des aspects à prendre en compte, horizontaux, verticaux et temporels. Elle devrait impliquer tous les acteurs et toutes les parties prenantes concernés par les lieux d'apprentissage, et s'étendre à l'ensemble du système ou de l'organisation. On pourrait très bien imaginer qu'une stratégie soit élaborée au niveau de l'entreprise, mais, de manière réaliste, l'initiative est plus susceptible de provenir du département pédagogique de l'établissement d'EFP.

■ En matière de CCD, une stratégie concertée est difficile à mettre en place, car elle requiert le consensus des personnes impliquées et/ou affectées. Cependant, une fois élaborée et acceptée par tous, elle peut entraîner un véritable changement de valeurs et d'attitudes, ce qui serait impossible à atteindre avec une approche plus fragmentée. Le processus d'élaboration d'une telle stratégie, au niveau de l'EFP, peut être divisé en cinq phases distinctes.

La phase de l'analyse

■ La première étape de cette phase consiste à examiner la documentation nationale pertinente (législation et programmes d'études) afin de délimiter le champ d'action. Comment ces documents définissent-ils les CCD (définition large ou étroite?), que prévoient-ils concrètement en termes d'activités et quelle est la marge de manœuvre de l'institution pour introduire des mesures supplémentaires ? Une deuxième étape consiste à analyser la situation dans l'institution elle-même et les outils pour développer les CCD – cours spécialisés, méthodes d'enseignement et d'apprentissage, gouvernance de l'école, environnement scolaire, événements spéciaux, etc. Troisièmement, l'analyse doit également prendre en compte les ressources disponibles, à savoir les compétences disponibles et celles qu'il conviendrait de renforcer, les besoins en termes d'espace, les coûts financiers d'initiatives et d'événements spécifiques, notamment.

La phase de décision

■ À ce stade, l'institution clarifie son niveau d'ambition par rapport aux objectifs d'apprentissage concrets et/ou aux résultats qu'elle souhaite que les apprenants atteignent, aux moyens privilégiés pour y parvenir et à une évaluation réaliste des ressources disponibles. Tous ces éléments sont rassemblés dans une analyse SWOT

qui identifie les forces, les faiblesses, les opportunités et les menaces en présence. À partir de là, la prise de décision sur une stratégie ou un plan d'action s'effectue sur la base de choix éclairés.

La phase de mise en œuvre

■ Une fois la décision prise, la stratégie est mise en œuvre soit en une seule fois, soit par étapes, en fonction de sa faisabilité : elle peut par exemple exiger que les compétences de certains personnels soient renforcées avant la mise en œuvre de certaines méthodes pédagogiques, alors que d'autres peuvent être lancées immédiatement.

La phase d'évaluation

■ À un moment donné, à la suite du lancement de la stratégie, il est temps de faire le point sur la réussite (ou l'échec) des efforts déployés. L'évaluation porte avant tout sur les résultats (avons-nous réellement atteint nos objectifs ?), mais aussi sur l'organisation des activités (qu'est-ce qui a fonctionné et qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ?). Du point de vue strictement des CCD, il peut être difficile de mesurer l'impact de la stratégie de manière directe et objective. Il est donc judicieux d'avoir convenu au préalable d'un plan d'évaluation et d'avoir identifié des indicateurs susceptibles de fournir un retour précieux mais moins direct. Il peut s'agir d'indicateurs quantitatifs (par exemple le nombre d'apprenants votant aux élections des conseils d'élèves) ou qualitatifs (par exemple des entretiens semi-structurés avec des apprenants ou des entreprises concernant leur propre expérience de la courbe d'apprentissage concernant les CCD). Il convient de noter que le plan d'évaluation doit également préciser qui effectue l'évaluation et à quel moment, car certaines informations ne peuvent être obtenues qu'à des moments précis.

La phase de révision

■ Il se peut que tout se soit déroulé comme prévu la première fois, auquel cas, tout va bien. En règle générale, cependant, l'évaluation fait ressortir les points sur lesquels les efforts n'ont pas eu l'impact escompté et sur lesquels il conviendrait d'apporter des améliorations. Il se peut également que l'évaluation ait permis d'identifier de nouveaux types d'activités susceptibles de mieux fonctionner que celles incluses dans la stratégie. Dans ce cas, l'évaluation devrait conduire à une révision de la stratégie à la lumière de ses résultats.

Chapitre 6

Conclusions

La démocratie est une valeur européenne fondamentale qu'il est essentiel de transmettre aux générations futures. C'est pourquoi le développement des compétences démocratiques est universellement reconnu comme un objectif crucial et transversal dans tous les forums d'éducation formelle et non formelle, dans tous les pays d'Europe. Cependant, alors que de nombreux efforts ont été déployés au fil des ans dans les domaines de l'enseignement général et de l'enseignement supérieur, ainsi que dans le secteur du travail de jeunesse, le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels n'a reçu que peu d'attention. Ce n'est pas nécessairement parce que le thème est perçu comme moins pertinent, mais en raison de la complexité et de la diversité de l'EFP dans une perspective européenne et souvent aussi nationale. Plusieurs études nationales ont montré que les apprenants de l'EFP sont moins enclins à participer aux processus démocratiques et ont moins confiance dans les institutions et les pratiques démocratiques que leurs pairs d'autres secteurs éducatifs.

■ En ce qui concerne la mise en œuvre concrète des CCD en tant que résultat d'apprentissage dans l'EFP, le nombre de variables à prendre en compte dépasse de loin celui des autres secteurs de l'éducation et exclut de fait la formulation de lignes directrices générales et universelles pouvant être appliquées à tous les niveaux. Les plus importantes de ces variables sont les suivantes :

- ▶ les différences fondamentales entre les systèmes dans une perspective comparative ;
- ▶ le nombre et (surtout) le rôle et les responsabilités des parties prenantes ;
- ▶ la multiplicité des lieux d'apprentissage ;
- ▶ les qualifications des enseignants, des formateurs et des formateurs en entreprise ;
- ▶ les profils hétérogènes des apprenants.

■ D'autres facteurs d'influence moins tangibles sont liés au statut de l'EFP, aux traditions d'apprentissage et à la proximité (souvent dans une relation 1:1) des programmes d'EFP avec des métiers spécifiques et le marché du travail. La nécessité de se tenir constamment au courant des évolutions oriente souvent l'attention portée à l'élaboration des programmes vers d'autres directions que les CCD.

■ Tous ces aspects se combinent de différentes façons, avec des répercussions sur la manière dont il est possible de développer les CCD. La plus importante d'entre elles est sans doute le fait que, dans les systèmes d'EFP (ou des parties importantes de ces systèmes) de nombreux pays européens, l'apprentissage a lieu non seulement dans les écoles, mais aussi dans les entreprises. Dans les pays où l'EFP est dispensé sous forme d'apprentissage, jusqu'à 80 % d'un programme d'apprentissage donné se déroule en entreprise, et même dans les pays où l'EFP est centré sur l'école, une part importante du temps est consacrée à des stages en entreprise. Il s'agit d'une différence majeure par rapport à l'enseignement général et supérieur, où les apprenants sont dans des établissements d'enseignement pendant toute la durée de leur parcours éducatif, et où d'autres lieux d'apprentissage ne sont impliqués qu'à l'occasion de brèves « excursions ».

■ Lorsque l'on aborde la question des CCD dans l'EFP, il est donc essentiel de se concentrer non seulement sur les écoles d'EFP, mais aussi d'intégrer dans l'équation l'aspect de l'entreprise. Cet aspect est important non seulement en raison du temps que les apprenants y passent, mais aussi en raison de la proximité de l'EFP avec les métiers et le monde du travail. Les apprenants de l'EFP perçoivent souvent cette dimension de leur formation comme la « vraie vie », par opposition à l'environnement « artificiel » de l'école. Se concentrer uniquement sur le rôle des établissements d'enseignement peut aller à l'encontre du but recherché. Si les messages clés sur l'apprentissage scolaire ne sont pas reflétés dans la réalité que les apprenants rencontrent en entreprise, ils risquent d'être perçus comme non pertinents et, par conséquent, d'avoir beaucoup moins d'impact sur les apprenants que ne le prévoient les curriculums.

■ Il n'est pas facile d'impliquer les entreprises dans les questions relatives aux CCD, car celles-ci, contrairement aux établissements d'enseignement, ne sont pas des environnements d'apprentissage dédiés. Même si, en règle générale, elles prennent au sérieux leurs obligations en tant que lieux d'apprentissage, elles suivent généralement une logique différente, commerciale, où les questions de production et de profits doivent nécessairement prévaloir. Par conséquent, en particulier dans les petites entreprises, il peut y avoir une tendance à se concentrer uniquement sur le développement des compétences professionnelles, celles-ci étant perçues comme ayant un impact direct sur leur compétitivité et leurs bénéfices, ce qui n'est pas le cas des CCD. Par ailleurs, les formateurs en entreprise peuvent ne pas avoir reçu d'instructions sur la manière d'intégrer les CCD dans leur pratique sur le lieu de travail et ne pas trop savoir comment s'y prendre pour y parvenir.

■ Cela ne veut pas dire que les CCD sont perçues comme non pertinentes par les entreprises. La définition large des CCD couvre de nombreux aspects dont on peut dire qu'ils sont importants pour une entreprise, y compris d'un point de vue tangible et financier. Par définition, les entreprises ne sont pas des institutions démocratiques (pas plus que les écoles, d'ailleurs), mais on reconnaît généralement l'importance d'un dialogue permanent et constructif entre les travailleurs et la direction, de sorte que toute situation susceptible d'entraîner des troubles et des perturbations de la production puisse être réglée pacifiquement et par le biais de compromis avant qu'elle ne s'aggrave. Ce dialogue social peut revêtir différentes formes. Dans certains pays, il s'agit d'un processus formel, hautement chorégraphié, qui implique les syndicats

et les associations d'employeurs, et dont les implications dépassent largement le cadre de l'entreprise individuelle. Dans d'autres pays, il est organisé au niveau de l'entreprise et sur la base d'initiatives individuelles. Par ailleurs, d'autres aspects des CCD peuvent avoir un sens dans une perspective d'entreprise, en particulier dans les entreprises à main-d'œuvre diversifiée, où les questions de sexisme et de racisme peuvent effectivement entraver le développement des ressources humaines.

■ Dans le contexte de l'EFPP, comme pour l'enseignement général et supérieur, différentes modalités se présentent pour le développement des CCD. On peut distinguer, d'une part, les modalités prescrites par les programmes nationaux (par exemple sous la forme de matières telles que l'éducation à la citoyenneté et les études sociales) et, d'autre part, les plateformes et activités qui sont propices au développement des résultats d'apprentissage liés aux CCD, mais où la participation dépend des politiques institutionnelles et/ou de décisions individuelles. Ces dernières incluent des formes d'autonomisation des apprenants en leur permettant d'acquérir une expérience directe de la démocratie en action (par exemple les possibilités de participation aux conseils d'élèves, aux comités d'entreprise et à d'autres plateformes de démocratie représentative dans un contexte d'EFPP); l'introduction de méthodes d'enseignement participatives qui favorisent le développement de compétences liées aux CCD; et des activités, projets et campagnes éducatifs ciblés (par exemple contre le discours de haine). Les questions de genre sont particulièrement sensibles dans le contexte de l'EFPP, où des programmes spécifiques ont traditionnellement été presque exclusivement dominés par les hommes ou les femmes. Les CCD peuvent donc également être encouragées par des efforts visant à briser ces schémas afin de permettre une répartition plus équilibrée des apprenants sur la base de leurs intérêts et de leurs capacités véritables plutôt que de leur genre.

■ Il peut être difficile de réaliser des progrès notables en termes de changement de valeurs et d'attitudes si les CCD sont appréhendées à la manière d'un sujet autonome, traité dans un délai limité et dans un unique lieu d'apprentissage. Les CCD sont une question transversale, dont les éléments doivent être reliés et utilisés en interaction afin d'obtenir un effet maximal, et il est en outre essentiel que les efforts et les ressources soient répartis selon des priorités convenues d'un commun accord. Cela présuppose la formulation d'une stratégie CCD dédiée et concertée pour l'EFPP, à la fois au niveau du système et de l'établissement, qui a été discutée et approuvée par toutes les parties prenantes concernées. Les enseignants de l'EFPP et les formateurs en entreprise doivent être conscients de leurs responsabilités en ce qui concerne le développement des CCD et disposer des connaissances et des outils qui leur permettent de s'engager. Les efforts isolés et les interventions fragmentées, sans aucun lien, qui sont déployés par des individus plutôt que sur la base de stratégies organisationnelles sont précaires et risquent de ne pas avoir l'impact attendu. Des évaluations régulières des apprenants et l'évaluation périodique des stratégies de CCD sont essentielles pour évaluer l'efficacité des interventions, les modifier et les améliorer, si nécessaire.

■ Ce document d'orientation ne peut prétendre au statut de manuel définitif et prescriptif sur la manière de mettre en œuvre les CCD dans l'EFPP. Il doit être envisagé à la manière d'un catalogue d'idées, comme une source d'inspiration et de réflexion. «Les CCD dans l'EFPP» est un sujet insuffisamment étudié et sous-documenté, et

d'importantes lacunes en matière de compréhension et de connaissances doivent encore être comblées. Une priorité première de ce document était donc l'identification d'un grand nombre d'exemples de pratiques provenant d'une variété de contextes d'EFP, et leur présentation. Cependant, il est important de souligner que les pratiques ici présentées ne peuvent être reproduites sans esprit critique, même dans des systèmes présentant des similitudes. Il convient de les adapter aux contextes concernés, car, souvent, elles dépendent d'une variété de facteurs internes comme externes.

■ Par conséquent, ce document d'orientation se veut plutôt être le prélude d'un débat qui aurait dû avoir lieu il y a longtemps.

Références

Behrens R. et Breuer S. (2023), *Evaluationsbericht zum niedersächsischen, "Modellprojekt zur Förderung pädagogischer Handlungskompetenz in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Positionen an niedersächsischen Schulen" im Rahmen von „Starke Lehrer – Starke Schüler* [Rapport d'évaluation sur le « projet pilote » de Basse-Saxe visant à promouvoir la compétence en matière d'action pédagogique pour faire face aux positions antidémocratiques dans les écoles de Basse-Saxe » dans le cadre du projet « Enseignants forts – élèves forts »], disponible sur <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/praxis/starke-lehrer-starke-schueler/>, consulté le 9 juillet 2024.

CEDEFOP (2019), *The changing nature and role of vocational education and training in Europe*, Vol. 7: VET from a lifelong learning perspective: continuing VET concepts, providers and participants in Europe 1995-2015, CEDEFOP Research paper, n° 74, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

CEDEFOP (2022), *Teachers and trainers in a changing world – Building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET) – Synthesis report*, CEDEFOP Research paper, n° 86, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, accessible à l'adresse : <http://data.europa.eu/doi/10.2801/53769>, consulté le 18 avril 2024.

Commission européenne (2017), *Eurydice brief: citizenship education at school in Europe*, Commission européenne, Bruxelles.

Conseil de l'Europe (2018), *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (Vol. 1-3)*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Education and Training Foundation (2022), *The minimum core for teacher training qualifications for the further education and skills sector*, Education and Training Foundation, Londres.

Eurydice (2018), *Citizenship education in Europe*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Fischer S. (2018), *Evaluation des sächsischen Modellprojektes "Starke Lehrer – starke Schüler"* [Évaluation du projet pilote saxon « enseignants forts – élèves forts »], disponible sur www.bosch-stiftung.de/de/publikation/evaluation-des-saechsischenmodellprojektes-starke-lehrer-starke-schueler, consulté le 9 juillet 2024.

OCDE (2022), *Education at a glance 2022 – OECD indicators*, Éditions de l'OCDE, Paris, accessible à l'adresse : <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>, consulté le 18 avril 2024.

Rosvall P-A. et Nylund M. (2022), "Civic education in VET: concepts for a professional language in VET teaching and VET teacher education", *Journal of Vocational Education & Training*, <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2075436>, consulté le 18 avril 2024.

Ten Dam G. T. M. et Volman M. L. L. (2003), "A life jacket or an art of living: inequality in social competence education", *Curriculum Inquiry*, Vol. 33, Issue 2, pp. 117-37.

Lectures complémentaires

CEDEFOP (2015), *Vocational pedagogies and benefits for learners : practices and challenges in Europe*, CEDEFOP Research paper, n° 47, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Conseil de l'Europe (2015), *Parole aux jeunes ! Manuel sur la Charte européenne révisée de la participation des jeunes à la vie locale et régionale*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, accessible à l'adresse : <https://book.coe.int/fr/jeunesse-autres-publications/6757-parole-aux-jeunes-manuel-sur-la-charte-europeenne-revisee-de-la-participation-des-jeunes-a-la-vie-locale-et-regionale-nouvelle-edition.html>, consulté le 18 avril 2024.

DesRoches S. (2007), "Review of 'Liberalizing vocational study: democratic approaches to career education' by Emery Hyslop-Margison, 2005", *Paideusis*, Vol. 16, n° 1, pp. 67-68.

Duch H. et Kidde Skov T. (2023), "Demokrati på erhvervsuddannelser med afsæt i social- og sundhedsuddannelser" [Democracy at vocational education based on social and health care programmes], *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, Linköping University Electronic Press, Linköping.

Flathman R. E. (1996), "Liberal versus civic, republican, democratic, and other vocational educations : liberalism and institutionalized education", *Political Theory*, Vol. 24, n° 1, pp. 4-32.

Fuller A., Rizvi S. et Unwin L. (2013), "Apprenticeships and regeneration : the civic struggle to achieve social and economic goals", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 61, n° 1, pp. 63-78, accessible à l'adresse : <https://doi.org/10.1080/00071005.2012.756168>, consulté le 18 avril 2024.

Huang L. *et al.* (2023), "DEMOCIT – Demokrati, Læring og Mobilisering for Unge Medborgere" [Democracy, learning and mobilisation for future citizens], Kort Opsummert n° 4, OsloMet (oslomet.no).

Huddleston E. *et al.* (2007), *Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education* (version révisée septembre 2007), Conseil de l'Europe, Strasbourg, accessible à l'adresse : <https://rm.coe.int/09000016802f7279>, consulté le 18 avril 2024.

Huddleston T. (2005), "Teacher training in citizenship education : training for a new subject or for a new kind of subject?", *Journal of Social Science Education*, Vol. 4, n° 3, pp. 50-63.

Kersh N. et Huegler N. (2018), "Facilitating lifelong learning through vocational education and training : promoting inclusion and opportunities for young people in the UK", in Papier J. et Stuart R. (éd.). *Handbook of vocational education and training : developments in the changing world of work*, Springer International Publishing AG, Londres.

Nylund M. *et al.* (2020), "Socialisation and citizenship preparation in vocational education: pedagogic codes and democratic rights in VET-subjects", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 41, n° 1, pp. 1-17, accessible à l'adresse : <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665498>, consulté le 18 avril 2024.

Rönnlund M. et Rosvall P-A. (2021), "Vocational students' experiences of power relations during periods of workplace learning – a means for citizenship learning", *Journal of Education and Work*, Vol. 34, n° 4, pp. 558-71, accessible à l'adresse : <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1946493>, consulté le 18 avril 2024.

Rosvall P-A. (2022), "Transitions and trajectories for school students requiring additional support: a local lens", *Educational Research*, Vol. 64, n° 2, pp. 191-207, accessible à l'adresse : <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2055602>, consulté le 18 avril 2024.

Rosvall P-Å. *et al.* (2020), *Yrkesämnena och skolans demokratiuppdrag* [Vocational subjects and the democratic mission of schools], Gleerups Utbildning, Malmö.

Vaessen A., Daas R. et Nieuwelink H. (2022), "All things considered: the views of adolescents in vocational education on competing democratic values", *Citizenship, Social and Economics Education*, Vol. 21, n° 1, pp. 3-21.

Van der Werfhorst H. (2016), "Vocational and academic education and political engagement: the importance of the educational institutional structure", *Comparative Education Review*, Vol. 61, n° 1, pp. 111-140.

Zuurmond A. *et al.* (2023), "Learning to question the status quo: critical thinking, citizenship education and *Bildung* in vocational education", *Journal of Vocational Education & Training*, accessible à l'adresse : <https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2166573>, consulté le 18 avril 2024.

Sales agents for publications of the Council of Europe **Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe**

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E-mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

Williams Lea TSO
18 Central Avenue
St Andrews Business Park
Norwich
NR7 0HR
United Kingdom
Tel. +44 (0)333 202 5070
E-mail: customer.services@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/

ÉTATS-UNIS et CANADA
Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (CRCCD), élaboré par le Conseil de l'Europe, présente 20 compétences que les apprenants doivent acquérir pour pouvoir participer activement à la vie d'une société démocratique. Ces compétences sont classées en quatre catégories : les valeurs, les attitudes, les aptitudes, et les connaissances et la compréhension critique.

L'enseignement et la formation professionnels (EFP) sont essentiels à l'essor économique et à la croissance des nations modernes, car ils permettent de former la main-d'œuvre qualifiée nécessaire pour maintenir l'efficacité et la compétitivité des entreprises publiques et privées.

Cependant, l'EFP ne vise pas uniquement à préparer les apprenants au marché du travail. Son but est aussi de les préparer à vivre en citoyens actifs dans une société démocratique.

La présente publication explique comment le CRCCD peut être utilisé dans l'EFP et propose des moyens de mettre en œuvre le cadre de référence selon une approche intégrée.

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits humains du continent. Il comprend 46 États membres, dont l'ensemble des membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits humains, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.



<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-9567-8 (PDF)
9 €/18 US\$

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE