

Strasbourg, 27 juillet 2000

DGIV/EDU/CIT (2000) 21

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE (CDCC)

**PROJET "EDUCATION A LA CITOYENNETE
DEMOCRATIQUE"**

L'éducation à la citoyenneté
démocratique : un apprentissage
tout au long de la vie

César Birzéa

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe ni du Secrétariat.

*Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle doivent être adressées à la Direction Générale IV, Conseil de l'Europe
F- 67075 Strasbourg Cedex*

En 1997, le projet « Education à la citoyenneté démocratique » (ECD) a été lancé en vue de déterminer les valeurs et les compétences nécessaires pour que les individus deviennent des citoyens à part entière, la manière dont ils peuvent acquérir ces compétences et apprendre à les transmettre à autrui.

Un Groupe de Projet réunissant des représentants de ministères de l'éducation, des experts, des organisations internationales et des ONG impliqués dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté démocratique a été mis en place au début du projet. Les activités du projet, fondées en théorie, ainsi que dans la vie pratique de tous les jours, ont été partagées entre trois sous-groupes qui ont travaillé sur :

A — concepts / définitions :

Buts : élaborer un cadre conceptuel pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et définir une terminologie appropriée ; identifier les compétences de base requises par l'exercice de la démocratie dans les sociétés européennes.

B — projets pilotes / sites de citoyenneté :

Buts : identifier, s'inspirer de, comparer, évaluer et encourager le développement des sites de citoyenneté (des initiatives favorisant l'innovation et la prise de responsabilité et qui permettent aux citoyens de participer d'une manière active à la société, surtout au niveau local). Les partenariats entre les divers acteurs de l'éducation à la citoyenneté (écoles, parents, médias, entreprises, autorités locales, institutions d'éducation des adultes) sont identifiés et soutenus.

C — formations et systèmes de soutien :

Buts : identifier diverses méthodes d'apprentissage, d'enseignement et de formation, créer un réseau de multiplicateurs, formateurs d'adultes, formateurs des enseignants sur l'éducation à la citoyenneté démocratique, assurer l'échange d'information et d'expérience dans le domaine de l'ECD et créer des forums de réflexions et de discussions.

Les nombreuses activités organisées entre 1997 et 2000 ont abouti, entre autres, à l'élaboration du présent rapport de synthèse du projet par César Bîrzéa et de trois études complémentaires présentés à la conférence finale du projet (Strasbourg, 14-16 septembre 2000).

Ce rapport est donc complété par :

- «concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique », par François Audigier
- «sites de citoyenneté : engagement, participation et partenariats » par Liam Carey et Keith Forrester
- «stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique » par K.H. Duerr, V. Spajic-Vrkas et I. Ferreira Martins.

D'autres informations sur les activités du projet, ses études, rapports et publications se trouvent sur son site : <http://culture.coe.int/citizenship>.

TABLE DES MATIERES

Introduction. L'apprentissage de la citoyenneté dans une société en mutation	7
I. "Éducation à la citoyenneté": un projet emblématique du Conseil de l'Europe	17
1. Présentation du projet	17
2. Objectifs et priorités	19
3. Publics cibles	19
4. Gestion du projet	19
5. Activités et méthodes de travail	21
6. Identité et visibilité du projet	22
7. Activités de suivi proposées	26
II. Résultats, conclusions et impact du projet	29
1. Nouvelles possibilités d'apprentissage	29
2. Concepts et définitions à la lumière des pratiques	34
3. Compétences-clés de la citoyenneté démocratique	37
4. Systèmes de soutien à l'apprentissage tout au long de la vie	39
5. Education à la citoyenneté en milieu scolaire	43
6. Place de l'ECD dans les curricula	49
7. Programmes de formation des enseignants	51
8. Rôle des médias et des technologies de l'information	55
9. Responsabilisation, participation civique et cohésion sociale	58
10. L'ECD comme priorité des réformes éducatives	68
III. Recommandations de politiques	77
1. L'ECD en tant que finalité éducative	77
2. L'ECD en tant que critère d'assurance de qualité	78
3. L'ECD en tant qu'outil de la cohésion sociale	78
4. L'ECD en tant que processus de changement continu	79
5. L'ECD en tant que pilier de la société apprenante	80
Annexes	81
Tableau 1. Activités du projet	81
Tableau 2. Activités dans les Etats membres associées au projet ECD	87
Tableau 3. Activités trans-sectorielles	90
Tableau 4. Définitions de la citoyenneté	91
Tableau 5. Projet ECD: compétences-clés de la citoyenneté démocratique	92
Tableau 6. Place de l'ECD dans les curricula formels en Europe	95

Introduction: l'apprentissage de la citoyenneté dans une société en mutation

Ralf Dahrendorf a appelé les années 90 la «décennie de la citoyenneté». C'est la décennie de changements historiques qui ont laissé une empreinte sur la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté, à savoir les transitions postcommunistes, la crise de l'Etat providence, la mondialisation de l'économie, l'émergence des biotechnologies et des identités exclusives. C'est une période de défis à relever et d'incertitudes, engendrés par la dépréciation des valeurs fondamentales de la modernité, à savoir le travail, la société de masse et l'Etat-nation. C'est en même temps l'avènement d'un nouvel optimisme, résultant de l'action conjuguée du «complexe du millénaire» et du renouveau de la «vertu citoyenne».

En fait, dans toutes les périodes de crise et de dilemme, on invoque l'«idéal citoyen», perçu comme un espoir, une solution ou un nouveau projet de civilisation. A l'époque du New Deal aux Etats-Unis, par exemple, le mouvement pédagogique du «reconstructivisme» soulignait la nécessité de «réinventer l'éducation à la citoyenneté» (Merriam).

De nos jours, on parle d'un «nouveau contrat social», fondé sur les droits et responsabilités du citoyen, qui rétablirait la cohésion sociale, ainsi que la solidarité fondée sur un ordre moral.

Est-ce là une sorte de nouvelle utopie? Nos sociétés peuvent-elles concilier les exigences contradictoires de la compétition et de la solidarité? La nature humaine est-elle capable d'engendrer et de gérer un tel projet? L'éducation peut-elle contribuer à un tel changement de civilisation?

Des questions de ce type ne sont pas le résultat d'une simple curiosité intellectuelle. Elles s'efforcent de trouver des solutions à des défis d'envergure et à des pressions exercées sur la citoyenneté démocratique. Elles traduisent des préoccupations et des inquiétudes ainsi qu'une confiance dans les capacités de l'être humain à apprendre. En conséquence, l'équation éducation-citoyenneté-démocratie est devenue le domaine où se concentrent les attentes d'un public très diversifié: décideurs de haut niveau, responsables politiques, enseignants, formateurs, parents, entrepreneurs, syndicalistes, fonctionnaires, experts d'ONG, hommes d'église, animateurs de collectivités, spécialistes des médias, responsables de jeunesse, défenseurs des droits de l'homme, militaires, policiers, agents d'immigration, etc.

Cet intérêt s'exprime dans de nombreuses études, déclarations politiques et activités à l'échelon local consacrées à «l'éducation à la citoyenneté démocratique». L'éducation à la citoyenneté est déjà un but commun pour les réformes éducatives dans toute l'Europe. De nombreuses organisations et communautés, ainsi que des praticiens indépendants, conçoivent leurs propres solutions, et enclenchent des processus de réforme ascendants. Ces initiatives spontanées proposent des solutions intéressantes fondées sur la responsabilisation, l'autonomie et l'initiative. En résumé, l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) est à la fois un thème de recherche d'actualité, une priorité pour les politiques éducatives et un domaine d'intérêt mondial.

Entre 1997 et l'an 2000, le Conseil de l'Europe a mis en œuvre un projet majeur sur l'ECD.

Le présent document est le rapport de synthèse du projet; ses objectifs sont les suivants:

- présenter les principaux messages du projet d'ECD, dans un contexte paneuropéen et mondial;
- comparer ces messages avec les tendances, préoccupations et problèmes de nos sociétés modernes;
- mettre en lumière la dynamique interne du projet d'ECD en tant que processus d'apprentissage;
- tirer des conclusions d'intérêt général liées aux politiques et aux pratiques d'ECD dans les Etats membres;

- formuler des recommandations générales destinées aux dirigeants, aux responsables politiques, et aux décideurs.

Avant d'en venir aux principales questions du rapport, il convient de les replacer dans leur contexte.

En effet, la citoyenneté est une question qui s'inscrit dans un contexte. C'est pourquoi, afin de mieux comprendre l'intérêt général pour la citoyenneté et les attentes qu'elle suscite, il convient tout d'abord de la circonscrire à une série déterminée de questions culturelles, sociales et politiques. En ce sens, on peut dire que l'apprentissage à la citoyenneté dans les sociétés industrielles d'aujourd'hui doit répondre aux défis ci-après:

- les limites du marché;
- la mondialisation;
- les perspectives de la démocratie;
- la société d'apprentissage.

a. *Les limites du marché*

Jusqu'à présent, aucune autre institution n'a pu réguler les mécanismes sociaux avec autant d'efficacité et de souplesse que le marché. La «main invisible¹» de l'offre et de la demande est capable de mobiliser les ressources et les compétences, de stimuler la créativité et l'initiative, d'encourager les individus à s'adapter spontanément à des conditions sociales inattendues. Par conséquent, le marché consiste non seulement en un échange de biens et de services, mais aussi en un «processus d'apprentissage permanent».

Le marché n'est cependant pas la panacée. En outre, contraint de produire la compétitivité et l'efficacité maximales, il engendre ses propres limites. Il accentue les inégalités naturelles des individus, entraînant l'exclusion et l'injustice sociales.

La logique de la productivité elle-même suffit à miner la position de l'entreprise comme valeur dominante. La diminution du temps de travail et la précarité de l'emploi font que le travail n'est plus accessible à l'ensemble de la population active. Par conséquent, les sociétés sont obligées de chercher d'autres critères de cohésion sociale qui ne considèrent plus le travail comme la condition *sine qua non*. Dans une «civilisation des loisirs», l'apprentissage de la citoyenneté peut aussi se faire en dehors du temps de travail, à titre d'activité non rémunérée. Dans ces conditions, la citoyenneté s'apprend dans un espace public fondé sur l'idée d'une «activité sociale», qui ne se superpose pas nécessairement au travail productif.

Même si d'aucuns considèrent l'Etat comme la «voie du servage» (Hayek), le marché est obligé de réguler, d'une manière ou d'une autre, les rapports avec les services publics. Par conséquent, le marché engendre son propre système de citoyenneté sociale, qui présuppose des régimes de sécurité sociale, l'accès aux services publics, la protection par l'Etat de la propriété privée, et la protection des consommateurs. Selon Dahrendorf², la citoyenneté est l'expression politique de la coopération entre le marché et l'Etat. Plus précisément, la citoyenneté est le fruit d'un régime politique qui renforce progressivement l'équilibre entre les prestations du marché et celles de l'Etat.

Sous cet angle, on observe une évolution rapide du rôle de l'Etat, caractérisée par trois phases:

¹. R. Levacic, *Markets and Government: An Overview*, dans: G. Thompson et al. (eds.) *Markets, Hierarchies and networks, The coordination of social Life* Londres, Sage, 1991.

². R. Dahrendorf, *The Changing Quality of Citizenship*, dans: B. van Steenberger (ed.) *The Condition of Citizenship* Londres, Sage, 1994, pages 10-19.

- la phase de gestion de la demande (les années 60 et 70) inspirée par la théorie de Keynes sur le rôle joué par l'Etat dans la répartition de la prospérité (par le biais de la fiscalité, des allocations budgétaires et de la protection sociale); la maîtrise du chômage était le principal but de cette politique;
- la phase de gestion de l'offre (les années 80) fondée sur les politiques monétaristes; la maîtrise de l'inflation était son principal but;
- la phase de «l'Etat providence actif» (début des années 90) se caractérise par une économie mixte et un compromis entre le monétarisme et l'économie keynésienne; les fonds sociaux servent à créer des emplois (politiques actives) et non pas à compenser la perte d'emploi.

Dans cette dernière phase de l'évolution du marché, la «citoyenneté sociale», est jugée particulièrement importante. La société civile et les partenaires sociaux jouent un rôle grandissant dans la prise de décisions. La protection sociale n'est pas automatiquement garantie par la citoyenneté légale (statut juridique de la citoyenneté au sein d'un Etat providence), mais par un système de responsabilités partagées entre l'Etat et le marché.

Le nouvel ordre social³ rétablit l'importance du travail comme facteur de cohésion sociale, mais sous «l'angle de la citoyenneté». La foi absolue dans les potentialités du marché et la force mobilisatrice de la concurrence sont modérées par un système de dialogue social et de partenariat civil.

b. Mondialisation

Si par «mondialisation» on entend seulement les finances, la production et les échanges mondiaux (de services, de biens, de savoir-faire, d'idées, de personnes, de signes et d'images), les choses paraissent simples. Le monde devient un «village planétaire» où toutes les nations aspirent au même type de civilisation: la mondialisation renvoie à l'ensemble de ces processus qui englobent tous les citoyens du monde dans une société planétaire unique, une société universelle⁴.

Néanmoins, ce type de simplification risque:

- d'encourager l'homogénéisation;
- de tout limiter à la dimension économique;
- de promouvoir un optimisme politique excessif.

En réalité, la mondialisation ne recouvre pas seulement la production et le commerce internationaux. L'aspiration à la mondialisation existe depuis longtemps sous la forme d'une religion universelle, de cultures dominantes, d'empires et de réseaux commerciaux. Selon Wallerstein, le «système planétaire moderne» remonte à la Renaissance. Giddens⁵ associait, pour sa part, la mondialisation à la modernité, et donc situe son apparition au XIX^e siècle.

Ce qui est nouveau aujourd'hui, c'est la «mondialisation de la culture⁶», ce qui suppose:

- une convergence linguistique, culturelle et idéologique;
- l'«universalisation» des particularismes;
- une réflexion mondiale et une action locale;
- un apprentissage interculturel;
- une identification mondiale;

³. F. Fukuyama, *The great Disruption. Human nature and the Reconstruction of Social Order*, Londres, The Free Press, 1999.

⁴. M. Albrow, E. King (eds.) *Globalization, Knowledge and Society*, Londres, Sage, 1990, p. 9.

⁵. A. Giddens, *The Consequences of Modernity*, Stanford, Stanford University Press, 1990.

⁶. J. P. Warnier, *La mondialisation de la culture*, Paris, Editions la découverte, 1999.

- des systèmes universels de signes et d'images;
- un écoumène mondial.

Outre la mondialisation économique et culturelle, il existe une «mondialisation politique». Elle englobe, d'une part, ce que Rosenau⁷ appelle «la gestion des affaires publiques sans gouvernement», à savoir l'importance croissante du rôle joué par les organisations intergouvernementales, tant au niveau international (FMI, Banque mondiale, etc.) qu'au niveau régional (Union européenne, Conseil de l'Europe, Accord de libre-échange nord-américain, Banque asiatique de développement, etc.). D'autre part, les intérêts politiques ne sont plus centrés sur des entités ou Etats isolés mais sur un jeu de mécanismes à plusieurs niveaux fonctionnant dans des domaines institutionnels à multiples strates.

La mondialisation économique, culturelle et politique est le nouveau contexte de la citoyenneté démocratique qui se caractérise par les tendances ci-après:

Convergence des valeurs

Certains analystes⁸ ont montré que la transition postcommuniste et les conditions postmodernes évoluent vers un système de valeurs communes. Dans une étude internationale menée dans quarante-trois pays, Inglehart⁹ tire les conclusions ci-après:

- d'une part, les valeurs individuelles (liberté, expression personnelle, propriété) l'emportent sur les valeurs collectives (affiliation, sentiment d'appartenance, ordre social);
- d'autre part, on a tendance à remplacer les valeurs matérialistes (argent, travail productif, homogénéité sociale, autorité, Etat providence) par des valeurs «postmatérialistes» (loisirs, activités sociales, bénévolat, tolérance, solidarité, réciprocité, interculturalité).

Hybridation culturelle

La mondialisation est le contraire de l'homogénéité. D'un point de vue social et culturel, la mondialisation consiste à instituer de nouvelles pratiques et identités grâce à l'interaction et à l'enrichissement réciproque des pratiques et identités existantes. Les précédents projets de systèmes mondiaux ont échoué parce qu'ils se limitaient à une européanisation/occidentalisation. La domination culturelle était, en fait, une forme de pacification de l'après-guerre ou un instrument de contrôle économique. Le nouveau paradigme de la mondialisation transcende la conception territoriale de la culture. Comme l'a montré Pieterse¹⁰, la mondialisation comme hybridation est le contraire de la mondialisation comme homogénéisation de la culture.

Citoyenneté mondiale

La citoyenneté est de moins en moins liée à un territoire particulier. Comme on le verra ultérieurement dans le présent exposé, la citoyenneté désigne simultanément un *statut* et un *rôle*. Le premier renvoie aux droits civils, politiques et sociaux garantis par un Etat à ses citoyens. Le second aspect prend en compte les identités et les représentations mentales que chaque individu conçoit à propos de la vie publique et de la politique. Ces représentations subjectives peuvent se rattacher à une région ou à une nation particulière, ainsi qu'à une organisation, un réseau ou une entité supranationale (Europe, village mondial, Cosmopolis). Dans la plupart des cas, les individus se créent plusieurs identités simultanément, ce qui leur permet, d'un point de vue culturel et psychologique, de se reconnaître une «citoyenneté multiple¹¹».

⁷. J. Rosenau, (ed.), *Governance without Government: Order and Change in World Politics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

⁸. C. Birzea, L'éducation dans un monde en transition: entre postcommunisme et postmodernisme. *Perspectives*, 1996, vol. 26, n° 4, pages 721-730.

⁹. R. Inglehart, *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*, Princeton, Princeton University Press, 1997.

¹⁰. J. N. Pieterse, *Globalization as Hybridisation, International sociology*, 1994, vol. 9, n° 2, pages 161-184.

¹¹. W. Kymlicka, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Clarendon Press, 1995.

A son tour, cette citoyenneté identitaire a des répercussions sur la «citoyenneté légale» (le statut juridique et politique de citoyens d'un Etat-nation), qu'elle relativise et détache d'un territoire strictement délimité. Ce mécanisme permet l'émergence de ce que Habermas¹² appelle «le patriotisme institutionnel»: c'est un type d'identification qui se définit par rapport à la démocratie et à ses institutions et non pas à un espace géographique déterminé.

La citoyenneté mondiale est une forme particulière de «citoyenneté identitaire». Elle renvoie aux valeurs universelles et au système mondial qu'elles entérinent, aux identités et aux relations supranationales qui existent entre les entités constitutives. La citoyenneté mondiale est un pilier majeur de la mondialisation. Concrètement, trois éléments fondamentaux caractérisent la citoyenneté mondiale, à savoir:

Une prise de conscience mondiale

Elle recouvre un intérêt et une préoccupation vis-à-vis des questions mondiales telles que la dégradation de l'environnement, la violence, l'analphabétisme, la pauvreté, l'intolérance ou la xénophobie. Ces problèmes ne sont pas propres à un pays ou à une communauté déterminés et leur règlement présuppose un partage des responsabilités.

Dans le contexte d'une prise de conscience mondiale¹³, la citoyenneté mondiale signifie:

- s'informer sur les problèmes mondiaux;
- partager le monde;
- agir dans une perspective mondiale.

Une citoyenneté postnationale

D'un point de vue juridique, la citoyenneté est un attribut de la nationalité. Elle recouvre certains droits dont seuls les nationaux ont la jouissance.

Toutefois, la communauté politique n'est plus fondée sur la parenté ou l'origine. Au contraire, elle s'ordonne progressivement autour de cercles concentriques de socialisation politique, caractérisés par des entités qui vont de l'individuel au général, du particulier à l'universel, du local au mondial, du national au supranational. Dans cette perspective, les membres d'une communauté peuvent choisir n'importe quelle entité politique pour leur propre identification.

Les problèmes mondiaux étant de plus en plus préoccupants, les identités supranationales (citoyenneté européenne, par exemple¹⁴) deviennent des pôles d'attraction majeurs pour les processus d'identification.

Citoyenneté postmoderne

La citoyenneté est devenue une question clé dans le débat sur la modernité-postmodernité, axé sur les points ci-après:

- la citoyenneté était traditionnellement associée à la modernité;
- la postmodernité impose un nouveau type de rapport entre l'individu et le domaine public, auquel on peut appliquer la vague terminologie de citoyenneté postmoderne¹⁵.

¹². J. Habermas, *Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe*, dans R. Beiner (ed.) *Theorizing Citizenship* Albany, State University of New York Press, 1995, pages 255-281.

¹³. R. Falk, *The Making of Global Citizenship*, dans: B. van Steerberger (ed.) *The Condition of Citizenship* (L'état de citoyenneté), Londres, Sage, 1994.

¹⁴. C. Closa, *Supranational Citizenship and Democracy: Normative and Empirical Dimensions* dans: M. Torre (ed.) *European Citizenship. An International challenge*, Dordrecht, Kluwer, 1998.

¹⁵. R. Gilbert, *Citizenship, Education and Postmodernity*. *British Journal of Sociology of Education*, 1992, vol. 13, n° 1, pages 51-68; O. Ichilov, *Patterns of Citizenship in a Changing World* dans: O. Ichilov (ed.) *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*, Londres, The Woburn Press, 1998, pages 11-27.

Par exemple, Wexler¹⁶ affirme que, dans une «société sémiotique», les droits politiques inhérents à la citoyenneté moderne sont manipulés pas la «télépolitique» et les nouvelles diffusées sur le réseau qui encouragent la consommation et les mondes virtuels sans aucun lien avec les questions concrètes. La citoyenneté postmoderne renie, par conséquent, l'idéal classique de la citoyenneté et ses fondements: l'ordre, la loyauté, le sens, la légitimité et la moralité. Elle n'offre aucune solution de rechange claire, mais contribue à l'extrême relativisation du concept de citoyenneté. La citoyenneté virtuelle ne prend en compte que les réseaux et les images mondiales sans aucune référence aux droits prévus par la loi.

c. *Les perspectives de la démocratie*

Au stade actuel des connaissances, il est difficile de dire si la démocratie sera la dernière phase historique marquant «la fin de l'histoire» (Fukuyama) ou si la «révolution démocratique mondiale» conduira à des formes de civilisation postdémocratiques (Huntington).

Ce qui est certain, c'est que la démocratie est un projet perfectible et qu'elle a ses propres contradictions internes. Elle ne prétend pas être une forme de gouvernement parfaite. Au contraire, elle laisse place à l'innovation et à l'amélioration, en fonction de l'évolution des aspirations de la population et des conditions pratiques. Dans cette optique, Castles¹⁷ a dégagé neuf oppositions dans la démocratie moderne:

- intégration contre exclusion;
- marché contre Etat;
- accroissement de la prospérité contre extension de la pauvreté;
- réseau contre individu;
- universel contre local ;
- production contre environnement;
- modernité contre postmodernité;
- citoyenneté nationale contre citoyenneté mondiale;
- mondialisation descendante contre mondialisation ascendante.

Ces débats sont rendus plus complexes par le fait que la démocratie est en même temps une valeur et une méthode de gouvernement. En tant que valeur, la démocratie est un projet qui se construit en permanence, un idéal auquel toutes les nations aspirent. En tant que réalité sociale, la démocratie suppose une méthode de gouvernement caractérisée par le suffrage universel, l'égalité des droits, la séparation des pouvoirs, le pluralisme et la représentation démocratique. Entre le projet et la réalité, il y a une tension constante, un fossé dû aux différences intrinsèques entre une construction symbolique et la réalité qu'elle reflète. En ce sens, Hermet¹⁸ parle d'un déficit démocratique permanent qu'il convient de réduire grâce à la culture et à l'éducation à la citoyenneté.

En d'autres termes, le projet démocratique ne se maintient pas automatiquement, de lui-même, par une simple reproduction sociale. L'apprentissage de la citoyenneté est le principal instrument pour atteindre cet objectif.

Ces tensions primordiales entre idéal et réalité prédominent dans le débat actuel sur l'avenir de la démocratie. Même si quelques personnes doutent encore de la supériorité de la démocratie en tant que régime politique, les questions qui se posent sont liées principalement à deux aspects¹⁹:

- la possibilité d'instaurer la démocratie dans les pays pauvres;
- l'efficacité de la démocratie par rapport à des normes propres.

¹⁶. P. Wexler, *Citizenship in the Semiotic Society* (La citoyenneté dans la société sémiotique), dans: B. Turner (ed.) *Theories of Modernity and Postmodernity* (Théories de la modernité et de la postmodernité), Londres, Sage, 1990.

¹⁷. S. Castles, *Mondialisation et migration: quelques contradictions pressantes*. Revue internationale des sciences sociales, 1998, n° 156, pages 203 à 224.

¹⁸. G. Hermet, *Culture et démocratie*, Paris, A. Michel, 1993, pages 40–42.

¹⁹. J.F. Revel, *Le regain démocratique*, Paris, Fayard, 1992.

En l'absence d'une compétition idéologique avec le totalitarisme, la démocratie doit faire des efforts pour se surpasser. Elle ne peut plus être comparée avec les «démocraties populaires», mais doit être jugée à l'aune de ses propres réalisations et de ses propres idéaux. Il en résulte un souci du progrès et de l'innovation ainsi que certains dilemmes internes²⁰.

Actuellement, deux phénomènes peuvent compromettre l'équilibre entre projets et méthodes, idéal et réalité:

- l'érosion de la vertu démocratique;
- l'établissement de la légitimité par une acceptation passive.

En fait, pour des citoyens occidentaux nés dans une société libre, la démocratie apparaît comme un bien de consommation, un patrimoine dont ils peuvent se prévaloir grâce à leur simple statut de citoyen. Ce comportement de consommateur, qui se double parfois d'une apathie civique et d'une attitude politique désabusée contribue à l'érosion de la vertu démocratique. La démocratie risque ainsi de se borner à des actions routinières (réflexes électoraux périodiques, paiement automatique des impôts) ou à un rituel politique que Bellah appelle la «religion civile».

La légitimité passive engendre des préoccupations similaires. En effet, la démocratie ne tire pas uniquement sa force du nombre de ses partisans, mais aussi des valeurs qu'ils partagent. Le fait pour la démocratie d'être associée à un mode de vie confortable n'est de plus en plus perçu qu'à travers ses effets matériels. Dans ces circonstances, les citoyens consommateurs risquent d'accepter la démocratie telle qu'elle est, sans s'efforcer de l'améliorer, ce qui peut aboutir à une stagnation du projet démocratique.

d. *La société du savoir*

Dans les années 70, dans le contexte des crises pétrolières, on a fait de nouvelles prophéties concernant la société industrielle. L'une de ces prophéties était particulièrement en vogue. Lancée il y a vingt-cinq ans²¹, la thèse de la société du savoir séduisait de nombreux décideurs, responsables politiques et industriels. Ils étaient convaincus que l'acquisition du savoir pouvait être une réponse aux problèmes économiques, politiques et sociaux.

Au début, la définition donnée par Husén ne soulignait pas clairement le nouveau concept des approches similaires (comparée, par exemple, à «A Nation of Learners» (Une nation d'apprenants) qui est à la base d'un célèbre rapport publié aux Etats-Unis). Au sens originel, la société du savoir était censée être le type de civilisation de l'an 2000, et comportait les caractéristiques ci-après:

- plus que le milieu social ou la fortune, l'acquisition de compétences serait le principal moyen de s'assurer une position sociale;
- la technologie opérerait une révolution dans la transmission des connaissances;
- on instaurerait une véritable égalité des chances pour tous, notamment en développant les moyens d'éducation formelle;
- on supprimerait le fossé entre les générations en permettant l'accès des jeunes aux prises de décision;
- le rôle des compétences techniques et des connaissances augmenterait dans de telles proportions que la démocratie deviendrait une société du savoir.

Ces idées ne sont pas nouvelles en elles-mêmes. Toutefois, elles ont eu un impact spécial dans le cadre d'un slogan retentissant (La «Société du savoir») et de son association à divers programmes politiques de cette fin de siècle. Il convient de citer essentiellement trois interprétations de la société du savoir:

²⁰. Ph.C. Schmitter, *Dangers and Dilemmas of Democracy*. *Journal of Democracy*, 1994, vol. 5, n° 2, pages 57–74.

²¹. T. Husén, *The Learning Society*, Londres, Methuen, 1974.

- en tant qu'utopie positive;
- en tant que mythe moderne;
- en tant que nouveau paradigme éducatif.

Le but sous-jacent de la société du savoir est la création d'un monde meilleur. La société du travail tend à devenir une société du savoir, ce qui signifie que la valeur prédominante du nouvel ordre ne sera pas le travail (en déclin, du fait notamment de la réduction du temps de travail, du vieillissement et du chômage de longue durée) mais l'apprentissage. Contrairement aux utopies antérieures, axées sur la manipulation ou le contrôle social, la société du savoir est la première utopie qui prend en compte le potentiel d'apprentissage. De ce point de vue, l'apprentissage tout au long de la vie devient un concept normatif, un principe fondamental ou une idéologie.

En tant que mythe, la société du savoir est une sorte de vœu pieu. Le pouvoir de ce mythe réside dans le fait qu'il répond à certains besoins, structure mieux les politiques et semble facile à instaurer. Hughes et Tight²² ont vigoureusement défendu cette thèse. Ils ont montré que le mythe de la société du savoir était séduisant, grâce non seulement à son impact émotionnel, mais aussi à sa rationalité apparente.

Ce qui nous intéresse le plus dans le contexte du présent rapport, c'est la conception de la société du savoir en tant que «nouveau paradigme éducatif». Cette optique favorise la conception de l'ECD fondée sur l'apprentissage tout au long de la vie et certaines caractéristiques sur lesquelles nous reviendrons souvent.

C'est l'ouvrage de Ranson²³ qui fait l'analyse la plus complète de ce nouveau paradigme. L'idée fondamentale de cet ouvrage, c'est que la société du savoir est un nouvel ordre politique et moral, fondé sur la citoyenneté démocratique: «la société du savoir est un nouvel ordre politique et moral qui fait de l'apprentissage le principal véhicule d'une transition historique».

La plupart des auteurs²⁴ soulignent le fait que la société du savoir est un type de société idéale, propre à la période de transition entre la modernité et un nouvel ordre social et moral. Cette société apporte les nouveautés ci-après:

- les valeurs et les processus d'apprentissage sont placés au centre de la politique;
- l'offre de formation est vaste, englobant des formes non conventionnelles à travers l'apprentissage informel et les institutions virtuelles;
- la société devient une vaste communauté d'apprenants, unie par des valeurs morales et civiques communes;
- l'apprentissage est le principal critère de la promotion sociale et professionnelle;
- le moi est considéré comme un agent dans le cadre à la fois du développement personnel et d'une participation active à la vie publique;
- l'apprenant est considéré comme une personne en relation avec d'autres, ce qui présuppose une cocitoyenneté, le partage des responsabilités, une compréhension mutuelle, une coopération et une prise de décisions sur la base de délibérations.

Il convient de citer trois modèles qui vont dans ce sens:

²². Ch. Hughes, M. Tight, *The Myth of the Learning Society*, *British Journal of Educational Studies*, 1995, volume 43, n° 3, pages 290-304.

²³. S. Ranson, *Towards the Learning Society*, Londres, Cassel, 1994, page 105.

²⁴. M. Eraut, *Perspectives on Defining «The Learning Society»*. *The Journal of Education Policy* (Revue de politique éducative) 1997, volume 12, n° 6, pages 551-558; P. Raggar, R. Edwards, N. Small (eds.), *The Learning Society. Challenges and Trends*, Milton Keynes, Open University, 1996.

- la société du savoir consiste en une organisation sociale favorable à l'apprentissage et au développement personnel, fondée sur l'équation: société du savoir = capital social + capital humain = prospérité économique²⁵.
- La société du savoir recouvre une nouvelle «sémantique sociétale²⁶» dans laquelle les buts collectifs peuvent être à nouveau conciliés avec les identités individuelles. Dans cette «citoyenneté sociétale postcorporatiste», l'accent est mis sur l'apprentissage social, la solidarité et une «démocratie de citoyens compréhensifs».
- La société du savoir est une tentative pour développer «l'apprentissage informel», notamment aux niveaux intermédiaires de la société moderne (La société civile et les collectivités²⁷). L'accent n'est plus mis sur l'éducation et la formation (les cibles traditionnelles des politiques éducatives) mais sur l'apprentissage, entrepris par des individus et des organisations, sans grand engagement de l'Etat. La société du savoir n'est donc pas ainsi l'extension irréaliste de l'éducation formelle (comme le pensait Husén) mais plutôt une autre forme de transmission du savoir essentiellement opérée par le biais de l'éducation informelle.

Comme on peut le constater aisément, l'expression «société du savoir» est facile à utiliser mais difficile à définir. Probablement, au stade actuel de nos connaissances, nous ne devrions pas pousser trop loin notre tentative pour trouver une définition rigoureuse. En tout cas, il est parfaitement clair que la société du savoir représente un nouveau type de société dans laquelle l'apprentissage de la citoyenneté et le fait d'apprendre à vivre ensemble jouent un rôle majeur.

Les quatre défis que nous avons signalés jusqu'ici ne sont pas les seuls. Dans le cadre d'une autre analyse, le tableau de la situation pourrait être très différent.

Ce sont eux, cependant, qui, à notre avis, ont des effets directs sur l'éducation à la citoyenneté démocratique. L'ECD apparaît également comme une stratégie possible pour répondre à ces défis. L'évolution du marché et le déclin de la société du travail imposent de nouvelles relations entre l'Etat et le monde du travail. Par conséquent, la citoyenneté sociale apparaît comme une dimension majeure de la démocratie libérale. La mondialisation a conduit à la convergence des valeurs, à l'interdépendance et à la prise de conscience des problèmes mondiaux. Elle s'accompagne également de l'émergence de certains nouveaux modèles de citoyenneté tels que la citoyenneté mondiale, la citoyenneté multiculturelle, la citoyenneté plurielle, la citoyenneté postmoderne ou la citoyenneté postnationale. Cette diversité a été rendue possible par l'acceptation de la citoyenneté identitaire comme contrepoids à la citoyenneté légale, traditionnellement liée à l'Etat-nation. L'avenir de la démocratie, en tant que projet humain, aura des conséquences indubitables sur la citoyenneté démocratique. L'éducation à la citoyenneté est notamment le moyen le plus sûr de combler le fossé naturel entre l'idéal démocratique et son expression concrète.

Enfin, en dehors de ses connotations idéologiques, utopiques ou mythiques, la société du savoir ouvre une nouvelle perspective dans l'éducation à la citoyenneté. Nous parlons d'une société de l'avenir qui aura pour critères essentiels les compétences acquises par l'éducation, le capital humain et social ainsi que les possibilités d'apprentissage.

Quelle est l'importance de ces défis pour la question qui nous préoccupe? Observons qu'ils convergent vers le trio démocratie–citoyenneté–éducation sur lequel sont centrés une grande partie des pressions et

²⁵. Sh. Riddell, S. Baron, K. Stalker, H. Wilkinson, *The Concept of the Learning Society for Adults with Learning difficulties: Human and Social Capital Perspectives Journal of Education Policy*, 1997, volume 12, n° 6, pages 473-483.

²⁶. P. Donati, *Identity and Solidarity in the Complex of Citizenship: the Relational Approach. International Sociology* 1995, volume 10, n° 3, pages 299-314.

²⁷. P. Alheit, *On a Contradictory Way to the «Learning Society»: a critical Approach, Studies in the Education of Adults*, 1999, volume 31, n° 1, pages 66-82.

des nombreux débats publics ainsi que certaines attentes et innovations. Ce trio est notamment l'objet du projet majeur du Conseil de l'Europe intitulé «L'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD)».

Afin de présenter les conclusions du projet, notre rapport s'organisera en trois parties distinctes.

La première partie, intitulée «Education à la citoyenneté démocratique: un projet emblématique du Conseil de l'Europe», présentera les données habituelles sur l'organisation d'un projet aussi complexe. Elle insistera sur la capacité d'adaptation des responsables à des impulsions politiques successives grâce à un processus d'apprentissage continu.

La deuxième partie portera sur les résultats, les conclusions et l'impact du projet. Elle se concentrera sur le contenu et les messages essentiels. Elle mettra l'accent sur les principales valeurs ajoutées du projet, à savoir le concept de l'apprentissage tout au long de la vie, l'importance des compétences de base, l'intégration de la théorie et de la pratique, le processus ascendant des innovations, la cohésion sociale et la contribution de l'ECD aux réformes de l'éducation.

Enfin, la troisième partie reprendra ces messages sous une forme condensée, axée sur les décisions, dans le cadre de certaines recommandations générales.

I. “Education à la citoyenneté démocratique” : un projet emblématique du Conseil de l’Europe

1. Présentation du projet

Le projet “Education à la citoyenneté démocratique” (ci-après ECD) a été lancé en 1997 par le Comité de l’Education du Conseil de l’Europe pour répondre directement aux besoins exprimés par les Etats membres. Ces besoins ont été clairement formulés par les Conférences ministérielles de Madrid et de Kristiansand.

Pour être plus précis, lors de la 18^e session de la Conférence permanente des Ministres européens de l’Education (Madrid, mars 1994), les participants ont demandé au Conseil de l’Europe :

- d’intensifier ses activités dans le domaine de l’éducation à la démocratie, aux droits de l’homme et à la tolérance, en accordant une attention particulière à la portée, au contenu et aux méthodes d’éducation à la citoyenneté démocratique tant dans le système scolaire que dans les programmes destinés aux adultes ainsi qu’à la formation des enseignants ;
- d’aider les Etats membres à évaluer les programmes d’éducation civique et aux droits de l’homme et à en diffuser les résultats ;
- de favoriser la mise en œuvre de réseaux d’établissements scolaires et d’enseignants qui participent activement à l’éducation à la démocratie, aux droits de l’homme et à la tolérance.

A la 19^e session de la Conférence permanente (Kristiansand, juin 1997), les Ministres européens de l’Education ont considéré que l’ECD devait devenir une priorité des politiques éducatives. Concrètement, les objectifs suivants ont été définis pour l’éducation à la citoyenneté démocratique :

- explorer et développer les définitions de la citoyenneté qui doivent prendre en compte la diversité des situations en Europe et identifier les savoirs nécessaires pour exercer cette citoyenneté ;
- recenser et analyser les types d’expériences éducatives dont les enfants, les jeunes et les adultes ont besoin afin d’acquérir ces compétences
- fournir une aide aux enseignants et aux autres membres de la communauté éducative (éducateurs, parents, employeurs, citoyens) afin que ces compétences soient développées et que les objectifs en la matière puissent être atteints ;
- établir un ensemble de lignes directrices définissant les compétences fondamentales nécessaires à une citoyenneté active ;
- coopérer avec les organisations non gouvernementales et les réseaux professionnels ;
- encourager l’inclusion des droits des élèves dans les lois scolaires et dans les processus de décision ;
- protéger les droits des élèves et en promouvoir la pratique.

D’emblée, le projet ECD a été conçu comme un projet exploratoire destiné à atteindre ces objectifs, **dans la perspective globale et d’apprentissage tout au long de la vie**. En conséquence, dans sa Déclaration d’intention formulée en 1996, le Comité de l’Education a déclaré que le nouveau projet...“couvrira à la fois l’éducation scolaire et l’éducation des adultes et visera à définir les objectifs, le contenu et la pédagogie de l’éducation à la citoyenneté au début du XXI^e siècle. Il recherchera comment aider les jeunes et les adultes à acquérir par l’éducation formelle et informelle : les motivations, les connaissances et les aptitudes leur permettant de gérer et d’améliorer les institutions démocratiques, de respecter l’Etat de droit et de promouvoir les droits de l’homme ; un ensemble de valeurs et d’attitudes incluant la tolérance, la solidarité, la compréhension, le respect de l’autre et le courage civique”.

Au cours de sa réalisation, le projet ECD a cependant reçu une **nouvelle impulsion politique**. Sans modifier les objectifs initialement fixés par le Comité de l’Education, ces apports ont donné au projet ECD une nouvelle dimension politique au point d’en faire un **projet emblématique** du Conseil de l’Europe.

Nous faisons référence aux trois événements suivants :

a) Le Deuxième Sommet des Chefs d'Etat et de gouvernement (Strasbourg, 10-11 octobre 1997)

Tant dans la Déclaration finale que dans le Plan d'Action, l'ECD est considérée comme l'un des grands piliers de la construction de la nouvelle Europe. C'est dans cet esprit que les Chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe ont exprimé leur "volonté de développer l'éducation à la citoyenneté démocratique fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens, et la participation des jeunes à la société civile".

Il a été entendu que les décisions du Deuxième Sommet devraient être mises en œuvre à deux niveaux :

- le **niveau politique**, avec l'élaboration de la "Déclaration et du programme sur l'éducation à la citoyenneté démocratique fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens" ;
- le **niveau pratique**, au moyen d'activités réalisées par plusieurs secteurs du Conseil de l'Europe, notamment le projet "Education à la citoyenneté démocratique" du CDCC.

b) Le 50^e anniversaire du Conseil de l'Europe

Les résultats du projet ECD ont été soulignés au cours des manifestations organisées à l'occasion de cet événement. Les différentes équipes du projet ECD, entre autres, ont participé au processus d'élaboration et de mise en œuvre de la "Déclaration et du programme sur l'éducation à la citoyenneté démocratique fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens" (adoptés par le Comité des Ministres le 7 mai 1999 à Budapest).

c) Le Pacte de stabilité et le processus de Graz

Le groupe du projet ECD a participé au lancement du processus de Graz (novembre 1998) instauré à l'occasion de la présidence autrichienne de l'Union européenne. Dans le cadre du groupe de travail sur l'éducation du Pacte de stabilité et du processus de Graz, et au titre du suivi du Plan d'Action adopté à la Conférence sur "La coopération éducative pour la paix, la stabilité et la démocratie" (Sofia, 12-14 novembre 1999), le Conseil de l'Europe a été chargé de coordonner le groupe de travail "Education à la citoyenneté et gestion de la diversité".

Bien que ces trois événements politiques soient intervenus alors que les activités du projet étaient en cours de réalisation, ils ont eu un **impact positif** sur le projet ECD :

- le contenu des activités a été élargi, notamment par l'intégration de nouvelles dimensions (relations entre les droits et les responsabilités, la citoyenneté et l'exclusion sociale, la stabilité et l'éducation aux droits de l'homme, etc.) ;
- le soutien politique a été largement renforcé, le projet ECD étant au centre de l'attention au niveau politique le plus élevé ;
- la gestion du projet a dû être adaptée en cours de route, essentiellement par l'élargissement des partenariats (avec diverses organisations européennes, la société civile, les communautés locales) et le renforcement de la coopération intersectorielle au sein du Conseil de l'Europe.

Ces trois événements ont toutefois introduit certains **facteurs de risque**. Dans la mesure où ils sont intervenus au cours de la réalisation d'un projet investi d'une mission particulière par le Comité de l'Education, ces nouveaux apports ont engendré les problèmes suivants :

- la divergence manifeste entre le message politique et les ressources allouées au projet (pour la majeure partie, celles initialement accordées par le Comité de l'Education) ;
- le risque d'élargir et de multiplier les activités au-delà des possibilités de gestion actuelles ;
- le risque de voir l'identité du projet (l'éducation) se diluer dans les multiples approches mondiales et intersectorielles.

Dans le présent rapport, nous nous efforcerons de souligner comment le projet ECD est parvenu à tirer profit d'un contexte politique hautement favorable sans pour autant perdre son identité ni sa cohésion administrative.

2. Objectifs et priorités

Les objectifs du projet ont été proposés à la réunion de consultation du 24-26 juin 1996 et approuvés par le Comité de l'Éducation à sa session de septembre 1996. Nous faisons référence aux objectifs suivants :

- inciter de façon active les responsables politiques, les décideurs et les acteurs sur le terrain à traiter l'ECD comme une **priorité des politiques éducatives** ;
- définir le cadre conceptuel, soutenir la réflexion terminologique et la recherche théorique sur le **concept d'éducation à la citoyenneté démocratique** ;
- identifier les **compétences de base** requises par la pratique de la démocratie dans les sociétés européennes ;
- définir les **expériences d'apprentissage** et les **méthodes d'ECD** tant à l'intérieur de l'école que dans le cadre de l'éducation extrascolaire et de l'éducation des adultes ;
- identifier et diffuser des **exemples de pratique diversifiés** dans l'ECD ;
- venir en aide aux praticiens en leur fournissant les **outils** nécessaires : concepts, méthodes, références politiques et juridiques, exemples, études de cas, matériels pédagogiques, échanges et réseaux ;
- explorer la **contribution des médias** et des **nouvelles technologies de l'information** dans la dissémination des savoirs impliqués par l'ECD, dans la constitution de réseaux et de banques de données, dans la diffusion des projets novateurs ;
- identifier et soutenir les **partenariats** entre les divers milieux et acteurs de l'ECD : écoles, parents, médias, entreprises, collectivités locales, associations de jeunes, institutions d'éducation des adultes, institutions politiques et culturelles, ainsi de suite ;
- identifier les méthodes et les voies de **formation des enseignants** et des autres formateurs impliqués dans l'ECD ;
- promouvoir et faire connaître la **conception et l'expérience du Conseil de l'Europe** en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique.

En résumé, ces objectifs ont été exprimés sous la forme de trois **questions clés** :

- Quelles seront les valeurs et les compétences nécessaires pour pouvoir être citoyen à part entière de l'Europe du XXI^e siècle ?
- Comment acquérir ces valeurs et ces compétences ?
- Comment apprendre à transmettre celles-ci à autrui, y compris aux enfants, aux jeunes et aux adultes ?

Ces questions clés constituent déjà l'**identité** du projet ECD. Elles ont été conservées sous la même forme dans le Plan d'Action adopté par le Deuxième Sommet.

3. Publics cibles

En règle générale, le projet ECD s'est efforcé d'être inclusif et ouvert à tous les individus, toutes les communautés et toutes les organisations intéressés par l'éducation à la citoyenneté. En raison de diverses contraintes, les activités concrètes se sont cependant axées sur les **publics cibles** suivants :

- a) **les responsables politiques et les décideurs** : parlementaires, leaders politiques, experts gouvernementaux, représentants des ministères de l'éducation. A ce niveau, il convient de développer le cadre de référence (législation, soutien politique, documents de politique éducative) et de faciliter la prise de décisions en faveur de l'ECD ;
- b) **les praticiens sur le terrain** : enseignants et personnels éducatifs, directeurs d'écoles, chefs d'établissements, jeunes, individus impliqués dans l'éducation formelle et non formelle des adultes, spécialistes des médias, professionnels de la protection des droits de l'homme, employeurs, syndicats et ONG, communautés, etc. A ce niveau, l'accent est mis sur les exemples de bonnes pratiques, le soutien et l'établissement de réseaux.

4. Gestion du projet

Dans une première étape (en 1997), l'accent a été mis sur les activités réalisées au sein de trois sous-groupes correspondant aux trois questions clés mentionnées ci-dessus.

Le groupe de projet a donc été partagé en trois sous-groupes opérationnels, chacun consacré à l'une des trois questions clés :

- Sous-groupe A :** définition des concepts et de la signification de la citoyenneté démocratique, notamment les compétences, connaissances, attitudes et capacités qui permettent à l'individu de jouer son rôle de citoyen.
- Sous-groupe B :** stratégies de mise en œuvre de l'ECD, structures et processus éducatifs favorisant la participation des citoyens à un niveau local, régional et national ou y faisant obstacle.
- Sous-groupe C :** formation et systèmes de soutien axés sur les multiplicateurs et l'élaboration de matériel pédagogique novateur.

Trois rapports examinent les activités réalisées par ces trois sous-groupes :

- Audigier "**Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique : une première synthèse**", Doc. DECS/EDU/CIT (98)35;
- Forrester and Carey "**Sites de citoyenneté: engagement, participation et partenariats**", Doc. DECS/EDU/CIT (99)62;
- Dürr, Spajic-Vrkas, Ferreira Martins "**Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique**", Doc. DECS/EDU/CIT (2000)16.

Dans le prolongement du Deuxième Sommet (octobre 1997), les modifications administratives suivantes ont été apportées :

- a) Stimulation des approches transversales entre les trois sous-groupes.
- b) Elargissement de la participation et du soutien au projet par :
 - la participation des fondations, des associations professionnelles et des collectivités locales ;
 - une plus grande implication des Etats membres (organisation des activités, proposition de projets, diffusion et suivi) ;
 - l'extension de la coopération avec d'autres organisations européennes et intergouvernementales ;
 - le renforcement de la coopération intersectorielle au sein du Conseil de l'Europe.
- c) Participation directe des partenaires institutionnels (UE, UNESCO, CIVITAS, ONG, autres secteurs du Conseil de l'Europe) aux activités du groupe de projet.
- d) Participation à la mise en œuvre de trois grands programmes politiques :
 - Le Plan d'Action adopté par le Deuxième sommet ;
 - La "Déclaration et le programme sur l'éducation à la citoyenneté démocratique fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens" ;
 - Le Pacte de stabilité et le processus de Graz.

Tout au long des quatre années de référence (1997-2000), le **suivi du projet** a été réalisé aux niveaux suivants :

- Comité de l'Education ;
- groupe de projet (une vingtaine d'experts proposés par les Etats membres et nommés par le Comité de l'Education) ;
- personnes contact dans chacun des Etats membres (nommées par leurs ministères de l'éducation respectifs) ;
- Secrétariat.

Le **processus de suivi** comprend :

- l'**évaluation des besoins** et la définition des objectifs par la réunion de consultation (juin 1996) et le Comité de l'Education (septembre 1996)
- le **suivi continu**, aux niveaux suivants :

- Comité de l'Education (deux réunions annuelles)
- Groupe de projet (une réunion annuelle)
- Secrétariat (comptes rendus annuels)
- la **présentation des résultats du projet** à la conférence finale (septembre 2000) et à la 20^e session de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Education (Cracovie, octobre 2000).

5. Activités et méthodes de travail

Le projet ECD a englobé toute une gamme d'activités :

- Réflexion conceptuelle** sur les termes de base : citoyenneté, éducation à la citoyenneté démocratique, sites de citoyenneté, responsabilisation, compétences-clés de l'éducation à la citoyenneté :
 - ateliers thématiques pour les experts et les formateurs ;
 - étude de la terminologie employée par les principales ONG travaillant dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté ;
 - séminaires pour les "praticiens réflexifs" (définition de l'ECD à la lumière des pratiques ; groupe de réflexion sur les sites, etc.) ;
 - rapports thématiques.
- Activités exploratoires**
 - sites de citoyenneté ;
 - projets pilotes (par exemple dans le cadre du processus de Graz) ;
 - audition des représentants des collectivités locales, des ONG, des associations de jeunes et des organismes professionnels.
- Formation**
 - formation à l'ECD pour les multiplicateurs et les décideurs de l'éducation et du monde des affaires ;
 - programme EDES de formation des enseignants d'Europe centrale et orientale ;
 - inventaire des activités de formation et des pratiques en matière d'ECD ;
 - programme de formation aux droits de l'homme en Russie et en Bosnie et Herzégovine ;
 - séminaires de formation pour les formateurs.
- Sensibilisation**
 - processus de Graz sur "La démocratie, la stabilité et la citoyenneté en Europe du Sud-Est";
 - réseau de Mavrovo sur "La société civile et l'éducation et la formation professionnelles" ;
 - initiatives nationales.
- Communication et diffusion**
 - site Internet ;
 - identité graphique du projet ;
 - brochure ;
 - collecte d'exemples de bonnes pratiques dans les pays membres ;
 - publication des principaux résultats;
 - réseau de sites de citoyenneté ;
 - réunions régionales (par exemple dans le cadre du Pacte de stabilité pour l'Europe du Sud-Est) ;
 - ateliers de diffusion organisés en liaison avec divers partenaires européens, nationaux, régionaux ou locaux.

Concrètement, ces activités peuvent être regroupées en trois grandes catégories :

☐ **Activités organisées et suivies dans le cadre du projet**

La liste de ces activités figure au Tableau 1 de l'Annexe.

Les données présentées dans ce tableau montrent que le projet ECD a établi des partenariats actifs avec toute une gamme d'organisations :

- Union européenne ;
- UNESCO ;
- Groupe des 13 ONG sur l'ECD (du groupe "Education et Culture" du Comité de liaison des ONG avec le Conseil de l'Europe) ;
- OSCE ;
- Processus de Royaumont ;
- Conseil des ministres des pays nordiques ;
- Fondation européenne pour la formation (Turin) ;
- CIVITAS ;
- CIDREE ;
- European Schoolnet ;
- IEA ;
- Centre européen de la culture (Delphes) ;
- Open Society Institutions ;
- Kulturkontakt (Autriche) ;
- Fondation Roi Baudoin ;
- Fondation Bertelsmann ;
- Fonds P&V ;
- Pôles des Fondations de l'économie sociale.

❑ **Activités trans-sectorielles**

La coopération trans-sectorielle a permis de mener une étude plus étoffée des concepts et des pratiques de l'ECD. Les relations elles-mêmes ont été établies grâce à la participation de représentants des autres secteurs aux activités d'ECD ou, inversement, grâce à la participation des membres du groupe de projet ECD aux activités des autres secteurs et à la rédaction ultérieure de rapports sur ces activités.

Pour des exemples concrets, se reporter au Tableau 3 de l'Annexe.

❑ **Activités dans les Etats membres associés au projet**

Tout au long du projet, les Etats membres ont lancé diverses activités en rapport avec l'ECD et associées aux initiatives du Conseil de l'Europe. Cette large participation des pays membres a contribué à donner au projet l'allure d'une véritable campagne. La liste des activités apparaît au Tableau 2 de l'Annexe.

Les **méthodes de travail** employées dans les activités décrites ci-dessus se fondent sur les principes d'action suivants :

- donner une dimension paneuropéenne et fournir une approche globale ;
- développer l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- intégrer l'approche conceptuelle aux activités exploratoires et aux activités de formation et de soutien ;
- promouvoir de nouvelles formes d'apprentissage (apprentissage par l'expérience, apprentissage par la coopération, apprentissage interculturel, apprentissage par l'action, apprentissage contextuel) ;
- encourager le partenariat entre les diverses organisations et les milieux d'apprentissage ;
- favoriser la coopération intersectorielle et multidisciplinaire au sein des Directions du Conseil de l'Europe ;
- chercher à mettre en place une étroite coopération et à élaborer des projets conjoints avec les autres organisations internationales et européennes, ainsi qu'avec les ONG et le secteur privé ;
- s'appuyer sur un réseau interdépendant et sur les initiatives mises au point dans les Etats membres ;
- privilégier les processus et les expériences d'apprentissage plutôt que les contenus et la transmission des connaissances.

6. Identité et visibilité du projet

Le projet ECD du Conseil de l'Europe n'est pas le seul à exister sur la scène européenne et internationale. Soucieuses de renforcer et d'améliorer la démocratie dans les Etats membres, la plupart des organisations internationales et européennes conduisent en effet des projets et des activités consacrés à l'éducation à la citoyenneté. C'est pourquoi le projet ECD du Conseil de l'Europe a dû définir son identité et apporter clairement une valeur ajoutée.

Les **méthodes de travail** employées dans les activités décrites ci-dessus sont fondées sur les principes d'action suivants :

- donner une dimension paneuropéenne et fournir une approche globale ;
- développer l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- intégrer l'approche conceptuelle aux activités exploratoires et aux activités de formation et de soutien ;
- promouvoir de nouvelles formes d'apprentissage (apprentissage par l'expérience, apprentissage par la coopération, apprentissage interculturel, apprentissage par l'action, apprentissage contextuel) ;
- encourager le partenariat entre les diverses organisations et les milieux d'apprentissage ;
- favoriser la coopération intersectorielle et multidisciplinaire au sein des Directions du Conseil de l'Europe ;
- chercher à mettre en place une étroite coopération et à élaborer des projets conjoints avec les autres organisations internationales et européennes, ainsi qu'avec les ONG et le secteur privé ;
- s'appuyer sur un réseau interdépendant et sur les initiatives mises au point dans les Etats membres ;
- privilégier les processus et les expériences d'apprentissage plutôt que les contenus et la transmission des connaissances.

De ce point de vue, l'un des objectifs du séminaire sur les concepts et les compétences-clés organisé dès la première année du projet ECD a été de définir l'apport de ce nouveau projet comparé aux activités des autres organisations. Lors de ce séminaire, ainsi qu'à d'autres occasions, les représentants des grandes organisations européennes et internationales ont insisté sur deux aspects :

- le besoin de spécialisation dans un contexte général marqué par la rareté des ressources ;
- le besoin de synergie et de complémentarité des activités consacrées à l'ECD.

UNESCO

Le cadre politique des activités concrètes menées en matière d'ECD²⁸ est assuré par :

- Le Plan d'action mondial pour l'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie (Montréal, 1993) ;
 - participation à la décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (1995-2004) ;
- La Déclaration et le Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie (Conférence internationale sur l'Education, Genève, 1994) ;
- La Déclaration finale de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes - CONFITEA V (Hambourg, juillet 1997) ;
- La Conférence régionale de l'UNESCO pour l'enseignement des droits de l'homme en Europe (Turku, septembre 1997).

L'accent est mis sur les thèmes suivants :

- éducation aux droits de l'homme ;
- éducation à la paix et compréhension internationale/culture de la paix ;
- éducation démocratique et développement durable.

Parmi les projets sur l'ECD réalisés par l'UNESCO en Europe, il convient de mentionner :

- DEMOS/Europe ;
- Le Réseau du Système des écoles associées ;
- les chaires UNESCO ;
- le projet transdisciplinaire "Culture de la paix" ;
- les projets de création d'un climat de confiance et d'éducation à la paix en Europe du Sud-Est.

²⁸ A, Sannikov, P. Fontani UNESCO's Action in the Field of Education for Citizenship and Human Rights. In: M. Ostini *Concepts de base et compétences-clés. Contributions écrites*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1998, p. 4-10. *UNESCO Action Plan in Education for Citizenship*, Paris, UNESCO (Département de l'éducation pour une culture de la paix), 1998.

Union européenne

Le principal document de référence en matière d'ECD s'intitule "Vers un espace européen d'éducation et de citoyenneté active". L'action de l'Union en matière d'ECD repose sur une conception holistique de la citoyenneté qui englobe les dimensions juridiques, politiques et sociales. Concrètement, l'ECD est abordée sous trois perspectives :

- l'intégration économique et sociale ;
- la dimension pratique de l'ECD, ce qui présuppose :
 - une administration politique pour l'UE ou une citoyenneté européenne (le Traité d'Amsterdam a fait de la citoyenneté européenne un objectif prioritaire) ;
 - la participation des citoyens à l'organisation de leur vie personnelle, économique et sociale ;
- l'ECD en tant que dénominateur commun des programmes d'action communautaires dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la jeunesse (Socrates, Jeunesse pour l'Europe III, Leonardo da Vinci)²⁹.

Dans cet ordre d'idées, il convient de mentionner l'étude sur la citoyenneté³⁰ de la DG XII, dont les objectifs sont les suivants :

- découvrir et analyser en détail les différentes façons dont les activités en faveur de l'éducation et de la formation appuyées par les programmes d'action de l'Union favorisent l'apprentissage d'une citoyenneté active ;
- analyser les modalités selon lesquelles ces activités contribuent à faire de la dimension européenne de la citoyenneté une réalité significative et concrète dans la vie des individus.

OSCE

L'ECD est abordée du point de vue des aspects suivants :

- éducation aux droits de l'homme ;
- projets concrets de lutte contre l'intolérance, la xénophobie et l'antisémitisme ;
- mesures de confiance (en particulier dans les Etats confrontés à des conflits intérieurs).

OCDE

Bien que l'ECD ne soit pas l'une de ses préoccupations directes, l'OCDE a réalisé une enquête internationale sur les compétences transdisciplinaires et sur les compétences de la vie courante³¹. Le but de ces recherches était de compléter l'inventaire des indicateurs de performance des systèmes éducatifs dressé par l'OCDE (projet INES). Elles ont permis de définir quatre domaines de compétences :

- connaissances en politique, en économie et en éducation civique ;
- capacité à résoudre les problèmes ;
- perception et conception de soi ;
- communication.

IEA

Le projet "Education civique" de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)³² possède les caractéristiques suivantes :

- il est axé sur l'école en tant que principal milieu d'apprentissage de l'éducation civique ;
- il se concentre sur le curriculum et l'éducation formelle ;

²⁹ Osler, A. *The Contribution of Community Action Programs in the Field of Education, Training and Youth to the Development of Citizenship with a European Dimension*, Birmingham, University of Birmingham, 1997 (document non publié).

³⁰ *Vers un espace européen d'éducation et de citoyenneté active*, Bruxelles, Communautés européennes, 1998.

³¹ *Prêts pour l'avenir ? Comment mesurer les compétences transdisciplinaires*, Paris, OCDE, 1997.

³² J. Torney – Purta, J. Schwille, J.A. Amadeo (eds.) *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, Amsterdam, IEA, 1999.

- il prend en considération l'apprenant individuel et son environnement social, culturel, politique et éducatif ;
- il vise à définir les thèmes prioritaires de l'éducation civique aussi bien au niveau national qu'au niveau international.

CIVITAS

Créée à Prague en 1995, CIVITAS est une ONG internationale spécialisée dans l'éducation civique. Elle possède l'un des sites Internet ("Civnet") les plus complets en matière d'ECD.

Les principaux objectifs de CIVITAS³³ sont les suivants :

- promouvoir la coopération internationale dans tous les domaines relevant de l'éducation démocratique et de la citoyenneté ;
- encourager les programmes concrets d'éducation démocratique, en se concentrant sur l'élaboration, la mise en œuvre, la recherche et l'évaluation du curriculum ;
- exploiter les contacts politiques à tous les niveaux pour donner à l'éducation démocratique un degré élevé de priorité dans les politiques éducatives et les ordres du jour des réunions internationales ;
- s'appuyer sur les technologies modernes, la mise en réseau et l'échange d'informations à une échelle internationale.

BIE

Le Bureau International de l'Education est la plus ancienne des organisations intergouvernementales (Genève, 1925). Son projet "Quelle éducation pour quelle citoyenneté ?"³⁴ est axé sur les questions suivantes :

- la façon dont la socialisation politique s'effectue dans diverses sociétés à travers le monde ;
- les valeurs dominantes qui déterminent l'éducation à la citoyenneté dans différents environnements politiques, économiques et culturels (y compris dans les démocraties émergentes) ;
- la façon de parvenir à la citoyenneté démocratique dans ces environnements très différents.

CIDREE

Le Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE) a conduit une enquête sur l'éducation aux valeurs dans 26 pays d'Europe³⁵.

Les autres centres d'intérêt du CIDREE sont :

- les compétences transcurriculaires de l'éducation civique ;
- la formation continue des enseignants à l'éducation civique.

L'examen de ces projets et activités révèle que :

- chaque organisation possède un certain domaine de spécialisation et s'intéresse essentiellement à certaines composantes de l'ECD : éducation aux droits de l'homme, à la paix, aux valeurs, éducation civique, socialisation politique, etc. ;
- l'accent est mis sur la population d'âge scolaire et l'éducation formelle ;
- la majorité des activités portent sur la dimension curriculaire (éducation civique et compétences transcurriculaires).

³³ K. Duerr *CIVITAS Objectives and Activities*. In : M. Ostini *Concepts de base et compétences-clés*. Contributions écrites, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1998, p. 47-49.

³⁴ L. Albala-Bertrand *Quelle éducation pour quelle citoyenneté ?* In : *Information & innovation (BIE)*, 1995, no. 82, p.2-9.

³⁵ M. Taylor *Values Education in Europe. A Comparative Overview of a Survey of 26 Countries in 1993*. Slough, NFER, 1994.

Dès son lancement, le projet ECD a défini son **identité** propre. Celle-ci a été renforcée et réaffirmée dans le climat politique de “fin de siècle” que nous avons mentionné ci-dessus.

La singularité et l’identité du projet ECD découlent des caractéristiques suivantes :

- il défend une vision holistique de l’ECD ;
- il privilégie l’apprentissage tout au long de la vie ;
- il relie la théorie à la pratique, le travail conceptuel aux activités exploratoires, la formation à l’élaboration des politiques ;
- il est centré davantage sur les processus que sur les contenus, ce qui lui permet de se doter d’une complexité croissante : aussi bien par le développement interne (dimension trans-sectorielle) que par l’élargissement externe (partenariats et réseaux) ;
- il favorise directement les initiatives au niveau local ;
- il renforce la coopération avec les ONG, les institutions intergouvernementales et européennes et le secteur privé ;
- il apporte un appui aux décisions politiques à un niveau régional, national et paneuropéen.

Dans la deuxième partie de ce rapport, nous verrons comment les résultats concrets et les conclusions de ce projet pérennisent ces caractéristiques.

Pour ce qui est de la **visibilité** du projet ECD, elle a été réalisée de la façon suivante :

- participation à la mise en œuvre de certaines décisions politiques au niveau européen (activités post-Sommet, Déclaration et Programme de Budapest, Pacte de stabilité, par exemple) ;
- soutien aux initiatives nationales et aux activités s’apparentant à une “campagne” (processus de Graz, projets de création d’un climat de confiance, programmes nationaux consacrés à l’ECD et à l’éducation aux droits de l’homme, par exemple) ;
- publication et diffusion des principaux résultats du projet³⁶ ;
- mise en place d’un site Internet ;
- publication d’une brochure ;
- contributions courantes au “Bulletin Education” (Comité de l’Education) ;
- traduction de certains documents dans des langues autres que l’anglais et le français (avec l’appui des Etats membres et des centres d’information sur le Conseil de l’Europe) ;
- publication d’inventaires, de guides méthodologiques et d’exemples de bonnes pratiques en rapport avec l’ECD ;
- production de matériels pédagogiques et de dossiers éducatifs ;
- coopération avec le site Web de European Schoolnet sur l’ECD.

7. Activités de suivi proposées

Devant le fort intérêt exprimé par les Etats membres et les résultats obtenus lors de l’étape opérationnelle dans le cadre des réseaux actifs et des partenariats organisationnels, le groupe de projet a décidé de considérer le projet exploratoire comme la première phase d’un processus de promotion de l’ECD à long terme. Il a donc élaboré des propositions de suivi possibles, présentées ci-dessous. A l’heure où nous écrivons ces lignes, ces propositions sont en cours d’examen par le Comité de l’Education.

Ces développements rendent nécessaire la poursuite du projet au-delà de sa date de clôture officielle, en décembre 2000. Selon la stratégie conçue par le groupe de projet³⁷, les activités de suivi en 2001-2002 peuvent être placées dans trois “paniers” :

◇ **Panier 1 : appui à l’élaboration et à la mise en œuvre des politiques**

Exemples de ce type d’activités :

³⁶ Voir : *Projet sur “L’éducation à la citoyenneté démocratique”. Liste des documents et publications*, Strasbourg, Conseil de l’Europe, 1999, et site Internet <http://culture.coe.int/postsummit/citizenship>.

³⁷ *Eléments d’une stratégie pour le suivi du projet ECD*, Strasbourg, Conseil de l’Europe, 2000, DECS/EDU/ CIT (2000) 11 rev. 1.

- séminaires nationaux ou régionaux de diffusion des résultats du projet ECD ;
- aide à l'établissement et à l'application des plans d'action nationaux sur l'ECD et les droits de l'homme, par l'envoi de missions d'experts et l'organisation d'ateliers thématiques nationaux ;
- soutien à l'échange d'initiatives et de réformes de l'ECD entre les Etats membres.

◇ **Panier 2 : soutien aux pratiques**

Exemples d'activités :

- Forum des praticiens (2001) ;
- création d'un réseau (ou d'un réseau de réseaux) de formateurs : par exemple, le réseau ECD de l'université d'Uppsala, le Forum éducatif des Balkans, le réseau "Liens et d'échanges scolaires" du Conseil de l'Europe, le réseau scolaire des Balkans, le réseau des formateurs en Irlande ;
- programme du Conseil de l'Europe sur l'éducation aux droits de l'homme ;
- sites de citoyenneté
 - à court terme : jusqu'en 2001, assurer la viabilité des sites existants, en particulier en Europe du Sud-Est ;
 - à moyen terme : renforcer la mise en réseau des sites en organisant des séminaires thématiques (sur l'équité entre les sexes et la citoyenneté, l'évaluation des sites, etc.) ; en utilisant Internet (site Web du Conseil de l'Europe sur l'ECD, site Web du European Schoolnet) ; en créant une association européenne des sites de citoyenneté ; en exploitant les instruments de l'UE et du Conseil de l'Europe (programmes Grundvig et Comenius, programme de formation continue des enseignants, programme "Liens et échanges scolaires", par exemple) ;
 - à long terme : établir des sites de citoyenneté dans tous les pays membre du CDCC.

◇ **Panier 3 : fonction de communication et de centralisation des données**

L'objectif de cette activité serait de fournir des informations aux décideurs et aux praticiens :

- développement du site Web du Conseil de l'Europe consacré à l'ECD ; soutien au contenu du site Web de European Schoolnet sur l'ECD ; projets sur Internet (menés par les centres de citoyenneté, par exemple) ;
- production de publications "à l'écoute des praticiens" ;
- diffusion des exemples de bonne pratique ; examen des approches fondées sur l'apprentissage par l'expérience et sur la citoyenneté active ;
- établissement de bases de données (pratiques et projets novateurs, réformes éducatives, systèmes de soutien, expériences de formation).

Campagne de sensibilisation

La recommandation de la Déclaration de Budapest est d'élaborer des stratégies pour mettre en place une campagne européenne en faveur de l'ECD fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens.

Pour appliquer cette recommandation, le groupe de projet a proposé d'organiser cette campagne en 2003, au titre de la dernière phase du suivi.

II. Résultats, conclusions et impact du projet

Dans la première partie de ce rapport, nous examinons le contexte et l'organisation du projet. Dans cette deuxième partie, nous soulignerons ses résultats, ses conclusions et son impact. Alors que dans la première partie nous nous sommes attachés aux **processus** (objectifs, activités, gestion), nous donnerons ici la priorité aux **contenus**.

De ce point de vue, nous avons vu que le projet lui-même a créé un environnement propice au **processus d'apprentissage** :

- les défis se sont intensifiés au fur et à mesure de l'évolution du projet ;
- le domaine de couverture s'est élargi progressivement, à la fois horizontalement et verticalement ;
- la gestion a dû être adaptée à ces nouvelles demandes ;
- les acteurs concernés ont appris à résoudre les problèmes au fur et à mesure qu'ils survenaient (apprentissage par la pratique).

Dans cette deuxième partie, nous nous concentrerons sur les contenus et les grands messages du projet. Pour cela, nous nous efforcerons de souligner les conclusions, résultats et conséquences pratiques qui lui donnent une **valeur ajoutée**. Nous avons donc opté pour une **approche thématique** correspondant aux principaux points d'intérêt, à savoir :

- nouvelles possibilités d'apprentissage ;
- concepts et définitions à la lumière des pratiques ;
- compétences de base de la citoyenneté démocratique ;
- apprentissage de la citoyenneté active tout au long de la vie ;
- éducation à la citoyenneté en milieu scolaire ;
- programmes de formation des enseignants ;
- place de l'ECD dans le curriculum ;
- rôle des médias et des technologies de l'information ;
- responsabilisation, participation civique et cohésion sociale ;
- l'ECD en tant qu'élément prioritaire des réformes éducatives.

1. Nouvelles possibilités d'apprentissage

L'**apprentissage humain** est-il **illimité**, comme le déclare le célèbre rapport du Club de Rome³⁸ ? Comment pouvons-nous apprendre plus et mieux, du point de vue de la **société du savoir** ? Quel est l'impact des **nouvelles technologies** sur les processus d'apprentissage ? Comment l'**équilibre entre la fin et les moyens** sera-t-il préservé alors que l'importance accordée aux moyens risque de faire oublier la question principale, à savoir les buts de l'apprentissage ? La **société industrielle** est-elle devenue une **société apprenante** comme on le prévoyait dans les années 1980-1990 ?

Ces questions préoccupent les milieux éducatifs à l'aube du nouveau millénaire. Selon certains auteurs³⁹, l'apprentissage semble être à la fois une **chance** et un **défi**. La question que se posent ces auteurs est de savoir pourquoi l'humanité n'exploite pas la totalité de ses capacités d'apprentissage pour améliorer la condition humaine, en finir avec les guerres, l'analphabétisme, la pauvreté, l'exclusion sociale, la corruption, l'intolérance, le racisme, la xénophobie, etc.

Certes, la solution à ces **problèmes de civilisation** ne réside pas uniquement dans les possibilités d'apprentissage. Toutefois, beaucoup de ces problèmes peuvent être évités ou atténués par un apprentissage plus efficace. En dépit de recherches intensives, notamment dans la deuxième moitié du XX^e siècle, l'apprentissage reste en effet l'un des phénomènes humains les plus mal connus.

³⁸ J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza *On ne finit pas d'apprendre. Le fossé humain à combler*, Oxford, Pergamon Press, 1979.

³⁹ Ch. Winch *The Philosophy of Human Learning*, London, Routledge, 1998.

D'emblée, le **projet ECD** a soulevé des questions semblables à celles exposées ci-dessus. Sans que soient conduites des recherches systématiques sur le processus de l'apprentissage, cette préoccupation est apparue spontanément comme le dénominateur commun aux diverses activités réalisées. Inévitablement, la question de l'apprentissage a resurgi à maintes reprises dans divers séminaires et ateliers de formation ou dans les sites de citoyenneté. Deux aspects, en particulier, ont attiré l'attention des différentes équipes d'experts et de praticiens :

- la fin et les moyens de l'apprentissage de la citoyenneté ;
- apprendre à vivre ensemble.

En ce qui concerne le premier aspect, la conclusion a été que l'apprentissage de la citoyenneté démocratique nécessite en permanence l'existence d'un **code normatif**, point de référence ou langage commun permettant de régler les situations quotidiennes. Ce code est représenté par la philosophie des droits de l'homme, garantis par les deux instruments de protection internationaux : la Déclaration universelle et la Convention européenne des Droits de l'Homme.

Le second aspect, quant à lui, résume l'un des quatre piliers de l'apprentissage humain proposé par le rapport Delors⁴⁰, c'est-à-dire **apprendre à vivre ensemble**. Bien que l'on s'accorde largement sur cette forme d'apprentissage, qui représente l'une des priorités du nouveau millénaire, son contenu opérationnel, demeure assez vague. A l'exception des recherches lancées par le Bureau International de l'Education⁴¹, les discussions à ce sujet restent générales et abstraites.

Le **projet ECD** a tenté de définir les compétences, les processus et les modalités de ce qu'apprendre à vivre ensemble implique dans diverses situations et avec divers acteurs. En ce sens, la principale conclusion est l'existence d'un type particulier d'apprentissage, un processus naturel qu'il convient d'organiser systématiquement selon les principes des droits de l'homme.

Par essence, apprendre à vivre ensemble se différencie des autres formes d'apprentissage. Comme le fait remarquer Giordan⁴², la théorie de l'apprentissage se divise maintenant en trois grandes écoles :

- l'apprentissage par la transmission du savoir (l'empirisme de Locke) ;
- l'apprentissage par la formation (le béhaviorisme, représenté notamment par Skinner) ;
- l'apprentissage par la construction du savoir (la psychologie constructiviste)
 - par les associations (Gagné, Bruner) ;
 - par des passerelles cognitives (Ausubel) ;
 - par l'assimilation et l'accommodation (Piaget) ;
 - par la coaction (Doise) ;
 - par l'interaction (Giordan).

En fait, ces deux dernières approches marquent le passage du **constructivisme** à l'**apprentissage social** et à un modèle non organisationnel.

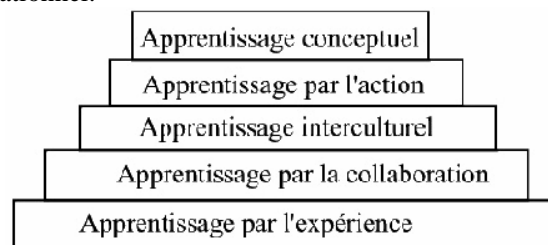


Fig. 1. La pyramide de l'apprentissage de la citoyenneté

⁴⁰ J. Delors *Apprendre. Un trésor est caché dedans*. Paris, Ed. Odile Jacob, 1996.

⁴¹ *Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Genève, BIE, 1999

⁴² A. Giordan, New Models for the Learning Process: Beyond Constructivism? *Prospects*, 1995, vol. XXV, nr. 1, pp.101-118

De ce point de vue, apprendre à vivre ensemble pourrait relancer le débat sur l'apprentissage humain. Sans pour autant fournir des réponses à toutes les questions, le projet ECD a mis en lumière les cinq façons d'apprendre à vivre ensemble :

a) Apprentissage par l'expérience

Il présente les caractéristiques suivantes :

- les apprenants suivent leur propre curiosité et leur propre intérêt ;
- les apprenants apprennent par l'expérience directe (apprentissage par la pratique) ;
- l'enseignant/formateur est plus un facilitateur ou un médiateur de l'apprentissage que l'unique source du savoir ;
- il n'y a pas d'évaluation formelle de l'apprentissage ;
- les apprenants réfléchissent à leur apprentissage après coup.

L'exemple ci-dessous souligne distinctement ces caractéristiques de l'apprentissage par la pratique :

Belgique : le Parlement d'un Jour

Le Parlement d'un Jour est un site belge de citoyenneté situé à Bruxelles. En janvier 1998, à l'instigation de la compagnie d'assurance P & V, un fonds administré par la Fondation Roi Baudoin a été mis à disposition pour le lancement d'un projet destiné à lutter contre l'exclusion sociale et politique des jeunes en faisant activement participer ceux-ci. Un concours public a permis de sélectionner 88 jeunes de 17 à 23 ans venant de différents milieux, l'équilibre étant assuré entre les sexes, l'origine (Wallonie et Flandres) et l'activité (étudiants et travailleurs). Ils ont été chargés d'attribuer des subventions à des projets contre l'exclusion sociale. Les participants au Parlement d'un Jour devaient se réunir quatre fois pour délibérer, gérer les projets et les évaluer.

Source: D. Kavadias, J. Siongers, S. DeGraaf, S. Lauwers *Site de citoyenneté en Belgique "Parlement d'un Jour" – Evaluation pour le Conseil de l'Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. DECS/CIT (99) 35.

b) Apprentissage par la collaboration

Il s'agit d'un apprentissage social et interactif où les processus collectifs prennent le pas sur l'apprentissage individuel. De ce point de vue, les activités des sites de citoyenneté ont favorisé le développement de plusieurs compétences telles que :

- la définition d'un but commun ;
- le travail en équipe ;
- l'attribution d'un rôle à chaque membre du groupe ;
- l'établissement d'une responsabilité partagée ;
- la mise au point d'une division du travail ;
- la constitution de ressources partagées ;
- l'utilisation d'informations disparates (que l'on doit partager pour atteindre l'objectif) ;
- la capacité d'apprendre les uns des autres et les uns avec les autres.

Stratégie d'enseignement mutuel d'éducation par groupes de pairs

L'éducation par groupe de pairs est un processus de collaboration, de mise en commun des connaissances pour résoudre un problème ou réaliser une tâche. Il implique un soutien cognitif et affectif mutuel, si bien que les participants deviennent souvent amis pour la vie. Exemple : préparer des textes et un ensemble de questions testant la compréhension de ces textes. Les élèves doivent écrire leurs réponses individuellement puis, par groupe de deux ou trois, les comparer. Lorsque les réponses à une question divergent, les élèves s'efforcent d'expliquer pourquoi ils ont fait cette réponse. L'objectif est de leur permettre de parvenir à un consensus sur la réponse appropriée.

Source : Rajka Pticek *Collaborative Learning and Shared Responsibility*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. DECS/EDU/CIT(99)66.

c) Apprentissage interculturel

De nombreux sites de citoyenneté encouragent cette forme d'apprentissage, qui repose sur deux principes :

- le relativisme culturel, selon lequel il n'existe pas de hiérarchie des cultures (on ne peut utiliser une culture pour juger les activités d'une autre) ;
- la réciprocité, c'est-à-dire l'interaction et le brassage d'idées entre les cultures dans le cadre de nos sociétés multiculturelles.

A partir de ces deux principes de base, l'apprentissage interculturel qu'encouragent les sites de citoyenneté vise à atteindre les objectifs suivants :

- surmonter l'ethnocentrisme ;
- acquérir la capacité de comprendre les autres cultures ;
- créer un mode de coopération à travers les frontières culturelles et dans un milieu multiculturel ;
- acquérir la capacité de communiquer par-delà les frontières culturelles, au moyen du bilinguisme par exemple ;
- façonner une nouvelle identité collective qui transcende les différences culturelles individuelles.

Bulgarie : apprentissage interculturel de la société civile émergente

Le site de citoyenneté bulgare a pour but de créer des "commissions interculturelles" pour jeunes. Afin de répondre au besoin de compréhension et de dialogue interculturels entre jeunes vivant dans une société où coexistent plusieurs groupes ethniques et religieux, le site de citoyenneté offre des possibilités de formation qui relèvent de l'éducation interculturelle. Le site se compose en fait d'un réseau d'ONG situées dans 4 régions isolées : Sarnitsa, Rakitovo, Velingrad and Pazardjik. Il a été lancé en octobre 1998, et le premier cours de formation de jeunes animateurs a eu lieu en juillet 1999.

Source : *Présentation des sites de citoyenneté*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. DECS/EDU/CIT(99)58.

d) Apprentissage par l'action

Il s'agit d'un processus normatif, qui se présente généralement sous la forme d'un projet précisant les résultats à atteindre. Pour mener ce projet à bien, on aide les formateurs/enseignants à :

- formuler les objectifs de l'apprentissage de façon explicite ;
- aider les apprenants à choisir leurs propres stratégies d'apprentissage ;
- motiver les apprenants pour qu'ils assument la responsabilité de leur propre apprentissage ;
- élaborer un projet concret pouvant être entièrement réalisé par les apprenants ;
- encourager l'indépendance croissante et progressive des apprenants ;
- laisser les apprenants comprendre leurs actes par la réflexion (apprentissage par la pratique réflexive).

Italie : Apprentissage scolaire par la recherche-action

Le but du projet Tirreno est de réaliser une enquête sur l'environnement culturel, naturel et historique de la commune de Fiumicino. Pour interpréter les différents échantillons et données collectés sur le terrain (mesures chimiques, enregistrements ethnographiques, découvertes archéologiques, etc.), les élèves reçoivent l'aide de spécialistes venus d'universités, de musées, de bibliothèques et d'ONG. Ils en retirent une vision globale de l'espace humain de Fiumicino.

Source: A.P. Tantucci. *Présentation du site italien de citoyenneté*
Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. DECS
(EDU) CIT (99)10.

e) Apprentissage contextuel

Il présuppose l'intégration constante de l'apprentissage d'un individu dans le système de références culturelles et civiques du groupe, de la communauté ou de la société auquel il appartient ou s'identifie. Pour stimuler cet **apprentissage enrichissant**, les différents acteurs participant au projet ECD se sont attachés principalement à :

- aider les apprenants à se faire une idée globale des buts et des stratégies de l'apprentissage ;
- encourager les apprenants et préciser les valeurs et les identités qu'ils tiennent pour acquis ;
- exploiter leurs expériences passées et leurs connaissances ;
- les encourager à faire de nouvelles expériences, à les mettre à l'essai et à les appliquer dans leur vie quotidienne ;
- les laisser tirer leurs propres conclusions ;
- promouvoir une vision globale de la société.

Définition des sites de citoyenneté

"La notion de "site" ne fait pas référence à un "endroit". Ce n'est pas la localisation géographique du site qui intéresse le projet, mais la redéfinition de la notion d'un endroit, en fonction des nouvelles pratiques démocratiques. Les sites permettront notamment d'étudier pourquoi et comment une pratique donnée peut influencer le sentiment d'identification à un endroit, pour un individu ou un groupe. Ils serviront à identifier les conditions et influences et les structures et processus qui encouragent, ou découragent, la pratique de la citoyenneté démocratique. Les sites regrouperont toutes les initiatives (centre, institution, communauté, quartier, commune, grande ville, région, etc.) qui constituent une tentative de définir et d'appliquer les principes d'une citoyenneté démocratique moderne."

Source: *Les sites de citoyenneté : la citoyenneté en devenir*,
Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1998, p.3 Doc. DECS /
CIT (98)11.

*

* *

Apprendre à vivre ensemble est fondamental pour l'ECD. On peut même dire que quelle que soit la situation concrète, l'apprentissage de la citoyenneté signifie **apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique**.

De ce point de vue, nous verrons dans les sections qui suivent la façon dont apprendre à vivre ensemble a été examiné dans le cadre du projet ECD. Plus concrètement, nous ferons porter notre attention sur :

- les compétences de base pour apprendre à vivre ensemble (notamment les compétences sociales) ;
- apprendre à vivre ensemble en tant qu'expérience d'apprentissage tout au long de la vie ;
- les différents systèmes de soutien : école, curriculum formel et informel, communautés, entreprises et société civile.

2. Concepts et définitions à la lumière des pratiques

L'un des principaux apports du projet ECD est qu'il associe la réflexion à l'innovation et à la recherche, la théorie à la pratique, les concepts à l'action concrète. En bref, il favorise ce que certains auteurs⁴³ appellent la **pratique réflexive**.

Il s'agit là d'une approche très importante du point de vue de la **société du savoir** caractéristique du nouveau millénaire, une société dans laquelle l'action sociale intègre autant de connaissances, d'innovations et de résultats de recherches que possible. C'est une société dans laquelle l'activité courante des praticiens devient de plus en plus professionnelle et efficace parce qu'elle est menée à la lumière d'une certaine conception de la société et de certains modèles, théories et paradigmes.

Le savoir et l'action sont des activités humaines différentes. On a cependant tenté, à partir des années 1950, de les associer l'une à l'autre sous la forme des sciences et techniques appliquées ou par le biais de l'hybride épistémologique qu'est la recherche-action.

Dans le cadre du projet ECD, l'association du savoir et de l'action s'est faite :

- **de manière inductive** dans les sites de citoyenneté, c'est-à-dire les communautés, les organisations ou les réseaux institutionnels où s'apprend la citoyenneté démocratique ;
- **de manière déductive** au moyen d'analyses conceptuelles réalisées par les experts, puis validées et complétées par les praticiens.

Dans le premier cas, l'utilisation du savoir est censée résoudre certains problèmes concrets dans une situation particulière. Les experts aident les praticiens à préciser leurs buts et orienter leur action dans un cadre conceptuel élargi.

Dans la seconde approche, le savoir a été exploité explicitement pour préciser et définir les concepts. Le point de départ a consisté en une analyse de la terminologie par les experts. Les praticiens ont ensuite été associés au processus pour valider/compléter les définitions données par les experts ou pour proposer leurs propres définitions et concepts opératoires.

Concrètement, le cycle réflexion-pratique-réflexion a débuté tôt dans la phase de lancement du projet, en décembre 1997, avec l'organisation d'un séminaire sur les concepts et les compétences-clés. Les deux rapports⁴⁴ rédigés à cette occasion ont été suivis d'une étude sur les notions de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté. Comme dans tout processus de recherche-action, cette étude conceptuelle initiale a été confrontée à l'opinion des praticiens, tant sur les sites de citoyenneté que dans les différents ateliers de formation. Le premier rapport a été révisé en conséquence sous la forme d'une "deuxième", puis d'une "troisième synthèse"⁴⁵. Par ailleurs, ce cycle a été complété par la réalisation d'une enquête auprès de 485 ONG⁴⁶, qui ont défini les mêmes concepts de base (citoyenneté et éducation à la citoyenneté démocratique) à la lumière de leur propre expérience.

Comme on pouvait le prévoir, l'association de ces deux approches (inductive et déductive) a débouché sur une vision plus large et plus étoffée des concepts de référence :

⁴³ C. Argyris, D. Schön *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass, 1974.

D. Schön *The Reflective Practitioner*, Boston, Temple Smith, 1989.

⁴⁴ M. Ostini *Concepts de base et compétences-clés*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1998, Doc. DECS/CIT (98) 7 def.

R. Veldhuis *Education à la citoyenneté démocratique : dimensions de la citoyenneté, compétences essentielles, variables et activités internationales*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997, Doc DECS/CIT (97)23.

⁴⁵ F. Audigier *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1998, Doc. DECS/EDU/CIT (98)35.

⁴⁶ J.-M. Heydt *Education à la citoyenneté démocratique. Des mots et des actes. Une enquête des ONG*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. DECS/EDU/CIT (99)52.

□ La citoyenneté – un concept multiforme

Bien qu'elle soit fréquemment employée, la notion de citoyenneté n'est pas facile à définir. Comme le dit Heater⁴⁷, c'est un "mot à la mode". C'est pourquoi, pour parvenir à notre propre définition de travail, nous avons commencé par inventorier un certain nombre d'orientations pertinentes, présentées dans le Tableau 4 (voir l'Annexe).

Ces définitions montrent que la citoyenneté possède les caractéristiques suivantes :

a) C'est à la fois un **statut** et un **rôle**.

Tout d'abord, la citoyenneté est un **statut juridique et politique** :

- c'est l'ensemble des droits et des libertés que l'Etat accorde à ses citoyens ;
- c'est un contrat civique entre l'Etat et l'individu en tant que sujet de ces droits ;
- elle comprend des règles juridiques qui définissent l'appartenance à un corps politique ;
- elle considère la citoyenneté comme la face interne de la nationalité (la citoyenneté est certifiée par le passeport) ;
- elle entraîne la loyauté du citoyen envers l'Etat qui le protège et lui accorde des droits civiques ;
- elle implique un équilibre entre les droits et les responsabilités ;
- elle assure l'accès à la vie publique et à la participation civique.

Ensuite, la citoyenneté est un **rôle social** :

- la citoyenneté est l'une des identités d'un individu ;
- elle est liée au contexte, dans le sens où elle peut avoir simultanément différentes significations en fonction de la communauté politique à laquelle elle se rapporte : citoyenneté régionale, nationale, européenne ou mondiale ("citoyenneté multiple") ;
- elle présuppose certaines compétences ou un savoir civique permettant d'exercer utilement son statut de citoyen ;
- elle dissocie la citoyenneté de l'appartenance à un territoire donné.

On pourrait dire que la **citoyenneté-statut** est basée sur une interprétation juridique tandis que la **citoyenneté-rôle** représente le sens culturel ou l'identité civique qu'un individu adopte librement.

Dans ce sens, Audigier parle d'un "**noyau dur**" (résultant du statut juridique) et de **variations culturelles** qui dépendent des attitudes, des identités, des priorités, des rôles et des initiatives de chaque citoyen. Le noyau dur englobe toujours certains points d'ancrage communs :

- le fait d'appartenir à une communauté politique, ce qui met en jeu un système de gouvernement et des droits ;
- le fait d'être en permanence un co-citoyen, quelqu'un qui vit avec d'autres individus ;
- le fait de vivre dans des espaces démocratiques, c'est-à-dire où les personnes possèdent les mêmes droits et la même dignité et où la loi est faite par le peuple et pour le peuple.

Définition de la citoyenneté : le point de vue des ONG

Dans l'enquête réalisée avec la participation de 485 ONG, la citoyenneté est définie de la façon suivante :

- l'ensemble des droits sociaux, civils et politiques (94%) ;
- un contrat moral établi entre l'individu et l'Etat (83%) ;
- l'intégration de l'individu aux structures sociales ou culturelles de la société (76%) ;
- l'appartenance à diverses dimensions culturelles ou politiques ou à des identités multiples (47%).

Source: J.M. Heydt, *Education à la citoyenneté démocratique : des mots et des actes. Une enquête des ONG*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. DECS/EDU/CIT (99) 52.

⁴⁷ D. Heater *Citizenship: The Civic Ideal in World History*, London, Longman, 1990, p. 293.

b) La citoyenneté suppose la justice sociale et l'égalité des droits

La meilleure expression de cette caractéristique se trouve dans la théorie classique de Marshall, pour qui la citoyenneté dans le système capitaliste est un statut évolutionniste qui donne aux citoyens l'accès à des **droits** et, partant, au **pouvoir**. Par conséquent, la citoyenneté devient une responsabilisation et une lutte pour obtenir les droits du citoyen.

D'après Marshall⁴⁸, la citoyenneté possède trois composantes, qui dépendent des droits qu'elle promeut :

- La **composante civile** de la citoyenneté recouvre les droits nécessaires à la liberté individuelle (liberté de la personne, liberté d'expression, de pensée et de religion, droit à la propriété, égalité devant la loi, etc.) ; l'institution la plus souvent associée aux droits civils est la primauté du droit et l'existence d'un système judiciaire ;
- La **composante politique** se rapporte au droit à participer à l'exercice du pouvoir politique, en tant que membre d'une instance investie d'une autorité politique ou qu'électeur d'un membre de cette instance ; les droits politiques sont associés aux institutions parlementaires ;
- La **composante sociale** se réfère au droit à bénéficier du niveau de vie en vigueur et du patrimoine social de la société ; les droits sociaux garantissent l'égalité de l'accès aux prestations sociales considérées comme fondamentales, telles que l'éducation, la santé, le logement et un revenu minimal.

La citoyenneté ne peut être effective que si elle assure l'accès à ces trois types de droits. Selon Marshall, la composante sociale de la citoyenneté, enracinée dans l'Etat providence, est la condition essentielle de la cohésion sociale et de la participation effective des citoyens. Même si ceux qui critiquent la théorie de Marshall⁴⁹ contestent le rôle de l'Etat providence, nous ne devons pas oublier l'importance de la justice sociale, de la solidarité et de l'égalité dans l'exercice de la citoyenneté démocratique. Cette idée est importante pour notre examen ultérieur de la responsabilisation et du capital social.

□ Education à la citoyenneté démocratique

Généralement parlant, les participants au projet ECD ont accepté la définition initiale adoptée à la réunion de lancement en 1996, c'est-à-dire "l'ensemble des pratiques et des activités destinées à rendre les jeunes et les adultes aptes à participer activement à la vie démocratique en assumant et en exerçant leurs droits et responsabilités au sein de la société"⁵⁰.

Entre-temps, cette définition a été complétée par plusieurs précisions importantes :

- L'ECD n'est pas une matière scolaire ni une activité curriculaire comme une autre mais une finalité essentielle des politiques éducatives dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie.
- Plutôt qu'une définition générale, valable dans n'importe quel contexte, mieux vaudrait une définition pragmatique insistant davantage sur les conséquences et les modes d'application que sur la rigueur formelle des phrases.
- Comparée à d'autres termes étroitement apparentés (éducation civique, éducation politique, etc.), l'identité de l'ECD est donnée par la référence au terme intégrateur de citoyenneté.
- Pour parler simplement, l'ECD signifie, du fait de cette identité, l'apprentissage d'un comportement démocratique à travers diverses expériences et pratiques sociales.
- Quel que soit l'endroit où elle est mise en œuvre, l'ECD présuppose trois approches communes :
 - responsabilisation ;
 - participation civique ;
 - responsabilité partagée.

⁴⁸ T. H. Marshall *Citizenship and Social Class*. Cambridge, Cambridge University Press, 1950.

⁴⁹ P. Birnbaum, Sur la citoyenneté. *L'Année sociologique*, 1996, vol.46, nr. 1, p. 57-85.

P. Saunders, *Citizenship in a Liberal Society*. In: B.S. Turner (ed.) *Citizenship and Social Theory*, London, Sage, 1993, pp.57-91.

⁵⁰ C. Bîrzéa *Education à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1996, p.18.

□ Concepts associés

En se référant à la citoyenneté, l'ECD recouvre un éventail sémantique très large. Ce concept général englobe pratiquement toutes les formes d'éducation à la vie démocratique :

- **L'éducation civique** est la transmission/acquisition, dans un cadre éducatif formel, des connaissances, compétences et valeurs qui régissent le fonctionnement de la société démocratique à tous les niveaux ; cet apprentissage formel est assuré par le biais d'une matière distincte ou au moyen d'activités transcurriculaires.
- **L'éducation aux droits de l'homme** est au cœur de l'ECD et en fait partie intégrante ; elle recouvre trois dimensions distinctes :
 - acquisition de connaissances **sur** les droits et les libertés de l'homme ; apprentissage du fonctionnement des instruments de protection nationaux et internationaux (éducation **sur** les droits de l'homme) ;
 - acquisition d'attitudes et de compétences **pour** la promotion et la protection des droits de l'homme (éducation **pour** les droits de l'homme) ;
 - instauration d'un climat qui favorise l'apprentissage et l'enseignement des droits de l'homme (éducation **à l'intérieur** des droits de l'homme).
- **L'éducation politique** est le processus qui permet aux individus et/ou aux groupes d'analyser les mécanismes de prise de décisions politiques et d'agir sur eux.
- **L'éducation aux valeurs** aide les élèves à connaître et comprendre leur propre système de valeurs, les valeurs d'autrui et l'importance des valeurs dans la vie quotidienne.
- **L'éducation à la paix** signifie préparer les élèves à la paix, à la non-violence et à la compréhension internationale ; elle favorise la culture de la paix par le partage des responsabilités, la compréhension mutuelle, la tolérance et la résolution pacifique des conflits.
- **L'éducation globale** recouvre l'ensemble des situations et des expériences d'apprentissage qui stimulent la prise de conscience par les élèves de l'intégration croissante du monde contemporain et leur permettent de répondre efficacement aux défis mondiaux. L'éducation mondiale est sensée aider les élèves à comprendre les principes d'interconnexion et d'interdépendance qui opèrent à différents niveaux dans un univers caractérisé par la diversité, mais aussi à mieux percevoir le monde et à acquérir des compétences pour résoudre les problèmes locaux, nationaux et mondiaux, notamment les atteintes aux droits de l'homme, les inégalités massives, la famine, la pauvreté et la dégradation de l'environnement.

3. Compétences-clés de la citoyenneté démocratique

Le projet ECD considère la citoyenneté démocratique non pas uniquement comme un statut formel mais comme la capacité effective à agir en tant que citoyen. Pour cela, quels que soient son type et son niveau d'éducation, sa profession et son âge, chaque individu se doit d'acquérir les **compétences-clés** de la citoyenneté démocratique.

Cette affirmation déclenche une série de questions :

- En quoi l'insistance sur les compétences est-elle nouvelle ?
- Quels sont les critères et comment ces compétences peuvent-elles être établies ?
- Quelles sont les compétences minimales et maximales de l'ECD ?
- Dans quelle mesure les compétences de la citoyenneté sont-elles stables, au regard de l'obsolescence habituelle de tout type de savoir-faire ?

Essayons de répondre à ces questions en nous fondant sur l'expérience du projet ECD.

Dans les années 1990, sous l'influence des organismes d'affaires et d'emploi, les milieux éducatifs ont commencé à montrer un intérêt croissant pour les compétences⁵¹. Le mouvement de réforme des

⁵¹ F. Popé, L. Tanguy *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, l'Harmattan, 1994.

curricula a donc abandonné le suivi inutile des connaissances en faveur de l'acquisition de compétences durables, qui restent pertinentes plus longtemps.

Contrairement aux connaissances, les compétences représentent un potentiel, un moyen de résoudre des problèmes imprévus dans différentes situations. Comparées aux connaissances, qui sont plus rigides, les compétences sont ouvertes, exhaustives et facilement adaptables. En ce sens, Chomsky a opéré une distinction entre **compétence** et **performance** : la compétence représente la capacité à formuler un nombre infini de phrases à partir d'un nombre limité d'éléments du langage. Quant à la performance, c'est la compétence en action, c'est-à-dire la situation concrète qui consiste à exprimer une compétence linguistique.

Ce qu'il faut garder à l'esprit dans cet exemple, c'est la capacité à engendrer des pratiques ou des performances en se fondant sur les compétences. En d'autres termes, **le potentiel humain** consiste en un ensemble de compétences qui produisent des pratiques et des actions dans des situations diverses⁵². Dans ce cas, l'objectif de l'éducation serait de façonner les compétences fondamentales qui sont à l'origine des comportements, des actions et des attitudes visibles de l'être humain⁵³.

Dans le cadre de l'ECD, la relation compétences-performance suggère une importante tendance à l'action. De fait, il ne peut y avoir de comportements démocratiques sans un potentiel minimal de citoyenneté démocratique, c'est-à-dire des compétences-clés.

En ce sens, les participants au séminaire sur les concepts organisé en décembre 1997 ont souligné les avantages qu'il y a à se concentrer sur les compétences :

- la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie (les compétences-clés sont communes à tous les milieux éducatifs) ;
- la vision claire et systématique des résultats de l'apprentissage ;
- la plus large place accordée à la qualité de l'éducation ;
- les possibilités de mesure et de transparence des résultats éducatifs (insistance sur les normes et les indicateurs de performance) ;
- les possibilités de faire des comparaisons internationales.

D'un autre côté, ces mêmes participants ont formulé des critiques et des réserves quant aux compétences-clés de l'ECD (voir Ostini, p. 24-26) :

- les compétences créent une confusion entre les résultats et les processus ;
- la production de comportements à partir d'une compétence est relative (un comportement donné peut provenir de plusieurs compétences différentes tandis qu'une compétence donnée peut être à l'origine de différentes performances) ;
- les listes de compétences ne sont qu'indicatives puisqu'elles sont toujours ouvertes et relatives ;
- même en étant capable de déduire des performances à partir des compétences, il est difficile d'établir des normes sur la base de situation récurrentes ;
- les compétences-clés ne peuvent pas être évaluées en elles-mêmes mais uniquement en se fondant sur les comportements qu'elles déclenchent.

Les **inventaires des compétences-clés de l'ECD** sont très divers. En général, leur but est de donner une vision holistique des curricula et des programmes de formation. Leur valeur est donc indicative et non normative (voir l'exemple des compétences-clés du curriculum national norvégien).

⁵² G. Le Boterf *De la compétence*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1994.

⁵³ W. Hutmacher *Compétences-clés pour l'Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1996, Doc. DECS/SE/Sec. (96)43.

Norvège : compétences-clés de la citoyenneté démocratique

Connaissances

L'acquisition de connaissances de base étendues est indispensable pour participer à la société ; idéaux démocratiques, société et organisations internationales, coresponsabilité internationale, structure et fonction des institutions sociales et règles de participation.

Aptitudes

Coopération, gestion et résolution des conflits, participation, réflexion critique, réflexion créative, discernement, dialogue. Opérer des choix. Réfléchir à ses actes et évaluer l'effet sur autrui. Tirer les leçons de l'expérience et observer les conséquences pratiques. Aptitude à apprendre, à examiner les questions éthiques et morales. Assumer la responsabilité de son apprentissage et de sa vie, être responsable de son travail, le planifier, l'exécuter et l'évaluer. Bonnes habitudes de travail. Travailler en équipe et dans le cadre de projets.

Attitudes

Responsabilité personnelle de s'impliquer, obligation de se justifier, comprendre et accepter la responsabilité de son propre apprentissage. Se respecter soi-même et autrui – respecter l'opinion de la minorité, avoir confiance en soi et dans les autres..

Valeurs

Egalité des chances, droits de l'homme et rationalité. Liberté intellectuelle, tolérance, solidarité, indépendance et coexistence, coopération, consultation, insertion, compréhension et respect d'autrui et de l'environnement. Etre comptable de ses décisions et responsable de ses actions.

Source : K. Grindal *ECD : concepts de base et compétences essentielles. L'approche norvégienne.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997, Doc. DECS/CIT(97)24.

Le Tableau 5 de l'Annexe reprend les grands inventaires résultant du projet : la réunion de consultation initiale (1996), le rapport Veldhuis et le rapport Audigier.

Il convient de noter que ces listes de compétences sont d'une grande diversité. Elles possèdent toutefois certains points communs :

- Elles insistent sur les connaissances ainsi que sur les compétences, les valeurs et les attitudes.
- Elles ne comprennent que les connaissances capables de produire des actions et des pratiques (en particulier les compétences sociales).
- Par conséquent, les aptitudes sont définies en termes de savoir faire, savoir être, savoir vivre ensemble et savoir devenir.
- Remarquons que les listes de compétences se compliquent au fur et à mesure de la mise en œuvre du projet ECD (ce qui s'explique par le processus d'apprentissage interne que nous avons mentionné dans la première partie de ce rapport).

4. Systèmes de soutien à l'apprentissage tout au long de la vie

L'éducation à la citoyenneté démocratique consiste à apprendre tout au long de la vie, dans toutes les circonstances et dans tous les secteurs de l'activité humaine. Cela présuppose que l'ECD :

- dure tout au long de la vie de chaque individu ;
- conduise à l'acquisition, au renouvellement, au renforcement et au perfectionnement d'une large gamme de compétences ;
- dépende, pour sa bonne mise en œuvre, de l'engagement dans des activités d'auto-apprentissage ;
- reconnaisse l'apport de toutes les influences éducatives disponibles, notamment formelles, non formelles et informelles.

Ces éléments caractérisent tout processus d'apprentissage tout au long de la vie⁵⁴. Une nouveauté apportée par le projet ECD était l'idée des **systèmes de soutien** et la différenciation entre les deux composantes de l'apprentissage tout au long de la vie :

- **l'apprentissage organisé ;**
- **l'apprentissage existentiel.**

La première composante englobe l'éducation formelle et non formelle dispensée par des organisations spécialisées telles que l'école et l'université. Avec d'autres organisations porteuses d'un potentiel éducatif et dotées d'autres fonctions de base (les médias, les ONG, les bibliothèques, les clubs de jeunes), l'école et l'université représentent le principal soutien institutionnel à l'ECD. La deuxième composante se confond avec le cours de la vie tout entier et comprend toute la gamme des situations susceptibles de stimuler le processus d'apprentissage : événements critiques, problèmes, dilemmes, compromis, moments importants, etc. C'est un type d'apprentissage spontané et diffus, fortuit et informel, qu'il convient d'encourager par le biais de systèmes de soutien appropriés : connaissances, savoir-faire, méthodes de résolution des problèmes, matériels pédagogiques, formateurs qualifiés, cadres organisationnels, etc.

L'**apprentissage de la citoyenneté** tire parti aussi bien de l'apprentissage organisé (formel et non formel) que des possibilités d'apprentissage qu'offre la vie quotidienne. Pour cela, l'ECD repose sur une large gamme de milieux éducatifs conçus pour stimuler la pratique directe du partage des responsabilités, de la liberté, de la participation active, de l'appropriation, de la conscience civique, du travail en équipe, de la réflexion créative, de la communication et du dialogue social, des négociations collectives, de la responsabilité à l'égard du public, de la solidarité, de l'initiative civique, de la réflexion critique, etc.

Habituellement, on définit trois composantes de l'éducation tout au long de la vie⁵⁵ :

- **l'éducation formelle** désigne tout apprentissage régulier et structuré organisé par un établissement d'enseignement et sanctionné par un certificat ou un diplôme reconnu ; elle est graduée de façon chronologique, des établissements primaires aux établissements d'enseignement supérieur ;
- **l'éducation non formelle** est une activité éducative qui se déroule en dehors du système formel (par exemple activités extrascolaires) et qui, la plupart du temps, ne débouche pas sur un certificat ou un diplôme reconnu ;
- **l'éducation informelle** est un apprentissage imprévu qui s'effectue dans la vie de tous les jours et provient de l'expérience quotidienne tirée du contact avec la famille, les amis, les pairs, les médias et les autres influences présentes dans l'environnement d'une personne ; ce type d'apprentissage survient de façon irrégulière dans la vie de l'individu.

A ces trois composantes, Dohmen⁵⁶ ajoute une forme particulière d'éducation informelle, d'une grande importance pour l'apprentissage de la citoyenneté, à laquelle il donne le nom d'**apprentissage fortuit** ou "**en passant**" : "il s'agit d'un type d'apprentissage informel totalement imprévu (et souvent inconscient), la retombée accidentelle d'autres activités".

Dans cette vision tripartite de l'éducation tout au long de la vie, l'ECD doit inclure une série d'environnements propices à la socialisation progressive de l'individu. Le plus important d'entre eux est l'école et l'éducation formelle, qui assurent une initiation systématique à la culture civique. Cette idée est clairement exprimée par Rowe⁵⁷, pour qui le système d'apprentissage tout au long de la vie de l'ECD recouvre cinq types de communautés :

⁵⁴ A. Cropley *Towards a System of Lifelong Education: Some Practical Considerations*. Oxford, Pergamon Press, 1980, p.3-4.

⁵⁵ Th. J. La Belle. *Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective of Lifelong Learning*. *International Review of Education*, 1982, vol.28, nr.2, p.162.

⁵⁶ G. Dohmen *Lifelong Learning. Guidelines for a Modern Education Policy*. Bonn, Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology, 1996, p.36.

⁵⁷ D. Rowe, *The Citizen and the Law. Teaching about the Rights and Duties of Citizenship*. In: E. Baglin Jones, N. Jones (eds.) *Education for Citizenship. Ideas and Perspectives for Cross-Curricular Study*, London, Kogan Page, 1992, pp. 51-53.

- **La communauté familiale** fonctionne comme une mini-société, avec des rapports de force, des règles, un système de punitions et de récompenses, un cadre de valeurs (implicite ou explicite) et des liens affectifs très forts.
- **La communauté par affiliation** est celle à laquelle un individu peut choisir de s'identifier : groupes de pairs, groupes d'intérêt, communautés religieuses, clubs et associations, groupements culturels, organismes professionnels, organisations et partis politiques.
- **La communauté scolaire** est une communauté très complexe qui se différencie de la communauté par affiliation par son caractère obligatoire. L'école est un catalyseur pour différents partenaires intervenant dans l'éducation à la citoyenneté : les parents, les enseignants, les médias et la société civile. De tous les milieux éducatifs, l'école est celui qui s'apparente le plus au modèle organisationnel de l'Etat : il consiste en un ensemble de règles et de règlements, des rapports de force et une structure judiciaire qui juge les individus en fonction de leur loyauté et de leur degré de participation.
- **La communauté d'Etat**, qui peut exister à un niveau local, national et international, est définie formellement par une législation qui fixe les droits et les responsabilités des citoyens. Les individus peuvent souvent ressentir une moins grande loyauté à l'égard des communautés d'Etat en raison de leur caractère obligatoire, de leur éloignement ou, éventuellement, des défauts qu'ils leur imputent. L'identification des citoyens avec l'Etat peut être très forte, notamment face à une menace extérieure.
- **La communauté mondiale** promeut le sentiment d'une humanité commune ou d'une citoyenneté du monde. Les menaces qui pèsent sur la survie mondiale peuvent renforcer le sentiment d'appartenance à un "village planétaire" commun.

Il existe naturellement des différences entre ces différents milieux éducatifs, ainsi que des éléments communs tels que l'autorité, le pouvoir, le système de règles, les procédures de prise de décisions, les valeurs partagées et non partagées. Ces éléments communs permettent de transmettre les acquisitions et d'assurer la continuité d'un cercle d'apprentissage à l'autre. Ce qui unit les différentes communautés apprenantes et leur donne une cohésion sont les **compétences-clés de l'ECD** que nous avons mentionnées dans le chapitre précédent.

Pour certains auteurs, ce système d'apprentissage tout au long de la vie centré autour de l'éducation formelle est discutable : "La majorité de la population adulte dans la plupart de nos pays n'est pas touchée par l'«éducation à la citoyenneté démocratique» officielle. L'ECD peut fonctionner de façon satisfaisante dans le contexte de l'instruction obligatoire, avec les enfants et les jeunes. Mais elle est très difficile à mettre en œuvre pour des adultes qui ne fréquentent aucun cours d'enseignement pour adultes" – déclare Dohmen dans son article⁵⁸. Les jeunes et les adultes intégrés à la vie active, poursuit-il, sont plus impliqués dans l'apprentissage informel que dans toute autre forme d'éducation continue organisée. Si on tient compte du fait qu'après avoir quitté l'éducation formelle, la plupart des jeunes et des adultes n'ont accès qu'à l'apprentissage informel, "l'apprentissage tout au long de la vie de la citoyenneté démocratique" doit inclure de plus en plus l'apprentissage pratique par l'expérience : "Ce dont nous avons particulièrement besoin, c'est davantage d'apprentissage «exploratoire» et «d'investigation» («Erkundungslernen») dans l'environnement des citoyens, une forme d'apprentissage où ceux-ci explorent leurs communautés, leurs différents lieux de travail, leurs entreprises, leurs conseils parlementaires, leurs bureaux et institutions de services publics, leurs structures familiales, leurs hôpitaux et leurs services de santé, leurs marchés et leurs organisations d'approvisionnement, leurs écoles et leurs bibliothèques, leurs services sociaux, leurs postes de police, leurs tribunaux et leurs prisons, les médias, la circulation, le logement, le travail des comités d'action de citoyens, etc. Cet apprentissage exploratoire pratique peut les aider à comprendre et à connaître leurs sphères d'activités locales, leurs influences, leurs structures opérationnelles, leurs problèmes sociaux, leurs rivalités et coopérations, leurs droits et leurs obligations, leurs possibilités et leurs restrictions, les conflits d'intérêt et la progression de la compréhension mutuelle et des compromis. Il représente également une stratégie clé pour surmonter l'insécurité et l'apathie civique, le sentiment de désorientation et la dépendance envers des circonstances et des évolutions censées être hors de portée de la compréhension et de la participation des gens dits «ordinaires»".

⁵⁸ G. Dohmen *Lifelong Learning for Democratic Citizenship*. Article présenté à la Conférence "Education à la citoyenneté démocratique : méthodes, pratiques et stratégies", Varsovie, 4-8 décembre 1999.

Irlande : apprentissage exploratoire dans les sites de citoyenneté

Tallaght dépend de l'autorité locale de Dublin sud. En 30 ans, Tallaght, qui n'était qu'un petit village agricole de 710 habitants en 1956, est devenu le troisième centre urbain d'Irlande. A l'approche des années 1990, c'était la ville au taux de croissance le plus élevé d'Europe. Cette rapide expansion démographique s'est accompagnée de l'apparition d'importants problèmes sociaux : délinquance, violence, toxicomanie, abandons scolaires, fort taux de chômage chez les femmes et les jeunes. Des initiatives communautaires réunissant la police, les parents, le Partenariat et les jeunes eux-mêmes sont actuellement en place pour lutter contre ces problèmes. Le site de citoyenneté de Tallaght fait appel à des actions communautaires destinées à émanciper les adultes, notamment les femmes, par le biais de l'éducation communautaire, mais aussi de faciliter la participation des nomades à la communauté locale.

Source : L. Carey *Le site de citoyenneté irlandais*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. DECS/EDU/CIT (99)7

Pour parvenir à cet **“apprentissage de la citoyenneté pour tous”**, l'ensemble des organisations apprenantes tout entier doit être accessible, ouvert et axé sur des questions sociales d'un intérêt immédiat. A cet égard, le sous-groupe C et le groupe de réflexion sur les sites de citoyenneté ont proposé une série d'approches pour faciliter l'apprentissage de l'ECD tout au long de la vie :

- développer les connaissances fondamentales acquises au cours de l'éducation de base ;
- faciliter l'accès et diversifier l'offre ;
- insuffler la capacité et l'envie d'apprendre ;
- assurer la validation de compétences non officiellement reconnues ;
- ouvrir les institutions d'éducation formelle à l'apprentissage continu ;
- introduire les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'éducation formelle ;
- accroître la coopération entre l'école et le monde du travail ;
- améliorer l'orientation et l'information.

Dans le même ordre d'idées, les recommandations de la Conférence de Varsovie mettent l'accent sur un élargissement substantiel de l'ECD par le biais d'une triple stratégie :

- éducation initiale des enfants et des jeunes ;
- mise à disposition de possibilités d'apprentissage pour les adultes ;
- enrichissement des environnements d'apprentissage quotidiens.

Ou, comme le dit Paul Bélanger⁵⁹, cette triple stratégie signifie que l'ECD fait partie intégrante de la vie : "L'ECD, apprentissage qui s'étend à tous les aspects de la vie et dure toute la vie, englobe l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire, l'enseignement supérieur, la formation pour adultes, générale et professionnelle, la formation destinée aux personnes âgées et l'activation des environnements d'apprentissage, dont les bibliothèques et les musées. L'élément essentiel de toutes ces approches est la participation des apprenants : leur aspiration à être entendus, leur capacité à réagir et leur volonté d'apprendre la démocratie de manière démocratique. Lorsque l'ECD est mise en œuvre sous la forme d'un cours magistral – c'est-à-dire dans le cas d'une transmission des connaissances en sens unique, du maître à l'élève – le message démocratique ne peut pas passer".

⁵⁹ P. Bélanger *Rapport final. Conférence "Education à la citoyenneté démocratique : méthodes, pratiques et stratégies"*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000, Doc. DECS/EDU/CIT (2000)4.

France : systèmes de soutien à la participation civique

Le site alsacien de citoyenneté s'adresse aux jeunes des quartiers de Strasbourg qui sont en proie à plusieurs maux : handicap socio-économique, isolement, "incivilité" et violence urbaine, aliénation des jeunes, exclusion des classes laborieuses et désenchantement politique. Un programme de formation spécial à destination des médiateurs a été mis en place en 1998. Dans le cadre de ce programme de responsabilisation, les participants ont reçu une formation et des informations de base en matière juridique (c'est à dire sur la Convention des Droits de l'Homme de l'ONU, les droits des étrangers, les droits sociaux, le droit pénal intéressant les mineurs) ; cela leur permettra d'aider d'autres jeunes en situation difficile, de formuler leurs griefs en termes juridiques et de les exprimer par les voies appropriées.

Source : Mohammed Chehhar *Les structures et les processus éducatifs à l'échelle locale. Vers le développement d'un site de citoyenneté en Alsace*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997, Doc. DECS/CIT (97)30 rev.

Dans son intervention à la Conférence de Varsovie, Dohmen est allé plus loin encore et a complété les propositions ci-dessus par la création de plusieurs **centres de services d'apprentissage** pour l'ECD.

Selon Dohmen, ces systèmes de soutien à l'ECD peuvent avoir différentes fonctions :

- Offrir des conseils et une assistance aux apprenants individuels et aux groupes qui ont besoin :
 - d'informations et de connaissances pertinentes et adaptées (informations "sur demande" et "juste à temps") selon les besoins et les conditions de l'apprentissage ;
 - d'une orientation portant sur les modules d'apprentissage adéquats et les autres possibilités de mettre à jour un savoir antérieur ;
 - de partenaires d'apprentissage efficaces et de savoir-faire ;
- Offrir des conseils et une assistance aux entreprises et aux employeurs, notamment les petites et moyennes entreprises :
 - associer l'apprentissage et le travail dans différents domaines : planification, production, logistique, marketing (en faisant appel aux cercles de qualité, à la rotation des postes, au travail d'équipe intégré, etc.) ;
 - assurer un partenariat plus démocratique avec les employés ;
 - exploiter les nouvelles technologies pour l'apprentissage professionnel, la communication virtuelle interactive et une participation plus constructive de tous ;
- Assurer aux établissements de formation professionnelle continue et aux partenaires sociaux des informations et des conseils personnalisés, portant essentiellement sur :
 - les possibilités de mettre en place et de réunir des réseaux coopératifs ;
 - le marché du travail et les besoins des employeurs ;
 - les résultats pertinents des recherches ;
 - les nouvelles méthodes d'auto-apprentissage et d'autonomisation.

Ces **centres ECD** viennent compléter le système des établissements formels ainsi que les activités non formelles que ceux-ci organisent. Ils représentent, en définitive, le réseau de possibilités d'apprentissage qui définissent la **société apprenante**.

5. Education à la citoyenneté en milieu scolaire

Depuis plus de quatre siècles, l'éducation européenne est centrée sur l'école comme unique source d'apprentissage.

Ces dernières décennies, ce **paradigme centré sur l'école** a été mis à mal par les évolutions suivantes :

- L'information est devenue si abondante que la mission éducative de l'école s'est mise à assumer un rôle secondaire (ce qui a provoqué l'apparition de nouveaux mouvements tels que l'apprentissage centré sur les compétences ou le retour à l'essentiel).
- Les diplômes ne sont plus une garantie d'emploi (ce qui signifie que l'un des piliers de l'éducation formelle, à savoir l'évaluation et la délivrance de diplômes, prend une valeur relative).

- Les nouvelles sources éducatives et l'éducation informelle exercent une influence croissante (les enfants passent plus de temps devant leur télévision ou leur ordinateur que dans la salle de classe).
- Les pressions exercées par l'environnement social se sont intensifiées et ont forcé l'école à s'ouvrir et à accorder une plus large place aux compétences sociales (les établissements scolaires ont dû, par exemple, adopter des programmes préventifs pour lutter contre la violence, le vandalisme et la toxicomanie).
- A partir des années 70, l'école a dû accepter le fait qu'elle ne détenait plus le monopole de l'éducation et qu'elle n'était plus qu'une composante parmi d'autres de l'apprentissage tout au long de la vie.
- Les enfants et les jeunes se sont vus accorder des droits (Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant, 1989), ce qui implique une plus grande participation et une vie plus démocratique à l'école.

Les données du projet ECD, ainsi que les recherches les plus récentes, montrent que l'école doit changer pour pouvoir faire face à ces évolutions. Les lignes de conduite suivantes ont donc été définies :

- stimuler la socialisation politique des élèves ;
- préparer à l'apprentissage tout au long de la vie ;
- assurer la pratique directe des droits de l'homme et la démocratie participative à l'école ;
- élaborer une approche fondée sur le modèle de l'organisation apprenante ;
- ouvrir les écoles aux collectivités et à l'environnement social.

a) Socialisation politique

Les écoles n'ont pas la socialisation politique comme objectif premier. Elles n'en sont pas moins un environnement important, où se forment les compétences qui constituent la **culture politique**⁶⁰ :

- capacité à adopter une attitude critique vis-à-vis de l'information politique ;
- capacité à expliquer ses opinions ou ses actes et à en espérer autant de la part d'autrui ;
- respect des faits pour former et nourrir ses opinions politiques ;
- capacité à envisager la possibilité de changer d'avis à la lumière des faits ;
- appréciation de l'impartialité comme un critère pour juger et prendre une décision ;
- appréciation de la liberté de choisir entre plusieurs alternatives politiques ;
- tolérance vis-à-vis de divers intérêts, idées, croyances et valeurs.

Comme le montre le tableau ci-dessous, tiré de Dekker et Meyenberg⁶¹, l'école fait partie d'un vaste système d'agents de socialisation politique. A cet égard, elle met en œuvre trois types d'actions :

- **La socialisation politique directe intentionnelle** est menée à bien par l'enseignement de matières telles que l'histoire, l'économie, les études sociales, l'éducation politique et l'éducation à la citoyenneté ; son but explicite est d'influer directement sur les connaissances politiques, les opinions, les attitudes, les compétences, les intentions et les schémas comportementaux des élèves.
- **La socialisation politique indirecte intentionnelle** implique l'acquisition de connaissances, compétences et attitudes qui ne sont pas politiques en elles-mêmes mais exercent une influence sur l'acquisition ultérieure de certaines connaissances politiques.
- **La socialisation politique indirecte non intentionnelle** a lieu dans une situation d'apprentissage informel ; par exemple lorsque les élèves apprennent un événement politique par les journaux et le commentent, adoptant ainsi une attitude politique.

⁶⁰ B. Crick, A. Porter *Political Education and Political Literacy*, London, Longman, 1978.

⁶¹ H. Dekker, R. Meyenberg (eds.) *Politics and the European Younger Generation. Political Socialization in Eastern, Central and Western Europe*. Oldenburg, 1991, pp. 39-40.

Le système des agents de socialisation politique

Socialisateurs politiques Agents de socialisation politique	Personnes et groupes	Institutions, organisations, événements et objets
1. Groupes primaires Famille	Grands-parents, pères, mères, frères, sœurs, voisins	environnement social
2. Systèmes éducatifs Ecole	enseignants autres élèves	éducation en tant que telle ; école ou établissement de formation : type, composition de la population, stratification sociale, formation collective, prise de décisions interne, curriculum formel, curriculum caché, ensemble des règles appliquées en classe, manuels, activités extracurriculaires
3. Eglise	ecclésiastiques	services religieux
4. Médias	présentateurs acteurs musiciens populaires auteurs	télévision, films, radio, journaux, magazines, romans populaires, bandes dessinées, musique populaire, plaisanteries, art, programmes informatiques, publicités
5. Pairs Amis	amis compagnons	personnes, organisations, sous-cultures, loisirs, expériences faites en vacances
6. Systèmes d'emploi	autorité, employeurs, formateurs, partenaires sociaux	expérience professionnelle, chômage, poste, travail, structure de l'entreprise (type, population, prise de décisions interne), formation professionnelle, syndicats, événements économiques
7. Systèmes politiques	membres, autorité, personnages charismatiques, fonctionnaires, officiers de police, juges, gardiens de prison	partis politiques, organisations politiques (jeunes, femmes), services d'informations politiques, campagnes électorales, service militaire, groupes d'action, groupes d'intérêt, événements politiques

Dans une étude empirique de grande envergure, Elchardus, Kavadias et Siongers⁶² comparent la contribution de l'environnement scolaire et celui de l'environnement non scolaire à la socialisation des élèves. Pour ce qui est de l'environnement scolaire, la conclusion est surprenante : des trois formes de socialisation politique mentionnées ci-dessus, le curriculum formel a les effets les moins importants. En revanche, l'apprentissage non formel, l'apprentissage informel (à l'école) et le curriculum caché participent le plus à la socialisation des élèves. Cette déduction confirme l'une des hypothèses posées par le projet ECD, à savoir que la meilleure façon de former des compétences sociales et politiques est en faisant appel à l'apprentissage par l'expérience et au curriculum informel.

b) Préparation à l'apprentissage tout au long de la vie

Les auteurs qui s'intéressent plus particulièrement à l'**apprentissage scolaire**⁶³ soulignent les caractéristiques suivantes :

- il résulte d'un enseignement didactique ;
- il considère le savoir comme factuel et incontestable ;
- il est axé sur les examens finaux et les évaluations ;
- il instaure le respect vis-à-vis de l'enseignant en tant qu'unique source du savoir.

Du point de vue de l'éducation à la citoyenneté, cet apprentissage passif, fondé sur la transmission du savoir et l'autorité, donne des citoyens soumis, des travailleurs passifs et des fonctionnaires dociles.

L'expérience des **sites de citoyenneté**⁶⁴ a entraîné une nouvelle perspective de l'apprentissage scolaire. L'accent n'est plus mis sur l'enseignement et la transmission didactique du savoir mais sur l'acquisition

⁶² M. Elchardus, D. Kavadias, J. J. Siongers *Can Schools Educate? Influence of Schools on the Values of their Pupils*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. DECS/EDU/CIT (99)65.

⁶³ R. Skager *Organizing Schools to Encourage Self-Direction in Learners*, Oxford, Pergamon, 1984.

de compétences durables destinées à être employées dans divers contextes démocratiques. Aux trois fonctions traditionnelles de l'école (transmission culturelle, reproduction sociale et socialisation) vient ainsi s'ajouter une quatrième : la **préparation à l'apprentissage tout au long de la vie**. Cela présuppose :

- le passage d'un mode d'enseignement par transmission et d'un mode d'apprentissage par absorption, avec un curriculum considéré comme "un programme à suivre", à une approche constructive qui donne la priorité à l'expérience personnelle des élèves ;
- l'interaction entre l'activité de citoyenneté (participation active, jeu de rôles, résolution de problèmes) et l'apprentissage, qui se renforcent mutuellement et créent ainsi un cycle de développement ;
- le passage d'un apprentissage réactif à un auto-apprentissage qui donne la priorité à l'appropriation, la prise de responsabilités, l'autonomisation, la connaissance de soi, la créativité et l'envie de continuer à apprendre.

c) Droits de l'homme et démocratie participative à l'école

Le projet ECD a défini les moyens de favoriser des **écoles démocratiques** :

- promotion du dispositif des droits de l'homme pour faire progresser la démocratie à l'école ;
- pratique de la démocratie participative à l'école ;
- établissement d'une culture organisationnelle démocratique.

Les **droits de l'homme** offrent un ensemble de principes et de valeurs unanimement acceptés. De nombreuses écoles intègrent d'ores et déjà les droits de l'homme et de l'enfant sous la forme de **contrats institutionnels** qui stipulent les droits et les responsabilités des participants (élèves, personnel enseignant et chefs d'établissements) :

- la "charte de l'école" (France, Allemagne, Italie, Suède) conçue en termes de droits et de responsabilités civiques ;
- le "projet d'établissement" (Belgique, Pologne, Suisse, Pays-Bas) qui précise les objectifs institutionnels, les relations avec les parents, les limites de l'autorité et les libertés des élèves.

Dans ce cadre, la Commission de gouvernance globale de l'ONU (1995) a proposé une trame générale des droits et des responsabilités pouvant constituer le fondement de la **citoyenneté scolaire**⁶⁵ :

i) Droits à

- **une vie en sécurité** – l'école est responsable de la sécurité (physique et psychologique) des élève et du personnel enseignant ;
- **un traitement équitable** – l'école doit contrôler les résultats et les accomplissements mais aussi les punitions ou les exclusions ;
- **la possibilité de gagner décemment sa vie et de subvenir à ses besoins** – l'éducation scolaire est le fondement des futures perspectives d'emploi ; les élèves ont le droit d'acquérir les aptitudes et compétences-clés qui faciliteront leur insertion sociale et économique ;
- **la définition et la protection de sa différence par des moyens pacifiques** – le développement d'un sentiment d'identité sûr et la capacité à acquérir de nouvelles identités ;
- **la participation à la gestion à tous les niveaux** – ce qui signifie la reconnaissance formelle de la participation des élèves, l'ouverture des structures, l'accès à la prise de décisions et aux conseils d'établissements ;
- **la capacité libre et équitable de pétitionner pour réparer des torts flagrants** – ou le droit des enfants à l'égalité devant la loi (principe de la primauté du droit) ;
- **un accès égal à l'information** – accès libre au curriculum, sans discrimination ou intention cachée ;
- **un accès égal aux parties communes** – toutes les installations de l'école (la bibliothèque, les équipements sportifs, la cour de récréation, la salle de cantine, les toilettes et les laboratoires) doivent être disponibles pour tous les élèves.

⁶⁴ K. Forrester, L. Carey *Citizenship and Learning: A Draft Synthesis Report on Sites of Citizenship*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. DECS/EDU/CIT(99)62.

⁶⁵ Apud A. Osler *Disciplined Teachers, Disciplined Children: Global Democracy in Perspective*. Article présenté à la conférence internationale " Discipline démocratique, vies démocratiques", Loughborough, 12-14 mai 1997.

ii) Responsabilités de

- **contribuer au bien commun** - appropriation et participation active ;
- **réfléchir aux conséquences de ses actes sur la sécurité et le bien-être d'autrui** – l'école est grandement aidée lorsque les pratiques et les procédures sont formalisées ;
- **promouvoir l'équité, notamment entre les sexes** – au minimum, cela implique que le personnel et les élèves possèdent une bonne connaissance des questions d'égalité des chances et des politiques qui en dérivent ;
- **protéger les intérêts des générations futures** en œuvrant en faveur du développement durable et en protégeant le patrimoine commun de l'humanité ;
- **préserver le patrimoine culture et intellectuel ;**
- **participer activement à la gestion des affaires publiques ;**
- **s'employer à éliminer la corruption.**

L'application de ces droits et responsabilités font de l'école un "**espace de droit**".

La **démocratie participative** suppose d'associer les élèves à la prise de décisions et à la gestion de l'école. Il peut s'agir :

- d'une participation directe fondée sur des débats collectifs dans les conseils d'élèves, les assemblées générales ou les parlements des élèves ;
- d'une participation indirecte par délégation ou par représentation d'élèves élus par leurs pairs.

Ces structures et ces dispositifs institutionnels sont insuffisants s'ils ne sont pas soutenus par une **culture démocratique**. Pour cela, le projet ECD recommande les approches suivantes :

- la pratique du dialogue, de la négociation, de la coopération et de la recherche du consensus dans les situations les plus banales (la cigarette à l'école, la ponctualité, le financement du minibus scolaire, les élections aux conseils d'école, la musique à l'école, le nombre d'élèves par enseignants, la discipline dans la cour de récréation, etc.) ;
- le règlement non violent des conflits et des différences d'opinions ;
- la promotion du travail d'équipe et de l'apprentissage par la collaboration ainsi que l'instauration d'une ambiance amicale et non autoritaire dans la salle de classe.

d) Les écoles en tant qu'organisations apprenantes

Le concept de l'organisation apprenante tire son origine de l'idée de l'apprentissage organisationnel et de l'utopie moderne qu'est la société apprenante⁶⁶. L'association de ces deux éléments a débouché sur la théorie selon laquelle l'apprentissage s'effectue non seulement au niveau de l'individu mais aussi au niveau de l'organisation tout entière : "Il n'est pas provoqué uniquement par la formation des individus ; il ne peut survenir que suite à un **apprentissage au niveau de l'organisation tout entière**. Une entreprise apprenante est une organisation qui facilite l'apprentissage de tous ses membres et ne cesse de se transformer"⁶⁷. En d'autres termes, les organisations les plus réussies sont celles qui font continuellement participer leurs membres à des activités d'apprentissage individuelles et sociales.

L'ECD est une **approche fondée sur l'école tout entière**. Selon les données rassemblées dans le cadre du projet ECD, l'apprentissage de la citoyenneté passe par :

- l'éthique scolaire ou le discours inconscient de la communauté éducative (ambiance, inconscient collectif, symboles dominants, styles pédagogiques) ;
- la participation démocratique en classe ;
- le curriculum formel ;
- le curriculum informel (activités extracurriculaires et extra-muros).

En fait, comme nous l'avons vu, l'ECD implique la coopération de tous les milieux d'apprentissage qui forment l'**environnement scolaire**. Dans le schéma suivant, Durr, Spajic-Vrkas et Martins⁶⁸ représentent

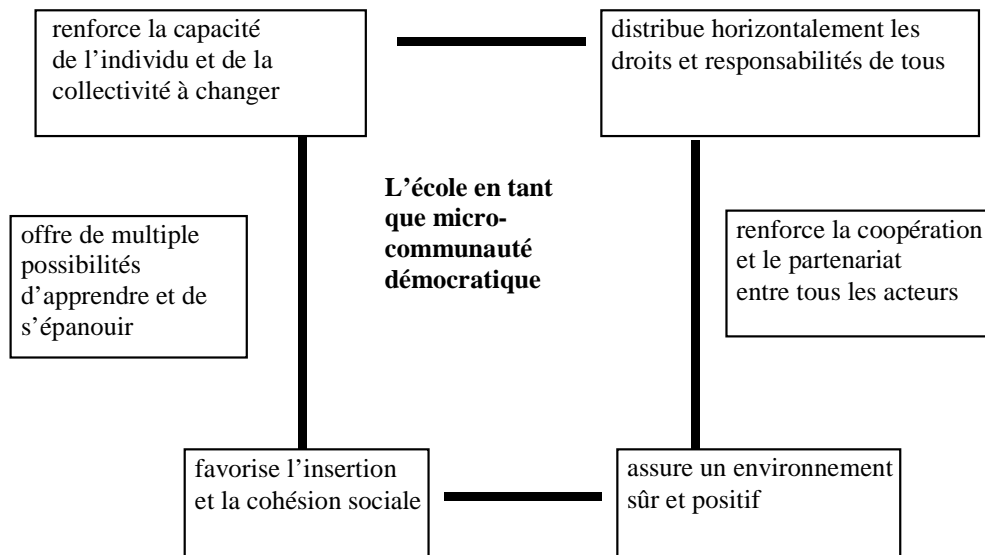
⁶⁶ C. Argyris, D. Schön *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*, Reading, Addison-Wesley, 1978.

⁶⁷ T. Husén *The Learning Society*, London, Methuen, 1974.

⁶⁸ K. Dürr, V. Spajic-Vrkas, J. Ferreira Martins *Learning for Democratic Citizenship: Approaches, Methods and Practices*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000, Doc. DECS/EDU/CIT(2000)16.

l'école comme une **micro-communauté démocratique**. La dynamique interne de cette communauté apprenante est la mise à disposition de possibilités quotidiennes de responsabilisation individuelle et collective.

Fig. 2. L'école en tant qu'organisation apprenante



e) Ouverture aux collectivités et à l'environnement social

L'ECD contribue de façon décisive au renforcement des relations entre l'école et la société. A cette fin, l'expérience accumulée au cours du projet ECD souligne la nécessité d'une implication plus importante des collectivités dans la résolution de certains problèmes sociaux qui surviennent à l'école.

Prenons par exemple le problème alarmant de la **violence à l'école**. La plupart des enseignants reconnaissent qu'il s'agit d'une **violence sociale** qui s'est étendue à l'école. La recherche indique cependant qu'il existe des facteurs scolaires⁶⁹ liés à l'ambiance à l'intérieur de l'école, la manière de résoudre les conflits, les relations avec les parents et les collectivités, les styles de gestion, la culture organisationnelle, les possibilités de participation. Des mesures de prévention communes sont donc envisagées, comme par exemple des interventions école-famille et école-collectivité (prévention "intégrée").

De même, le site portugais de citoyenneté⁷⁰ est fondé sur l'idée d'un **partenariat institutionnel**, où l'école se trouve au centre d'une configuration organisationnelle qui englobe tous les services sociaux destinés aux individus marginalisés : éducation, santé, agences pour l'emploi, protection sociale, centres pour les jeunes, agences d'immigration, services de conseils et d'orientation, etc. En conséquence, une nouvelle catégorie professionnelle, les conseillers pour les jeunes, a commencé à apparaître dans les écoles. Ils sont investis d'une double mission : à l'école, ils participent aux activités extracurriculaires menées dans les communautés du voisinage ; dans les communautés, ils conduisent des activités de sensibilisation et de soutien aux écoles, à destination des jeunes sortis précocement du système scolaire et des jeunes illettrés.

Une initiative plus étendue encore, consistant à resserrer les liens écoles-communautés, a été réalisée en Irlande dans le cadre du **Programme de l'Année de transition**. Il s'agit d'une expérience directe au sein d'une communauté ou d'un service social pour les élèves qui ont achevé l'instruction obligatoire : "L'Année de transition donne aux élèves une expérience éducative étendue dont l'objectif est de parvenir

⁶⁹ N. Vettenburg *Violence in Schools: Awareness-raising, Prevention, Penalties*, Strasbourg, Publication du Conseil de l'Europe, 1999, pp.37-46.

⁷⁰ M. J. Diaz-Aguado, A. Santos-Silva *Report on the Portuguese Site of Citizenship*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. DECS/EDU/CIT (99)25.

à une plus grande maturité avant de poursuivre des études supplémentaires et/ou une préparation professionnelle. Elle offre une passerelle qui les aide à opérer la transition d'un environnement très structuré à un environnement où ils assumeront davantage la responsabilité de leur apprentissage et de leurs décisions. Les élèves participeront à des stratégies d'apprentissage actives et fondées sur l'expérience, qui les aideront à acquérir toute une gamme de compétences transmissibles en matière de réflexion critique et de résolution créative des problèmes. L'Année de transition devrait également leur fournir l'occasion de réfléchir et de prendre conscience de la valeur de l'éducation et de la formation pour les préparer aux demandes toujours changeantes du monde adulte du travail et des relations avec les autres⁷¹.

Ajoutons que ces activités restent sous la supervision de l'école, selon une approche caractéristique de l'ECD : perspective d'apprentissage tout au long de la vie, insistance sur l'éducation à la citoyenneté informelle, apprentissage par la pratique, apprentissage social et contextuel, exercice des responsabilités et participation aux processus de prise de décisions.

6. Place de l'ECD dans les curricula

Le projet ECD a pris en compte trois types de curriculum pour l'apprentissage de la citoyenneté :

- le **curriculum formel**, à la fois par le biais de matières distinctes/spécialisées et d'approches intégrées ou de thèmes transcurriculaires ;
- le **curriculum non formel**, au moyen d'activités extracurriculaires, cocurriculaires, extra-muros ou extrascolaires (organisées par l'école et relevant du curriculum formel) ;
- le **curriculum informel**, par le biais de l'apprentissage fortuit et du curriculum caché.

a) Le curriculum formel

Les différentes étapes des ateliers de formation des enseignants et des séminaires sur les stratégies éducatives organisés par le projet ECD ont permis de rassembler plusieurs données utiles sur les dispositions prévues par le curriculum formel dans les pays européens. Dans le Tableau 6 de l'Annexe, nous avons résumé les données disponibles et complété ce résumé par des informations supplémentaires provenant d'autres sources.⁷² La question de l'ECD est d'une telle complexité que dans certains pays (surtout les Etats fédéraux), les dispositions prévues dans le curriculum sont souvent plus compliquées et plus diverses encore.

Ce tableau indique les tendances suivantes :

- La place de l'ECD dans le curriculum formel est d'une grande diversité à travers l'Europe. On note cependant une domination des modèles suivants :
 - L'ECD est une matière séparée (Albanie, Belgique-communauté française, Croatie, Lettonie, Roumanie, Slovaquie).
 - L'ECD est assurée par le biais de programmes intégrés ou de thèmes transcurriculaires (Belgique-communauté flamande, Finlande, Hongrie, Irlande, Pays-Bas, Portugal, Suède, Suisse). Dans l'approche intégrée, l'ECD fait partie d'un cours plus large (sciences sociales, histoire) tandis que l'approche transcurriculaire suppose la dispersion de l'ECD dans toutes les matières spécialisées du curriculum formel.
 - L'enseignement de l'ECD dans le curriculum formel consiste en un mélange de ces deux modèles, et se fait au moyen de matières distinctes associées à des programmes intégrés et des

⁷¹ *Transition Year Programme. Guidelines for Schools*, Dublin, Department of Education, 1995, p.3.

⁷² C. Bîrzéa *Education à la citoyenneté démocratique. Réunion de consultation*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1996, p.27.

D. Kerr *Citizenship Education: An International Comparison*, London, Qualifications and Curriculum Authority and Qualifications, 1999, pp.18-19.

J. Torney-Purta, J. Schwille, J. A. Amadeo (eds.) *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies for the IEA Civic Education Project*, Amsterdam, IEA, 1999.

éléments transcurriculaires (Allemagne, Angleterre, Autriche, Bulgarie, Espagne, Estonie, France, Grèce, Italie, Lituanie, République tchèque, Ukraine).

- La terminologie est extrêmement variée. En général, les appellations indiquent l'identité curriculaire ou le contenu dominant :
 - instruction ou éducation civique (Allemagne, Autriche, Belgique-communauté française, Bulgarie, Croatie, Estonie, France, Irlande, Italie, Lettonie, Portugal, République tchèque, Slovaquie) ;
 - culture civique (Espagne, Grèce, Lituanie, Portugal, Roumanie) ;
 - éducation à la citoyenneté (Angleterre, Belgique-communauté flamande, Pays-Bas) ;
 - études sociales (Albanie, Allemagne, Finlande, Grèce, Hongrie, Italie, Pays-Bas, République tchèque, Slovaquie, Suède, Suisse, Ukraine).
- Les limites d'âge sont très flexibles. En pratique, l'ECD est traitée dans le curriculum formel pour toutes les tranches d'âge. La plupart du temps, elle est incluse dans le curriculum formel des dernières années de l'enseignement primaire, du premier ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Le nombre d'heures d'enseignement allouée et le statut curriculaire de l'ECD (temps alloué, approche statutaire ou non statutaire) dépendent des politiques éducatives et des modèles organisationnels. Dans les systèmes plus ou moins centralisés, l'ECD est une partie statutaire du curriculum national de base. Dans les systèmes décentralisés, elle est non statutaire et les municipalités, les inspections scolaires locales, les écoles et les enseignants peuvent décider de la distribution du temps d'enseignement.

b) Le curriculum non formel

Il s'agit des activités extrascolaires ou extra-muros organisées par les écoles pour compléter le curriculum formel. C'est une composante majeure du curriculum ECD car elle offre des possibilités supplémentaires d'exercer ses responsabilités et de comprendre la vie en communauté.

A cet égard, le projet ECD a insisté sur les formes d'activités extracurriculaires suivantes :

- participation à la prise de décisions (conseils d'écoles, parlements des enfants, organes de direction des écoles, conseils municipaux) ;
- éducation à l'extérieur (visites résidentielles, excursions, échanges scolaires, projets pilotes) ;
- adhésion à une équipe (clubs, associations, groupes d'intérêt et groupes de pression) ;
- engagement communautaire (bénévolat, programmes de tutorat, réunions avec les représentants élus, la police et les groupes religieux, campagnes de sensibilisation) ;
- expérience professionnelle (apprentissage dans les sociétés et les entreprises).

Voici des exemples concrets d'activités non formelles lancées par des enseignants participant au "Programme de formation continue des enseignants"⁷³ :

- coopération avec une ONG pour la réalisation d'une enquête sur les brimades dans l'armée russe (Konstantin Krakovski, Fédération de Russie) ;
- parlement des enfants (Leena Mäkila, Finlande) ;
- clubs de débats en Bulgarie (Zdravka Demirova) et en Slovénie (Martina Domajnko) ;
- charte du jeune citoyen de l'an 2000 (Jean-Pierre Gaudin, France) ;
- concours international sur "Les citoyens du vingt-et-unième siècle" (Mihail Nazdravan, Roumanie) ;
- forum paneuropéen des enseignants sur Internet (Dietmar Schlinkmann, Allemagne) ;
- projet pilote sur "La participation des jeunes à la communauté" (Aristea Vavouyiou, Grèce).

⁷³ C. Bîrzéa, *Contribution du Programme du Conseil de l'Europe pour la formation continue des enseignants en 1998*, Doc. DECS/EDU/INSET/SEM(99)1.

c) Le curriculum informel

C'est l'ensemble des situations quotidiennes, naturelles et spontanées qui surviennent dans la vie de l'école. Elles ne sont pas organisées ou provoquées par les enseignants mais englobent tous les événements ordinaires qui ont lieu en milieu scolaire : situations de communication et de collaboration, lutte pour le pouvoir, défi à l'autorité, conflits, négociations, amitiés, situations d'injustice et de discrimination.

Elles peuvent être utilisées dans l'éducation non formelle en tant que projets ou activités extracurriculaires. Par exemple, le curriculum informel peut servir à répondre à des objectifs intéressant l'école tout entière (amélioration de la communication, insertion, acceptation, multiculturalisme, coopération, climat scolaire positif) ou pour aborder des sujets controversés tels que la violence, la corruption, la pauvreté, l'immigration, les différences culturelles et religieuses. En bref, le curriculum formel et non formel doit prendre en compte la culture des enfants et des jeunes qui se comportent librement et spontanément dans les activités sociales quotidiennes.

En se concentrant uniquement sur le curriculum et l'enseignement formels, les écoles pérennisent une situation artificielle. Les activités officielles, organisées et contrôlées par les enseignants sont dissociées du **curriculum caché**, c'est-à-dire les situations où les élèves apprennent les uns des autres, par le biais de l'apprentissage mutuel, l'imitation, la participation ou l'influence sociale.

Entre le curriculum formel et non formel, d'un côté, et le curriculum informel et caché, de l'autre, il doit exister en permanence des passerelles et des échanges réciproques. Les enseignants ne doivent pas se considérer comme responsables uniquement du curriculum formel mais de la vie de l'école tout entière. Et cela d'autant plus que la recherche sociologique⁷⁴ a montré que le curriculum caché exerce une influence éducative au moins aussi puissante que celle du curriculum formel.

Dans ce contexte, le projet ECD a défini trois raisons pour lesquelles les enseignants ne prennent pas suffisamment en compte l'éducation informelle et le curriculum caché.

- Le curriculum formel sert de critère pour le financement de l'éducation et l'obligation de rendre des comptes au public ;
- la formation initiale des enseignants est axée sur les besoins du curriculum ;
- le terme de "curriculum caché" n'est pas suffisamment connu.

Pour faciliter cette compréhension conceptuelle, nous devons spécifier que le curriculum caché⁷⁵ désigne :

- l'apprentissage non académique (attitudes, valeurs, normes, identités, dispositions ou messages implicites de l'environnement social scolaire) ;
- l'apprentissage implicite soutenu par l'environnement scolaire existentiel (contrairement au curriculum manifeste ou voulu, qui provient de l'environnement scolaire cognitif) ;
- la culture organisationnelle ou les arrangements interpersonnels dans lesquels s'effectue la scolarisation : relations sociales, modèles comportementaux dominants, symboles, types de comportements personnels, façons de se présenter, image de soi, identification culturelle ;
- l'influence éducative inconsciente, imprévue et non intentionnelle, par opposition à l'influence écrite, prévue et délibérée exercée à l'intérieur du curriculum manifeste.

7. Programmes de formation des enseignants

Les enseignants ont compté parmi les principaux partenaires du projet ECD. Ils ont notamment participé aux activités suivantes :

- définition des concepts et des compétences-clés à la lumière des pratiques ;

⁷⁴ Elchardus, Kavadias, Siongers, op. cit. p.9.

J. Cunningham Rights, Responsibilities and School Ethos. In: E. Baglin Jones, N. Jones (eds.) *Education for Citizenship. Ideas and Perspectives for Cross-Curricular Study*, London, Kogan Page, 1992, pp.145-164.

⁷⁵ D. Gordon, The Concept of Hidden Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 1982, vol. 16, nr. 2, pp. 187-197.

- élaboration de sites de citoyenneté (Portugal, Espagne, Belgique-communauté flamande, Croatie, par exemple) ;
- travail en équipe et activités en collaboration menées avec d'autres catégories de professionnels impliqués dans l'ECD (animateurs, médiateurs, formateurs, multiplicateurs, habilitateurs, facilitateurs, conseillers) ;
- collaboration avec les collectivités locales pour résoudre certains problèmes sociaux communs (chômage des jeunes, apathie civique, exclusion sociale, violence et comportements agressifs, toxicomanie, abandon scolaire).

Education à la démocratie et études européennes dans les pays d'Europe centrale et orientale (EDES)

L'EDES est un programme de formation continue pour les pays d'Europe centrale et orientale (Croatie, Lituanie, Roumanie, Slovaquie et Ukraine) qui s'adresse à un "groupe éducatif de base" exhaustif : enseignants, éducateurs et formateurs d'enseignants ; multiplicateurs de l'éducation des adultes ; administrateurs de l'éducation ; agents des organisations non gouvernementales. Le programme est mis en œuvre sous la forme d'une formation continue de deux ans au niveau du 3^e cycle universitaire. Il associe des méthodes d'éducation à distance à des séminaires en interne organisés sur des week-ends de trois jours.

Source : *Project Outline of EDES*
Doc. DECS/EDU/CIT (99)13.

Grâce à ces activités, par exemple à la suite des **séminaires de formation EDES**, les enseignants ont acquis une expérience supplémentaire et une nouvelle vision de leur travail :

- ils se sont familiarisés avec de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage (débat structuré, brainstorming, stages pratiques, ateliers) ;
- ils ont appris comment exploiter le curriculum caché au sein du curriculum non formel (investigations, réseaux, travail sur le terrain, visites, travail sur un projet) ;
- ils se sont familiarisés avec une approche interdisciplinaire, holistique et transversale du curriculum scolaire ;
- ils ont compris qu'ils devaient se concentrer sur les compétences, notamment sociales, et non sur des connaissances obsolètes ;
- ils sont entrés en contact avec une nouvelle forme d'apprentissage indispensable à la vie en communauté : apprendre à vivre ensemble ;
- ils ont appris à mieux coopérer avec les parents, les médias, les ONG et les collectivités locales ;
- ils ont été encouragés à lancer des innovations, dans une approche partant de la base, sans attendre les instructions venues d'en haut ;
- ils ont compris que l'apprentissage scolaire n'est qu'un pré-requis pour l'apprentissage tout au long de la vie et non la fin du chemin éducatif ;
- ils ont appris à opérer une réflexion sur leur propre pratique, devenant ainsi des "praticiens réflexifs" ;
- ils ont été encouragés à privilégier les valeurs, notamment les valeurs clés de l'éducation à la citoyenneté (droits de l'homme, pluralisme politique, primauté du droit).

Formation continue des enseignants d'éducation civique dans les "neuen Ländern" (ex-Allemagne de l'Est)

Après 1990, la plupart des enseignants d'éducation civique qui étaient qualifiés dans l'ancien système ont été licenciés. Il y a donc eu un besoin urgent de mesures de requalification pour former de nouveaux enseignants chargés de l'éducation à la citoyenneté. Le nouveau programme a pris la forme de séminaires intensifs, séminaires avec excursions, de journées de formation et de périodes de travail personnel. Le temps d'étude se montait à 12 heures par semaine au total (s'ajoutant aux horaires d'enseignement à temps plein des participants). Le programme était organisé sous la forme d'une formation continue de deux ans (enseignants du premier cycle du secondaire) ou trois ans (enseignants du deuxième cycle du secondaire). Il visait cinq objectifs :

- apporter une connaissance des systèmes politiques et sociaux, des institutions, des procédures, des problèmes et des évolutions ;
- permettre une réflexion critique sur l'histoire récente ;
- permettre une réflexion critique sur l'information politique donnée par les partis, les médias et la presse ;
- soutenir l'individu dans la formation des valeurs et des attitudes politiques ;
- permettre une participation active aux questions politiques qui se posent dans une société pluraliste.

Source : K. Dürr *Conditions and Problems of the Re-qualification of East Germany Teachers in the Field of Civic Education* Doc. DECS/EDU/CIT (99) 17.

Dans beaucoup de cas, ces approches ne sont pas accessibles dans le cadre des programmes nationaux de formation des enseignants.

Dans la plupart des pays européens, l'ECD ne peut pas être considérée comme une **spécialisation dans la formation initiale des enseignants**. Dans le primaire elle est dispensée par des généralistes, tandis que dans le secondaire elle est assurée par des spécialistes en histoire, en géographie, en études sociales, en économie ou en éthique. En d'autres termes, l'ECD n'est pas une spécialisation clairement définie de la formation des enseignants. Elle semble plutôt correspondre à l'élargissement aléatoire et ultérieure d'une formation initiale monodisciplinaire (histoire, géographie, etc.) Cette situation peut venir à l'encontre des exigences interdisciplinaires et holistiques dont nous avons conclu qu'elles devaient caractériser la pratique de l'ECD à l'école.

Compétences des enseignants pour l'ECD

- capacité à considérer le problème du point de vue de l'apprenant ;
- capacité à voir et à accepter les similarités et les différences entre soi-même et les apprenants et entre les apprenants ;
- respect des droits des apprenants et sensibilité à leurs besoins et à leurs intérêts ;
- capacité à faire face à des questions controversées et à affronter l'ambiguïté de situations complexes en classe ou en milieu scolaire ;
- capacité à se voir soi-même et à voir les apprenants comme un élément actif de la communauté locale, nationale et mondiale ;
- conviction que les choses peuvent s'améliorer et que chacun peut y contribuer ;
- capacité à intégrer ses propres priorités à un cadre partagé de questions et de valeurs, ainsi qu'à donner suite aux décisions des apprenants ;
- volonté d'admettre ses erreurs devant le groupe et d'en tirer les leçons ;
- capacité à soulever les problèmes posés par le curriculum caché et à en discuter ouvertement.

Source : K. Dürr, V. Spajic-Vrkas, I. Ferreira Martins: *Strategies for Learning Democratic Citizenship*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000, p. 51-52, Doc. DECS/EDU/CIT (2000) 16.

Comme le montrent le projet ECD et le programme de formation continue des enseignants du Conseil de l'Europe, une solution pourrait consister à faire appel à **d'autres prestataires de formation** et à promouvoir les **activités sur les questions d'ECD dans la formation continue des enseignants**.

Malheureusement, beaucoup des programmes de formation continue des enseignants menés en Europe restent compartimentés et axés sur les besoins scolaires. Ils n'intègrent pas l'ECD en tant que spécialisation reconnue.

A l'heure actuelle, la formation continue des enseignants s'effectue principalement dans les universités et les établissements spécialisés :

- les **universités** offrent deux types de services
 - **collèges de formation des enseignants** (Belgique-communauté française, Bulgarie, Croatie, Chypre, Danemark, Espagne, Finlande, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Malte, Norvège, Pologne, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni-Angleterre et Pays de Galles, Slovénie, Suisse, Turquie) ;
 - **centres ou établissements d'enseignement supérieur spécialisés** (Autriche, Estonie, France, Portugal, Royaume-Uni-Ecosse) ;
- **instituts spécialisés de formation des enseignants**
 - **instituts centraux** (Albanie, Bélarus, Danemark, Grèce, Islande, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Moldova, Pays-Bas, Suisse, Ukraine) ;
 - **centres régionaux** (Allemagne, Belgique-communauté française, Espagne, Fédération de Russie, Finlande, France, Italie, Norvège, Roumanie, Royaume-Uni-Ecosse, Slovaquie, Suède, Suisse).

Du point de vue de l'ECD, on note une tendance intéressante à la formation des enseignants par les écoles et la société civile. Cette évolution conduit à une diversification des programmes de formation des enseignants et à leur mise en relation plus étroite avec les besoins et les caractéristiques des environnements sociaux. Ainsi, **d'autres prestataires** commencent à offrir aux enseignants une formation à l'ECD.

- **écoles ou organismes scolaires** (Belgique-communauté flamande, Belgique-communauté française, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Norvège, Portugal, République tchèque, Royaume-Uni-Angleterre et Pays de Galles, Royaume-Uni-Ecosse, Suisse) ;
- **organisations et sociétés de conseil privées** (Bulgarie, Espagne, Finlande, Hongrie, Pologne, Royaume-Uni-Angleterre et Pays de Galles, Suède) ;
- **association d'enseignants** (Belgique-communauté flamande, Danemark, Fédération de Russie, Irlande, Portugal) ;
- **syndicats d'enseignants** (Espagne, Finlande, Irlande).

Renouveler le rôle de l'enseignant

Enseigner l'ECD implique de nouveaux rôles pour les maîtres :

- se centrer sur l'élève ;
- permettre à l'élève de vivre ses droits :
 - favoriser les méthodes de pédagogie coopérative ;
 - instaurer un climat de confiance en classe ;
- enseigner dans des sociétés en pleine mutation :
 - entre enseignants favoriser une gestion commune des problèmes ;
 - être une médiation entre les élèves et le milieu environnant ;
 - s'engager avec des acteurs du milieu ;
- renouveler les pratiques d'évaluation pédagogique :
 - l'évaluation comme un passage ;
 - pour des évaluations formatives ;
- renouveler la formation des enseignants :
 - utiliser la palette des nouvelles pédagogies ;
 - s'ouvrir aux nouvelles techniques d'information.

Source : *Guide pour enseignants sur la Convention Européenne des Droits de l'Homme*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997, p. 70-75, Doc. DECS/BiH (97) 13.

Ces **nouveaux programmes de formation des enseignants** présentent les avantages suivants :

- ils dispensent la formation dans le contexte naturel de la vie scolaire ;
- ils encouragent une réflexion sur les pratiques éducatives ;
- ils contribuent aux programmes de valorisation des ressources humaines au sein des écoles ;
- ils font appel à l'apprentissage informel et au curriculum caché ;
- ils favorisent les contacts avec les collectivités et les entreprises ;

- ils font appel à une gamme élargie de formateurs (experts des ONG, professionnels de la jeunesse, militants des droits de l'homme, hommes d'affaires, spécialistes des médias, pairs, formateurs de formateurs) ;
- ils s'appuient sur des partenariats sociaux (organisations publiques et non publiques, société civile, secteur privé) ;
- ils suscitent une approche personnalisée et qui respecte les mécanismes du marché.

8. Rôle des médias et des technologies de l'information

Le projet ECD a élaboré sa propre conception du rôle des médias et des nouvelles technologies. On peut la résumer par les déclarations suivantes :

- a) Les moyens de communication et les établissements scolaires poursuivent des objectifs différents. La télévision, les journaux ou les internats ne sont pas dangereux en eux-mêmes mais par la manière dont l'information qu'ils transmettent est comprise et utilisée. Ce ne sont pas des établissements scolaires mais ils peuvent constituer de puissances ressources éducatives.
- b) L'éducation aux médias est une composante essentielle de l'éducation à la citoyenneté. Une citoyenneté active passe entre autres par une utilisation critique des médias et des nouvelles technologies.
- c) La communication est un pouvoir : le pouvoir d'influencer, de donner des moyens, de mobiliser, de persuader, de former des opinions et de forger des identités. C'est pourquoi les enseignants comme les formateurs, les médiateurs comme les multiplicateurs, doivent être mis en mesure d'exploiter ce pouvoir à des fins éducatives.
- d) Dans une civilisation visuelle, les jeunes et les adultes doivent apprendre à rationaliser l'image, qui a l'avantage d'être accessible, chargée d'affectivité et facile à manipuler.
- e) L'ECD informelle facilite l'apprentissage social. Les nouvelles technologies rapprochent les individus, les font dépendre les uns des autres et collaborer à des projets communs.
- f) L'ECD informelle et l'ECD formelle sont simultanées et complémentaires. C'est pourquoi ces deux composantes doivent être associées au moyen du partage des valeurs, d'une stratégie commune et de la mise en commun des ressources. Les nouvelles technologies pourraient être mises à profit pour libérer les apprenants à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe et pour créer de nouveaux espaces d'apprentissage disponibles partout et à tout moment.
- g) L'apprentissage informel de l'ECD est libre ; il ne présente pas le caractère obligatoire de l'apprentissage scolaire qui conduit parfois les élèves à rejeter le curriculum formel.

Civnet : communication électronique sur l'ECD

Ce réseau électronique est produit conjointement par CIVITAS et la United States Information Agency. Le Civnet intègre une immense bibliothèque sur l'ECD ("Civnet Home Page") qui met en jeu des formes interactives de communication. L'accès aux données est rapide ; de plus, il couvre un spectre très large. Pour prendre un exemple, "Civnet Home Page" contient tous les textes de loi relatifs à la citoyenneté de par le monde et à travers les époques. On y trouve des renseignements sur les sources et les programmes d'ECD, voire des esquisses pédagogiques de leçons et des extraits de manuels scolaires. La partie interactive du réseau se réalise par le téléphone visuel appelé "Talk", elle permet un dialogue pratiquement sans bornes entre des partenaires situés aux quatre coins du monde.

Source : *Education à la citoyenneté démocratique. Réunion de consultation*. 1996. Doc. DECS/CIT (96)1.

- h) Les médias et les nouvelles technologies peuvent offrir une souplesse permettant de répondre aux différents styles d'apprentissage et aux "intelligences multiples" (Gardner) et de promouvoir la diversité culturelle, le savoir local et le pluralisme.

Ces conclusions proviennent de diverses données d'expérience acquises dans le cadre du projet ECD, notamment durant les séminaires de formation consacrés à "L'apprentissage et l'enseignement de la citoyenneté démocratique : approches critiques des médias dans l'éducation civique". A l'un de ces séminaires, le professeur Miklos Sukosd de l'Université d'Europe centrale (Budapest) a défini les

principaux composantes de la **connaissance des médias**, plus spécifiquement les 12 grands thèmes relevant de différents domaines d'enseignement, pour les élèves de 10 à 18 ans :

- **Lecture des informations**

Domaines d'enseignement : éducation civique, études du gouvernement.

Relativisme de la représentation dans les programmes politiques. Qu'est-ce que la politique et qu'est-ce qui n'apparaît pas dans les nouvelles?

L'information sur l'environnement, l'Autre, les femmes et les hommes, les homosexuel(le)s, les nations et les minorités nationales.

- **Comment les médias sont-ils produits ?**

Domaines d'enseignement : éducation civique, sujets sociaux.

Visites individuelles aux stations de TV et de radio, aux comités de rédaction, aux autres médias. Documentaires.

- **Accès à l'information**

Domaines d'enseignement : éducation civique, études du gouvernement et de la loi, méthodes pédagogiques générales.

De la liberté d'expression et de la liberté de la presse, au droit à l'information.

Accès à l'information gouvernementale comme test d'un gouvernement démocratique

- **Lecture de la publicité**

Domaines d'enseignement : éducation civique, sujets sociaux, histoire, histoire de l'art.

Production et contexte social, économique et politique de la publicité. Histoire de la publicité.

Langage visuel de la publicité.

- **Lecture de la fiction**

Domaines d'enseignement : éducation civique, éducation aux arts visuels, théorie cinématographique, histoire de l'art.

Télévision, fiction, cinéma, jeux vidéos, réalité virtuelle.

Relativisme de la représentation dans les programmes de fiction, par exemple dans les feuilletons : l'Autre, les femmes et les hommes, les homosexuel(elle)s, les nations et les minorité nationales. Les structures narratives et les structures mythologiques.

- **Histoire des technologies des médias**

Domaines d'enseignement : éducation civique.

Rédaction, impression, film, radio, télévision, convergence des médias, leurs utilisations et leurs effets (notamment les buts de la propagande) dans une perspective historique.

- **Institutions des médias et leur régulation**

Domaines d'enseignement : histoire, éducation civique. Thèmes :

- le concept de politique des médias ; les lois, les comités de contrôle et autres régulations ;
- le manque de fréquences disponibles ;
- les diffusions du service public ;
- les diffusions commerciales ;
- le câble et le satellite et sa période de développement ;
- Internet et le multimédia.

- **Théorie sociale et médias**

Domaines d'enseignement : histoire, éducation civique.

- **Activités autour d'Internet**

Domaines d'enseignement: méthodes pédagogiques générales, éducation aux médias, à Internet, éducation civique, activités extracurriculaires.

Connaissance du fonctionnement d'Internet et navigation sur Internet

Convergence des médias

Difficultés rencontrées par les enseignants.

- **Produire des médias !**

Domaines d'enseignement : éducation aux médias, éducation civique, méthodes pédagogiques générales, activités extracurriculaires, sports.

Domaine d'activités liées au médias à l'école :

- présentations d'enregistrements vidéos en classe et en milieu scolaire ;
- journaux scolaires ;
- radio scolaire ;
- création de pages Internet.

- **Trop d'informations**

Domaines d'enseignement : méthodes pédagogiques générales, éducation aux bibliothèques, aux médias, à Internet, éducation civique.

- le concept d'excès d'informations
- où chercher l'information nécessaire
- comment trouver l'information nécessaire
- comment sélectionner et stocker l'information, les données, les documents.

Ces thèmes font partie du **curriculum** de l'enseignement secondaire. Ils entraînent les jeunes à faire un usage quotidien plus judicieux et plus critique des médias en tant que modes d'apprentissage informels. Ainsi, l'apprentissage initial sert de base à la connaissance des médias et à un apprentissage informel ultérieur.

L'**éducation aux médias** devrait devenir une composante essentielle de l'ECD et englober de plus en plus les nouvelles technologies de l'information. Pour cela, différentes **stratégies pédagogiques** ont été définies, notamment durant le séminaire de Varsovie sur l'éducation aux médias.

*

* *

Pour conclure, l'ECD semble offrir une réponse valable à ce qu'on appelle le **dilemme de Popper**⁷⁶ : comment peut-il y avoir citoyenneté démocratique si l'on ne soumet pas la télévision à un contrôle ? Comment la démocratie peut-elle survivre quand l'un de ses pouvoirs internes (la communication) devient excessivement autoritaire ?

Manifestement, la solution ne consiste pas à recourir à la censure ni à limiter arbitrairement la liberté d'expression. La voie montrée par l'ECD est celle de l'autonomisation, de la prise de conscience de soi et de l'exercice des responsabilités afin que chaque citoyen devienne capable de filtrer les messages surabondants de la société de l'information. Il faut utiliser les médias et les technologies de l'information pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire un moyen et non une fin. Autrement dit, le pouvoir de l'information, amplifié par les nouvelles technologies, doit être contrôlé par des principes éthiques fondés sur la mise en application quotidienne des droits de l'homme.

⁷⁶ K. Popper, J. Condry *La télévision: un danger pour la démocratie*, Paris, Anatolia Editions, 1994.

9. Responsabilisation, participation civique et cohésion sociale

Dans la section consacrée aux concepts et aux définitions, nous avons vu que Marshall considérait la citoyenneté comme l'accès au pouvoir : la citoyenneté implique des droits, c'est-à-dire un accès à la prise de décision. Nous avons également noté que dans la thèse de Marshall, qui a fait école, la citoyenneté est le corollaire de l'Etat providence. Le citoyen à part entière bénéficie non seulement de droits politiques et civils mais aussi de droits sociaux, à savoir un niveau minimal de vie et de travail.

Cet équilibre a été particulièrement mis à mal dans les années 90. Dans un contexte où la sécurité du travail ne pouvait plus être garantie par l'Etat providence, on a soulevé la question de l'accès à la citoyenneté des 'millions d'absents' (Forrester).

Dans ce cadre, le projet ECD⁷⁷ a souligné deux limites fondamentales de l'Etat providence :

- l'accès à la '**citoyenneté statutaire**' pour les exclus, les plus pauvres, les marginalisés et les chômeurs ;
- les modifications de la '**citoyenneté identitaire**' dues au déclin de l'Etat-nation, ancien support politique de l'Etat providence.

Ces évolutions confirment la théorie de Touraine⁷⁸ selon qui l'Etat providence, en tant qu'agent principal du progrès et de la justice, est soumis à une double contrainte :

- d'un côté, il est effacé par la mondialisation économique, qui réduit les liens sociaux et culturels traditionnels à des transactions et des échanges commerciaux ;
- d'un autre côté, il est sapé de l'intérieur par la fragmentation des identités culturelles et l'apparition de nouvelles formes de communautés par intérim.

A la suite de cette désintégration rapide, la société bâtie sur le modèle d'un projet politique collectif a cessé d'être productrice de normes. C'est l'étape de la **société post-industrielle** caractérisée par deux phénomènes :

- **la désocialisation**, c'est-à-dire la disparition des rôles sociaux, des normes et des valeurs ;
- **la dépolitisation**, c'est-à-dire l'incapacité de l'ordre politique à déterminer l'ordre social.

Ces évolutions exercent des conséquences importantes sur la citoyenneté démocratique⁷⁹.

Dans cette section, nous nous intéresserons essentiellement aux conséquences sociales de la crise de l'Etat providence. Plus précisément, nous examinerons la relation entre cohésion sociale et citoyenneté démocratique.

⁷⁷ *Education à la citoyenneté démocratique et cohésion sociale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. DECS/EDU/CIT(99)60 rev.

⁷⁸ A. Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble ?* Paris, Fayard, 1997.

⁷⁹ P. Hassenteufel, L'Etat-Providence ou les métamorphoses de la citoyenneté. *L'Année sociologique*, 1996, vol.46, nr.1, p.127-149.

Projet ECD : définition de la cohésion sociale

La cohésion sociale est un concept ouvert, multidimensionnel. Elle est liée à des exclusions multiples concernant le logement, la santé, la protection sociale, l'éducation. Elle tend à faire de la société un ensemble cohérent, mais non homogène. Elle comprend :

- le sentiment d'appartenance (à une famille, à un groupe social, à un quartier, à un lieu de travail, à un pays ou à l'Europe) ;
- le bien-être des individus et de la collectivité. L'on peut parler de la qualité, la santé, la durabilité de la société. Outre le lien social, c'est une justice sociale qui doit sous-tendre le système ;
- un processus d'adhésion ; l'individu, citoyen actif, doit pouvoir se sentir responsable et s'épanouir en termes de développement personnel, de revenus et de niveau de vie ;
- une participation active, qui ne passe pas nécessairement par l'emploi puisque l'emploi en tant que tel n'est pas une garantie pour l'intégration sociale. Plus que l'emploi, c'est l'activité exercée – rémunérée ou non – qui favorise le lien social.

Source : *Education à la citoyenneté démocratique et cohésion sociale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, p.5-6,
Doc. DECS/EDU/CIT (99) 60.

La question de la **cohésion sociale** est revenue comme un leitmotiv dans de nombreuses activités du projet ECD : les séminaires de Lillehammer, Santander et Sèvres, les séminaires de formation de Bad Urach, la session de brainstorming sur 'L'ECD et la cohésion sociale', les ateliers de Delphes et les sites de citoyenneté (voir le Tableau 1 de l'Annexe).

Concrètement, la cohésion sociale a été examinée sous trois angles différents :

- **Comme l'opposé de la discrimination, de la marginalisation et de l'exclusion sociale**

De ce point de vue, la cohésion sociale est un état idéal où tous les individus possèdent des droits politiques, civils et sociaux qui leur sont conférés par la citoyenneté démocratique. En d'autres termes, cohésion sociale signifie absence de discrimination, de marginalisation et d'exclusion sociale⁸⁰. En ce sens, ses principales caractéristiques sont la **justice sociale**, le **bien-être commun** et la **citoyenneté active**. Cette opposition rejoint la distinction opérée par Lister⁸¹ entre les 'citoyens à part entière' et les 'citoyens de deuxième classe'. Les premiers ont accès à la prise de décisions, les seconds n'exercent leurs droits que de manière occasionnelle (vote, service militaire, sondages d'opinion). La pauvreté, l'isolement, l'analphabétisme, le manque de confiance en soi ou l'absence de systèmes de soutien à l'apprentissage limitent l'exercice réel des droits civils.

⁸⁰ F. Vandamme, La Cohésion sociale: le rôle de l'Europe face à un nouvel enjeu international. *Revue du Marché commun et de l'Union européenne*, 1998, nr.423, p.657-661.

⁸¹ R. Lister, *The Exclusive Society: Citizenship and the Poor*, London, The Child Poverty Action Group, 1990.

Québec : éducation populaire et responsabilisation pour combattre l'exclusion sociale

Le CAPMO (Carrefour de pastorale en milieu ouvrier) est un organisme d'éducation populaire autonome rassemblant des personnes de toutes cultures et classes sociales, impliquant chrétiens et non-pratiquants. Il a une double mission :

- donner la parole aux personnes appauvries dans une démarche de prise en main, de recherche collective et solidaire de solutions aux difficultés de la vie ;
- amplifier le débat social dans le cadre d'actions capables d'influencer les pratiques et les politiques concernant les personnes les plus pauvres de la société québécoise.

Exemples d'activités :

- soirées du CAPMO (mensuelles) : souper et animation thématiques diversifiées ;
- 'Carrefour de savoirs' – groupes d'éducation populaire et d'action culturelle, sociale et politique ;
- atelier de conception et de confection de bannières ; ces bannières sont devenues celles du 'parlement de la rue' (action collective) ;
- proposition d'un projet de loi alternatif pour éliminer la pauvreté ;
- 'Carrefour plein emploi et pleine activité' avec des personnes exclues de l'emploi ;
- 'Jeûne à relais du refus de la misère'.

Source : *Présentation des quatre sites de citoyenneté québécois*, Doc. DECS/CIT (98) 48.

• En tant que capital social

Contrairement aux ressources physiques et au capital humain (investissements dans les compétences et les capacités individuelles), le capital social concerne le tissu social, la vie communautaire, les valeurs partagées, le sentiment d'appartenance et d'inclusion. Il représente la capacité d'une communauté à gérer ses ressources. Concrètement, le capital social consiste en formes d'organisations sociales qui facilitent la mobilisation et la coopération dans l'intérêt mutuel et caractérisées par :

- le niveau de confiance au sein de la communauté ;
- le degré de communication entre les partenaires ;
- les normes et les sanctions qui incitent les membres à œuvrer pour le bien commun.

Comparé au capital humain, qui mesure les résultats en termes de revenus individuels ou de niveaux de productivité, le capital social s'exprime en termes de bien-être social⁸².

Les caractéristiques de la cohésion sociale dans le sens d'un capital social sont l'**adhésion**, l'**appartenance** et la **coopération**. Il convient d'ajouter qu'en dépit d'une quasi-synonymie, la cohésion sociale est un concept typiquement européen tandis que le capital social est son équivalent nord-américain, introduit par Coleman⁸³ puis repris et élargi par Fukuyama⁸⁴.

• Comme l'expression d'un nouveau contrat social

L'ordre social s'est longtemps fondé sur l'idée d'**homogénéité** : homogénéité nationale, culturelle, religieuse, linguistique, etc. Au XIX^e siècle, par exemple, l'Etat-nation est apparu comme le vecteur parfait pour réaliser l'idéal unificateur de la nation.

Lors des séminaires de Lillehammer (Forrester et Carey) et de Santander (Lamoureux) et au cours du Forum organisé par le Comité de l'Education sur le thème 'Education et cohésion sociale' (Hutmacher), on a lancé l'idée d'un '**nouveau contrat social**' faisant reposer la cohésion sociale sur des critères fondamentaux autres que l'homogénéité : la responsabilisation, la participation civique et le partage des responsabilités.

⁸² S. Baron, J. Field, T. Schuller (eds.) *Social Capital. Critical Perspectives*, Oxford, Oxford University Press, 2000.

⁸³ J. Coleman, Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, 1988, nr. 94, pp.95-120.

⁸⁴ Fukuyama, op. cit.

a) Responsabilisation (*empowerment*)

L'un des sites de citoyenneté au Québec, le projet Genèse, illustre bien le sens et la teneur du terme responsabilisation (*empowerment*)⁸⁵.

Conçu comme une action communautaire dans le quartier Côte-des-Neiges de la ville de Montréal, le projet Genèse répond directement aux problèmes de pauvreté dans la communauté juive, où une famille sur trois vit en dessous du seuil de pauvreté. Le projet poursuit divers objectifs, notamment l'accès non discriminatoire aux services sociaux communautaires et publics, le rapprochement communautaire et la participation des citoyens à une action collective visant à améliorer la qualité de leur vie et à leur donner davantage de contrôle sur leur existence. Pour cela, le projet propose des services directs (près de 30 000 demandes de renseignements, de consultations ou de dépannage en 1997-1998), une organisation communautaire, des cours d'éducation populaire, du porte-à-porte et des actions de protestation. Avec l'aide de plusieurs experts du département de service social de l'université McGill, le projet repose sur le bénévolat (activistes communautaires, étudiants, retraités). Il a ainsi pu faire fusionner plusieurs noyaux de la société civile et aider les participants à organiser leurs propres structures communautaires : conseil de quartier, cafétéria collective, centre de femmes et service itinérant d'aide aux personnes âgées.

Cet exemple permet de mieux comprendre la notion d'*empowerment*, qui a été abordée en particulier lors des séminaires de Delphes et de Lillehammer. C'est une notion difficile à traduire dans d'autres langues (on utilise en français l'équivalent artificiel de 'responsabilisation'). Dans la tradition nordique⁸⁶, le terme privilégié est 'folkeopplysning' ('édification populaire') inspiré de la philosophie de l'éducation proposée par Grundtvig, lequel part du principe que les connaissances qu'ils acquièrent incitent les individus à s'impliquer activement dans la société.

Le projet ECD a contribué à préciser le terme de responsabilisation, notamment grâce à l'expérience acquise dans les sites de citoyenneté. Ce terme a en effet été défini comme le processus qui permet aux individus de s'aider eux-mêmes ou d'avoir une plus grande maîtrise sur leur vie⁸⁷. Sous une forme plus restreinte, la responsabilisation est le processus qui permet aux citoyens d'assumer des responsabilités⁸⁸.

Les rapports portant sur les sites de citoyenneté ont apporté des éclaircissements supplémentaires. Ils conduisent à considérer la responsabilisation comme :

- un processus par lequel des individus, des communautés et des organisations impuissantes prennent conscience des facteurs de pouvoir qui entrent en jeu dans leur existence ;
- une stratégie éducative qui encourage le développement personnel et le sentiment d'efficacité, de confiance en soi et de conscience critique et optimise le potentiel interne de chaque individu ;
- une méthode de mise à disposition effective des services d'apprentissage aux personnes impuissantes ou exclues ;
- un processus de transformation individuelle ou collective qui permet, à travers la résolution commune des problèmes et l'action collective, d'acquérir des compétences en matière d'influence interpersonnelle et de participation ;
- un processus qui amène les individus à se percevoir comme capables de prendre des décisions et en droit de le faire ;
- un moyen de permettre aux individus et/ou aux communautés de prendre conscience de leurs droits et de leurs responsabilités.

Contrairement à l'apprentissage et à la formation, la responsabilisation n'est pas un processus neutre :

- Elle possède des connotations idéologiques fréquemment associées à la rhétorique des mouvements populistes, néo-marxistes et critiques. Ainsi, en fonction du contexte, elle a été entendue comme une

⁸⁵ J. Lamoureux, *Citoyenneté et pensée métisse*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. DECS/EDU/CIT(99)46.

⁸⁶ E. Husa, Report on the Seminar 'Democracy. Development Year 2000' (Copenhagen, the Nordic Council of Ministers, 23-24 August 1999), Doc. DECS/EDU/CIT(2000)7.

⁸⁷ Forrester, Carey, op. cit., p.17.

⁸⁸ *La responsabilisation/Empowerment. La responsabilité : du principe aux pratiques*, Doc. CDCC/Delphes(99)4 III, p.10.

stratégie de changement libérateur⁸⁹, une assistance aux groupes opprimés⁹⁰ ou une tentative d'échapper à la domination politique⁹¹.

- Elle part de l'idée de pouvoir, lequel est en lui-même sujet à controverse. Parmi les trois modalités du pouvoir (le savoir et les compétences, la convenance et la prise de décisions)⁹², la responsabilisation optimise la première (le savoir et les compétences) pour ouvrir l'accès aux deux autres.
- Elle s'exerce contre une certaine forme de pouvoir (pouvoir 'sur' ou pouvoir de contrôle) en renforçant et encourageant d'autres formes⁹³ : pouvoir 'avec' et pouvoir 'de l'intérieur'.

Ces aspects ont été abordés, directement ou indirectement, lors du séminaire de Delphes sur 'La responsabilisation – la responsabilité', où l'on s'est accordé à définir l'empowerment/'responsabilisation' comme le 'renforcement des capacités individuelles et collectives par un accroissement de l'information et de la prise de conscience et par la création de nouvelles possibilités d'agir'⁹⁴.

b) Participation civique

L'objectif ultime de la responsabilisation est de préparer les individus et les communautés à la participation civique et politique. En ce sens, le **contrat social** mentionné ci-dessus présuppose l'enchaînement suivant : **responsabilisation – participation civique – partage des responsabilités**. Le premier maillon de cette chaîne touche aux compétences et au savoir-faire qui développent le potentiel participatif des individus et des groupes. Le deuxième concerne la pratique effective du pouvoir acquis par le biais du savoir, de l'apprentissage et de la formation. Enfin, le partage des responsabilités porte sur un niveau supérieur de conscience civique, où la participation individuelle contribue à l'élaboration d'un projet commun.

Quatre modèles de participation politique

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • intégration des jeunes dans les processus de prise de décisions politiques <ul style="list-style-type: none"> - conseils municipaux de jeunes ; - forums de jeunes ; - parlements de jeunes ; - audition des jeunes ; • participation par l'action <ul style="list-style-type: none"> - collecte de signatures ; - manifestations ; - engagement actif au sein de groupes de protection de l'environnement ou des animaux ; - opposition politique ; - organisation de squats ; - campagnes d'information ; | <ul style="list-style-type: none"> • initiatives associatives <ul style="list-style-type: none"> - organisations de jeunesse ; - clubs ; - centres de jeunes ; - associations sportives ; - associations de loisirs ; • travail de conciliation <ul style="list-style-type: none"> - médiateurs ; - défenseurs des enfants et des jeunes ; - membres de commissions des enfants. |
|--|--|

Source: B. Riepl, H. Wintersberger. Towards a Typology of Political Participation of Young People. In: *Political Participation of Youth below Voting Age*. Strasbourg, European Centre, 1999, pp.227-231.

⁸⁹ S. Aronowitz, H.A. Giroux *Education under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, South Hadley, Mass, Bergin and Garvey, 1985.

⁹⁰ P. Freire, *Pédagogie des opprimés*, La découverte, 1974.

⁹¹ S. Kreisberg, *Transforming Power. Domination, Empowerment and Education*, Albany, State University of New York Press, 1992.

⁹² M. Foucault, *Power and Knowledge*, New York, Pantheon Books, 1980.

⁹³ J. Rowlands, *Questioning Empowerment*. Dublin, Oxfam, 1997.

⁹⁴ P. Meyer-Bisch, *La responsabilisation / Empowerment. Rapport final*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. CDCC/Delphes (99)4.

La plupart des définitions existantes⁹⁵ considèrent la **participation comme un pouvoir** reposant sur la possibilité :

- d'exercer une influence sociale ou politique ;
- de prendre part au processus de prise de décisions ;
- d'accepter des responsabilités.

D'un point de vue plus pragmatique⁹⁶, la participation signifie :

- le droit d'être inclus et d'assumer des responsabilités ;
- celui d'influer sur ses propres conditions de vie ;
- celui de pouvoir s'exprimer sur les politiques publiques.

Cette conception pragmatique a été confirmée par la pratique quotidienne dans les sites de citoyenneté et par le séminaire de Lillehammer. Par ailleurs, le projet ECD a introduit deux grandes idées :

- la distinction entre la participation en tant que telle et la participation civique ;
- la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie.

La **participation** ne se limite pas à l'intégration dans les différentes formes d'organisations sociales : famille, groupes de pairs, communautés, ONG (il est possible, par exemple, de participer à des gangs de jeunes ou à des structures mafieuses). La participation civique signifie davantage qu'une simple implication dans la prise de décisions. C'est un modèle de vie démocratique fondée sur un **équilibre entre les droits et les responsabilités**.

Cette idée est au cœur de la Déclaration de Budapest. Certains experts ont cependant apporté des précisions supplémentaires pour éviter une application incorrecte des liens droits-responsabilités. Ainsi, Kovács⁹⁷ a explicité cette relation en termes de normes juridiques et morales :

- Les responsabilités ne sont pas le contrepoids ou l'opposé symétrique des droits : ils se fondent sur un raisonnement différent. C'est une relation entre les normes juridiques statutaires (les droits) et les normes morales (les responsabilités).
- La citoyenneté démocratique met l'accent sur les droits et l'obligation faite aux Etats de les respecter.
- Prononcer un droit entraîne intrinsèquement l'obligation morale de le respecter, donc des responsabilités, de par l'existence des clauses de limitation : les droits d'un individu donné sont limités par les droits similaires des autres individus.
- Les responsabilités sont si abstraites et diffuses qu'on ne peut pas les lier à un droit précis ; il n'existe pas de couples droits-responsabilités stables dans le sens d'une relation de cause à effet.

⁹⁵ S. Kovacheva, *Keys of Youth Participation in Eastern Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. CDEJ(99)9.

⁹⁶ E. Boukobza, *Clés pour la participation : guide à l'usage des praticiens*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Centre européen de la jeunesse, 1998.

⁹⁷ P. Kovács, *Les droits et les responsabilités du citoyen en Europe : contextes nationaux et construction en Europe. Concepts de la citoyenneté démocratique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999.

Compétences individuelles de la participation civique

- **compétences personnelles et sociales**
 - capacité à faire face au stress émotionnel des autres ;
 - image positive de soi ;
 - confiance en son influence personnelle ;
 - volonté de s'engager ;
 - jugement moral ;
 - sécurité subjective en société ;
- **compétences politiques**
 - action politique ;
 - conscience de ses capacités politiques ;
 - responsabilité sociale ;
 - culture politique.

Source : M. Ulrich, F. Oser, *Participatory Experience and Individual Competence*, Département de l'éducation, Université de Fribourg, Suisse.

La participation civique ne peut pas s'apprendre par imitation ou par obligation. Elle repose sur des expériences quotidiennes dans diverses situations d'apprentissage et dans le cadre d'un processus continu et progressif. Dans cette **idée d'apprentissage tout au long de la vie**, spécifique au projet ECD, la participation civique suppose que trois conditions soient satisfaites : il faut qu'existent des possibilités de participer, des compétences individuelles et des soutiens à l'apprentissage.

c) Partage des responsabilités

Associé aux droits de l'homme, le terme flou de responsabilité est devenu un **principe obligatoire**. De plus, en liaison avec la responsabilisation et la participation civique, ce terme a acquis un nouveau sens pratique. Il désigne moins les responsabilités individuelles que les responsabilités communes qui assurent la cohésion sociale. Comme l'a déclaré Meyer-Bisch (op.cit., p.4), de ce point de vue la priorité principale est celle des liens sociaux et des '**cycles de responsabilité**' : 'Il n'y a donc pas que des *lieux* de responsabilité à identifier comme cela se fait classiquement dans les déclarations et agendas (les Etats, les médias, les écoles, les entreprises, les ombudsman, etc.), mais surtout des *chemins* qui, considérant toute activité comme une chaîne, identifient les responsabilités à chaque maillon. Il ne s'agit plus seulement de la responsabilité des acteurs, mais de celle qui est entre plusieurs acteurs très différents par leurs objectifs, leur fonctionnement, leur inscription dans le temps, etc.'

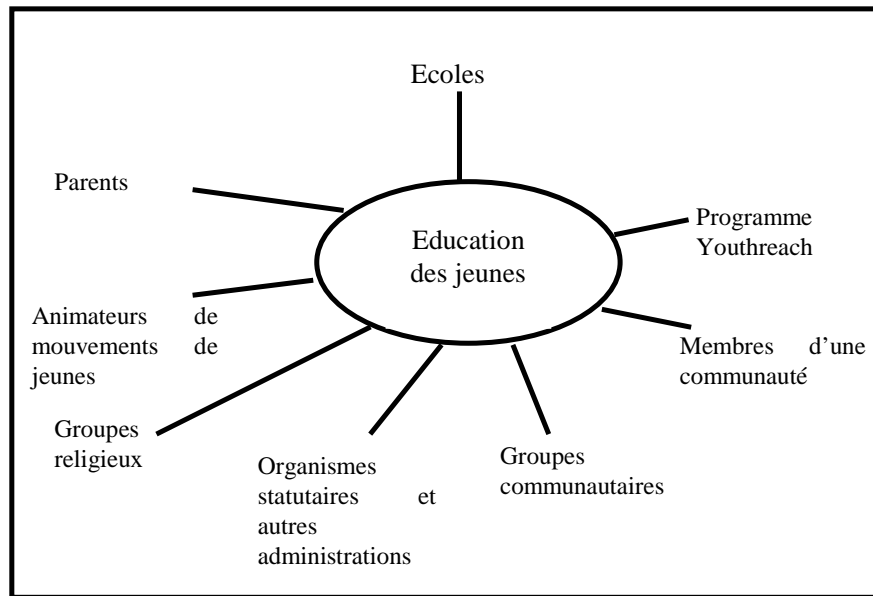
Partage des responsabilités ne signifie pas responsabilité collective. La distinction bien connue de Tonnies différencie la collectivité (Gesellschaft) de la communauté (Gemeinschaft), la première se fondant sur le partage des intérêts et non des objectifs. Ceci indique que l'ECD est en avance d'une étape lorsqu'elle parachève cette distinction (partage des intérêts – partage des objectifs) en introduisant le **partage des responsabilités**. C'est là l'essence du contrat social dont les **droits de l'homme** constituent le liant. Ce contrat est censé compenser la fragmentation sociale et l'individualisme excessif. Concrètement, le projet ECD s'est appuyé sur trois approches :

- coopération interinstitutionnelle ;
- développement communautaire ;
- partenariat civique.

La **coopération interinstitutionnelle** est fondamentale pour l'apprentissage de la citoyenneté. Nous faisons référence à tout l'éventail des systèmes de soutien et des cadres institutionnels qui assurent l'ECD. Voici quelques associations typiques⁹⁸ :

- relations maison-école ;
- coopération école-communauté ;
- éducation initiale-éducation continue ;
- environnements d'apprentissage formels et informels ;
- prestataires de services de formation-employeurs ;
- institutions publiques et privées ;
- organismes professionnels et organisations bénévoles.

Fig. 3. Le partenariat interinstitutionnel Tallaght en Irlande



Les sites de citoyenneté ont été basés explicitement sur la coopération interinstitutionnelle. En Irlande par exemple, le partenariat de Tallaght (voir Fig. 3) n'est pas une administration de plus mais un catalyseur et un intermédiaire pour les programmes et services existants⁹⁹.

Le **développement communautaire** est considéré par de nombreuses personnes comme servant de contrepoids à l'aliénation, à l'apathie civique, à l'égotisme et à l'individualisme. A commencer par Rawls et Bell, le communautarisme est considéré comme une forme plus efficace de citoyenneté démocratique, capable d'intégrer la justice sociale, l'adhésion et la participation. Il met l'accent sur l'intérêt commun, les liens sociaux, la solidarité et la coopération. L'**apprendre à rivaliser** est équilibré par l'**apprendre à vivre ensemble**.

Comme le montre l'expérience des sites de citoyenneté, les communautés sont **socialement construites**, ce qui entraîne les caractéristiques suivantes :

- les communautés mettent l'accent sur la personne et le sentiment d'appartenance ;
- les individus sont principalement sociaux, ce qui présuppose l'interaction, la réciprocité et la solidarité ;
- l'identité personnelle est définie socialement, dans le sens où les identités sont forgées par le biais de l'adhésion.

⁹⁸ S. McCarthy, *Cultures, styles de vie des jeunes et citoyenneté. Rapport général*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000.

⁹⁹ L. Carey, *Le site de citoyenneté irlandais*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. DECS/EDU/CIT(99)7.

De ce point de vue, Bell¹⁰⁰ décrit trois types de communautés constitutives (fondées sur l'adhésion et non sur un statut hérité) ;

- communauté de lieu (communauté scolaire par exemple) ;
- communauté de mémoire (une histoire moralement significative) ;
- communautés psychologiques ou communautés d'interaction personnelle en face-à-face régies par des sentiments de confiance, de coopération et d'altruisme.

L'ECD concerne tous ces types de communautés. Le séminaire de Delphes, par exemple, a défini deux grands **domaines de partage des responsabilités**, qui recouvrent grosso modo l'analyse de Bell. Il s'agit de :

- la mémoire
 - l'entretien de la mémoire ;
 - la responsabilité de l'historien ;
 - la responsabilité du scientifique ;
- la sécurité démocratique
 - la sécurité par le maintien des interactions culturelles ;
 - le noyau dur de la sécurité démocratique ;
 - l'alerte face aux zones de sous-culture ;
 - le partenariat culturel ;
 - l'exercice des droits culturels et la reconnaissance des communautés ;
 - de la sécurité interne à la sécurité externe ;
 - le droit d'asile.

L'**éducation** joue un rôle important dans le développement communautaire. Comme le dit Etzioni¹⁰¹, les écoles sont la deuxième ligne de défense (après les communautés) et les enseignants doivent devenir des agents communautaires. De plus en plus, les enseignants coopèrent avec les éducateurs ou les intermédiaires de la communauté (comme le montre, par exemple, le **site portugais de citoyenneté**).

Les écoles et les universités sont des institutions stables, porteuses d'un fort potentiel de changement, qui peuvent agir comme des catalyseurs de la vie communautaire. Cette thèse est soutenue entre autres par le 'Citizens' Agenda for Building Democratic Communities' (1995) lancé en Grande-Bretagne par un groupe d'universitaires, d'enseignants et de responsables locaux.

Dans ce cadre, l'exemple des **universités en tant que sites de citoyenneté** est très prometteur¹⁰². Par ses traditions, par son ouverture sur l'environnement social et la société civile, l'université représente un fort potentiel de développement communautaire. Qui plus est, elle est un excellent exemple pour l'école, une institution qui connaît à l'heure actuelle de profonds bouleversements.

Le **partenariat civique** est un cadre institutionnel fondé sur la collaboration et le parrainage. Dans un article présenté au séminaire de Lillehammer, Forrester a distingué trois niveaux d'interaction organisationnelle :

- **La coopération** se caractérise généralement par des relations informelles qui existent sans que soient établis une mission, une structure ou un travail de planification communs. L'information est partagée selon les besoins et chaque organisation conserve son autorité propre. Les ressources (compétences, temps, savoir-faire, financement) ainsi que les résultats restent séparés.
- **La coordination** fait intervenir des relations plus formelles et une entente sur des missions compatibles. On s'accorde sur une certaine division des rôles et on met en place des canaux de communication. Chaque organisation conserve toujours son autorité propre. Les ressources sont mises à disposition des participants et les résultats sont mutuellement reconnus.
- **La collaboration** implique des relations plus durables et plus omniprésentes. Elle associe des groupes ou des organisations précédemment séparés qui créent de nouvelles structures et s'engagent à accomplir

¹⁰⁰ D. Bell, *Communitarism and its Critics*, Oxford, Clarendon Press, 1995, p.185

¹⁰¹ A. Etzioni, *The Spirit of Community*, New York, Simon and Schuster, 1993, p.259.

¹⁰² J. Wimberley, *Civil Society and the Reform of Higher Education in Central and Eastern Europe: Perspectives from the Council of Europe*. *Higher Education in Europe*, 1999, vol.24, nr.4, pp.483-491.

une mission commune. L'autorité est déterminée par ces nouvelles structures. Les ressources sont obtenues conjointement et les résultats partagés.

Le partenariat civique correspond au troisième niveau. De fait, il représente un accord de longue durée reposant sur une mission commune et un partage des responsabilités. Les participants abandonnent généreusement une partie de leurs prérogatives pour créer une nouvelle identité organisationnelle, plus efficace et plus adaptée aux besoins communs. Un exemple en a été donné par Meyer-Bisch au séminaire de Delphes, à savoir celui des '**agents économiques**', qui peuvent être privés (entreprises), civils (associations, syndicats) ou publics (organes publics). A l'instar des sites de citoyenneté, l'agent économique forme un cadre organisationnel complexe où la responsabilité est assumée non seulement par l'entreprise mais aussi par un système d'acteurs interdépendants : société en général, concurrents, collaborateurs (direction et employés), actionnaires, fournisseurs. Chaque agent est un système d'interactions entre des acteurs (individuels et collectifs, publics et privés, producteurs et consommateurs) qui ont des intérêts, une logique et une temporalité spécifiques.

L'un des **sites espagnols de citoyenneté** offre un exemple intéressant de partenariat civique. Il s'agit du site de Cueto, qui s'attache principalement aux problèmes de la population gitane et des immigrés gitans venus du Portugal. Vu la complexité des problèmes à résoudre (pauvreté, illettrisme, chômage, absentéisme scolaire), on a mis au point un partenariat durable entre des institutions spécialisées : le gouvernement local de Cantabria, la municipalité, l'inspection scolaire, l'église locale, le Centre pour les problèmes sociaux des gitans, diverses organisations bénévoles. Les actions communes ont été axées sur la conscience de soi et l'auto-développement, l'identité culturelle, la responsabilisation et l'action communautaire.

D'autres exemples similaires ont été présentés au séminaire de Sèvres¹⁰³ sur le partenariat civique.

Une question fréquemment soulevée dans le cadre du projet ECD a été celle d'une responsabilité commune des divers secteurs : en particulier la sphère publique, le secteur privé et la société civile. Lors du séminaire de Delphes, Matvejevitch a parlé d'une '**économie de la responsabilité**'. A l'un des séminaires de Bad Urach¹⁰⁴, la responsabilité du secteur économique a été au centre des débats. Puisque le travail reste le principal facteur de cohésion sociale, les cadres supérieurs du commerce et de l'industrie jouent un rôle de premier plan dans la promotion de la citoyenneté démocratique. En ce sens, on a pris pour exemple la situation des pays en transition : la démocratisation politique n'est pas soutenue par une véritable économie de marché, ce qui à terme ralentit la transition politique.

Pour conclure, le partenariat entre la **démocratie économique** et la **démocratie politique** n'est pas chose facile. Comme on l'a souligné au séminaire de Bad Urach sur 'Le rôle des cadres supérieurs dans une société démocratique'¹⁰⁵, on peut dire du monde de la politique et de celui des affaires qu'ils forment une '**communauté de destin**' (Lenz) où les partenaires sont voués à réussir ou à échouer ensemble. Cette expression résume en fait une question plus ancienne, qui est de savoir si oui ou non les sociétés pauvres ont également accès à la démocratie. La réponse donnée par l'un des participants au séminaire de Bad Urach (Morlok) est péremptoire : 'Du point de vue politique, la situation était la suivante : seule une économie prospère était en mesure d'amener des structures démocratiques stables et permanentes ; d'un autre côté, la démocratie était indispensable au fonctionnement de l'économie, car les entreprises devaient jouir de la plus grande liberté possible dans leurs activités. En contrepartie, en quelque sorte, on attendait d'elles un degré élevé de responsabilité sociale. De même que l'économie de marché supposait la concurrence, il fallait aussi à la démocratie des règles, une organisation et un contrôle des pouvoirs'.

La solution de Morlok, c'est une plus grande implication des systèmes éducatifs dans la création de '**citoyens économiques**'. Pour cela, il convient d'établir un nouveau type de partenariat civique, jusqu'à présent ignoré, celui qui lie les décideurs politiques à ceux du monde des affaires.

¹⁰³ E. Prus, *Le rôle des partenariats*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000, Doc. DECS/EDU/CIT(2000)5.

¹⁰⁴ Th. Linse, *Education politique des responsables appelés à jouer un rôle multiplicateur dans les domaines éducatif et professionnel*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997, Doc. DECS/CIT(97)25.

¹⁰⁵ Th. Linse, *Le rôle des cadres supérieurs dans une société démocratique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Doc. DECS/CIT(98)40.

10. L'ECD en tant que priorité des réformes éducatives

Dans les années 90, les réformes éducatives en Europe ont évolué selon deux rythmes différents. D'une part, les sociétés post-communistes en transition ont placé l'éducation et les ressources humaines au centre des transformations politiques, économiques et sociales. Cela s'est traduit par un extraordinaire regain d'intérêt pour les réformes éducatives dans les pays d'Europe centrale et orientale. Dans la majorité des cas, ces **réformes systémiques** ont visé à transformer le système social tout entier. D'autre part, dans les pays occidentaux, les réformes ont porté non pas sur des changements systémiques mais sur certaines innovations. Le terme de réforme éducative a donc commencé à disparaître du langage politique. Certains auteurs¹⁰⁶ justifient cette évolution par la capacité naturelle de l'éducation démocratique de s'auto-réglementer et de s'auto-développer par des innovations ciblées et des réorientations spontanées, sans avoir besoin d'une impulsion politique majeure. D'autres (Debeauvais) vont jusqu'à parler de 'changement sans réforme', un appauvrissement historique de la réforme éducative en tant qu'institution sociale.

Il va de soi que cette évolution ne signifie pas pour autant une stagnation ni un manque de problèmes à résoudre. Au contraire, les nouveaux défis et les nouvelles aspirations, les problèmes soulevés par la mondialisation et la complexité croissante de nos sociétés imposent d'opérer des transformations majeures dans les politiques et les pratiques éducatives. Dans ce contexte, ce n'est pas le changement éducatif qui est contesté mais le fait qu'il se limite à des réformes périodiques¹⁰⁷. D'une part, les systèmes éducatifs se sont tellement étendus qu'ils ne peuvent plus être entièrement couverts par un seul et unique mécanisme de changement, quel que soit le soutien politique dont celui-ci bénéficie. D'autre part, l'éducation et la formation dépendent de plus de plus des autres secteurs (notamment du monde du travail), de sorte que les réformes éducatives en peuvent plus être efficaces isolément.

Sans en faire une priorité particulière, le projet ECD a contribué à relancer l'intérêt pour les réformes éducatives. Cet apport peut être résumé par les deux aspects suivants :

- le processus de réforme ;
- le contenu des changements.

a) Le processus de réforme

En dernière analyse, les controverses liées à la réforme de l'éducation portent sur les **mécanismes du changement**. Les réformes de type Big Bang, justifiées par l'idéologie et imposées par la mobilisation politique, ne sont plus efficaces. Dans ce cadre, le projet ECD a souligné l'apparition d'autres mécanismes de changement :

□ Le changement éducatif conçu à la base

L'expérience de certains sites de citoyenneté (Portugal, Espagne, Croatie, Bulgarie, Italie) montre l'existence d'innovations spontanées au niveau local. L'étape de mise au point et de planification est réduite au strict minimum, l'accent étant mis sur la mise en œuvre et l'innovation. De plus en plus, les enseignants se comportent comme des '**praticiens réflexifs**' et produisent leur propre effort de réforme. Ils établissent des pratiques différentes et les cadres organisationnels ad hoc. De cette façon, les innovations et les changements sont mis en œuvre selon des principes nouveaux :

- ils ne sont plus le produit exclusif des systèmes formels (centres d'intérêt traditionnels des réformes éducatives) ;
- ils ont pour objet de résoudre des problèmes sociaux concrets qui dépassent le cadre des institutions éducatives (l'éducation est intégrée aux préoccupations générales de la communauté) ;
- ils passent par le travail en équipe et la coopération entre de multiples acteurs.

¹⁰⁶ D. S. G. Carter, M.H. O'Neill, *Educational Reform and Policy Implementation*, London, Falmer, 1995.

¹⁰⁷ N. F. McGinn, The Impact of Globalization on National Education Systems. *Prospects*, 1997, vol.27, nr.1, pp.41-54.

Dans cette dynamique, la réforme éducative au niveau local apparaît comme un **processus cumulatif et pragmatique**. Quand une **masse critique** d'innovations s'accumule, les solutions alternatives font pression sur la pédagogie officielle, qui est contrainte d'intégrer ou de prendre en compte les nouvelles pratiques éducatives. La pédagogie alternative devient ainsi 'officielle' au sens où elle est reconnue dans les actes législatifs, les décisions politiques et les règlements administratifs. A son tour, la nouvelle pédagogie officielle sera remise en cause par d'autres pédagogies alternatives aspirant à la reconnaissance, faisant du cycle de changement un éternel recommencement.

Le projet ECD n'a pas eu la possibilité de suivre l'évolution d'un cycle complet. Il a pu constater néanmoins, pour certaines de ses initiatives (en particulier à travers l'expérience des sites de citoyenneté) leurs effets sur les programmes nationaux de réforme de l'éducation, tels que :

- l'éducation à la citoyenneté démocratique (Portugal) ;
- le plan d'action pour les droits de l'homme (Norvège) ;
- le programme national d'éducation aux droits de l'homme (Croatie) ;
- le programme national d'éducation aux valeurs (Roumaine) ;
- le programme national d'éducation humanitaire (Ukraine).

L'impact du projet ECD au Portugal

'La participation portugaise au projet Education à la citoyenneté démocratique ... est l'occasion pour nous de faire un retour critique sur notre passé récent. Outre la bibliographie disponible sur ce thème, la recherche empirique s'est fondée sur l'analyse systématique de la législation, des curricula et des programmes des matières, ainsi que sur l'évaluation des projets mis en œuvre par les autorités publiques et les acteurs non gouvernementaux. Cette action a été complétée par une série d'entretiens avec les personnes impliquées dans la gestion du système ou dans des activités publiques étroitement liées au processus de démocratisation'.

Source : C. Cibele Figueiredo, A. Santos Silva, *Education à la citoyenneté dans le système éducatif portugais*, Lisbonne, Ministère de l'éducation, 2000.

Il convient d'ajouter l'impact direct exercé par les sites d'ECD sur les politiques locales, comme l'illustrent les rapports sur l'Irlande, l'Espagne, la France, la Bulgarie et le Québec.

□ Polycentrisme et partenariat

Cette approche décentralisée fait appel à un nouveau modèle de pouvoir, non plus axé sur des centres exclusifs de prise de décisions mais divisé entre de multiples acteurs.

Elle implique de toute évidence des droits mais aussi des responsabilités, une adhésion et un partenariat. Il s'agit d'un nouveau type de consensus social dont la réalisation passe par :

- des intérêts corporatistes ;
- un travail en coopération ;
- une obligation de rendre des comptes à de multiples niveaux.

En fait, l'introduction de la **vertu citoyenne** dans le processus de réforme, comme nous l'avons souvent souligné, fait intervenir une nouvelle conception du changement éducatif. Elle présuppose :

- la prise en compte des besoins éducatifs de tous les membres de la communauté ;
- la responsabilisation pour assurer l'autonomie et la responsabilité ;
- l'attribution d'un rôle pilote aux écoles et aux universités au sein de la communauté éducative ;
- la mise en place d'un partenariat avec la société civile, le monde des affaires et de l'économie, les médias, le secteur privé et les autres services publics ;
- l'obligation de tous les centres et acteurs innovants de rendre des comptes au public, tant sur le respect des objectifs que sur les moyens utilisés.

□ Les acteurs mondiaux

Les années 90 ont conduit à l'apparition d'une dimension nouvelle sur la scène des réformes éducatives. Il s'agit de la **coopération paneuropéenne**, qui s'est intensifiée après les changements politiques intervenus en 1989.

Le projet ECD soutient cette évolution notamment en contribuant à diverses initiatives :

- la définition de valeurs et de compétences communes de l'éducation à la citoyenneté ;
- le développement des échanges et de la communication entre les praticiens, les experts et les décideurs impliqués dans l'ECD à travers l'Europe ;
- la création d'un réseau paneuropéen de sites de citoyenneté ;
- la stimulation de la coopération avec la société civile à un niveau local, régional, national et européen ;
- la promotion de la citoyenneté mondiale et de la solidarité humaine ;
- l'encouragement d'un partenariat durable avec les organisations européennes et internationales intéressées par l'ECD.

b) Le contenu des changements

L'ECD exerce une influence prépondérante sur la teneur des réformes éducatives. Trois contributions méritent d'être soulignées dans ce sens :

- l'ECD en tant qu'objectif des réformes éducatives ;
- l'ECD en tant que vecteur de la cohésion sociale ;
- l'apprentissage tout au long de la vie.

□ L'ECD en tant que finalité éducative

L'ECD est un système de pratiques éducatives et de possibilités d'apprentissage disponibles tout au long de la vie, en toutes circonstances et destinées à permettre aux individus, aux groupes et aux communautés de participer à la vie politique. De cette définition, explicitée en détail dans un chapitre précédent, il ressort que l'ECD **n'est pas** :

- une matière scolaire ;
- une activité curriculaire ;
- un domaine de savoir ;
- une forme d'action sociale ;
- un type d'éducation synonyme d'éducation aux droits de l'homme, d'éducation politique, d'éducation mondiale ou d'éducation aux valeurs.

Il est clair que l'ECD englobe et transcende tous ces aspects. C'est un but éducatif essentiel, parfois appelé **éducation démocratique** ou **éducation à la démocratie**. Comme c'est le cas pour d'autres 'concepts flous' (la dimension européenne, l'égalité des chances éducatives, l'éducation de base pour tous, l'éducation au travail, le développement durable) l'ECD est un groupe sémantique possédant de multiples sens implicites. Cependant, contrairement à d'autres objectifs, il présente les avantages suivants :

- il possède une identité propre et un contenu pratique qui résultent de l'intégration de trois termes génériques (éducation + citoyenneté + démocratie) ;
- c'est un terme multidimensionnel dans le sens où il implique des droits civiques et politiques mais aussi des droits sociaux et culturels ;
- c'est le dénominateur commun de toutes les activités éducatives, quels que soient l'âge, les établissements ou les contextes d'apprentissage ;
- il met en jeu certaines compétences-clés ;
- il désigne des formes particulières d'apprentissage social (apprentissage par l'expérience, apprentissage par la collaboration, apprentissage interculturel, apprentissage contextuel et apprentissage par la pratique) ;

- il guide le système éducatif tout entier vers un ensemble de valeurs communes.

Dans tous les pays européens, en particulier après le Deuxième Sommet (1997), l'ECD est devenue une finalité éducative privilégiée. Dans une étude menée par Le Métais¹⁰⁸ en 1997, elle apparaît comme un but national explicite pour chacun des 16 pays examinés. Politiquement et pratiquement, cette option commune se traduit cependant par des expériences très diverses. Dans certains pays, l'ECD est associée à des objectifs connexes (comme la croissance personnelle, l'égalité des chances ou le développement social). Dans d'autres (Royaume-Uni, France, Hongrie, Allemagne), elle est considérée comme un but en soi.

En Angleterre, par exemple, l'Advisory Group on Citizenship présidé par Crick¹⁰⁹ a recommandé de faire de l'**éducation effective à la citoyenneté** un objectif éducatif essentiel. Concrètement, cela met en jeu :

- **La responsabilité sociale et morale**

Les élèves font l'apprentissage de la confiance en soi et d'un comportement socialement et moralement responsable à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du milieu scolaire, tant à l'égard des personnes investies de l'autorité que les uns envers les autres. La 'responsabilité' est une vertu politique, mais aussi morale, essentielle car elle implique : (a) le souci d'autrui ; (b) la prévision et l'évaluation des effets que les actes sont susceptibles de produire sur les autres ; et (c) la compréhension et le souci des conséquences.

- **La participation communautaire**

Les élèves apprennent à connaître la vie et les préoccupations de leur communauté et y prennent une part utile, notamment en s'y impliquant et en se mettant à son service.

- **La culture politique**

Les élèves acquièrent des connaissances sur la vie publique et apprennent à y participer efficacement en acquérant des connaissances, des compétences et des valeurs. Le terme de 'vie publique' est employé dans son sens le plus large pour englober une compréhension réaliste et une préparation à la résolution des problèmes et à la prise de décisions face aux grands problèmes économiques et sociaux actuels, notamment les attentes et la préparation de chacun en matière d'emploi, ainsi que le débat sur l'attribution des ressources publiques et la logique de l'imposition.

En tant que **finalité éducative**, l'ECD est un terme inclusif dont on peut déduire un large éventail de prescriptions éducatives, comme en témoigne l'exemple du Portugal où les politiques et les activités tirées de l'ECD prennent la forme de huit questions clés¹¹⁰ :

- Comment les principes et les objectifs associés à l'idée d'éducation démocratique et d'éducation à la démocratie influencent-ils l'orientation générale du système ?
- Comment ces principes et objectifs sont-ils mis en œuvre ? Quelles conséquences exercent-ils sur la conception des curricula (domaines et matières curriculaires) et les autres orientations des écoles ?
- Quels sont le contenu et la méthodologie associés à l'éducation à la citoyenneté qui interviennent dans le programme des matières générales de l'enseignement élémentaire et secondaire ?
- Quels sont le contenu et la méthodologie des matières destinées spécifiquement à l'éducation civique ?
- Comment l'ECD a-t-il été intégré dans la formation des enseignants ?
- Quelles sont les potentialités formatrices des activités qui complètent le curriculum ? Comment ont-elles été exploitées par les écoles ?
- Comment les modèles de gestion scolaire sont-ils mis au point, notamment en termes de participation des enseignants, des parents, des élèves et des autres membres de la communauté ?
- Quel est l'impact de l'ECD sur l'éducation des adultes ?

¹⁰⁸ Apud Kerr, op. cit., p.8.

¹⁰⁹ *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report of the Advising Group on Citizenship.* London, Qualifications and Curriculum Authority, 1998, pp.11-13.

¹¹⁰ Cibele Figueiredo, Santos Silva, op. cit., p.96.

□ L'ECD et la cohésion sociale

La cohésion sociale est un objectif prioritaire des politiques éducatives en Europe. En ce sens, deux états d'esprit méritent d'être notés :

- d'une part, l'ECD est indispensable pour rassembler les individus, les groupes et les communautés autour d'un projet politique commun et de valeurs partagées ;
- d'autre part, l'éducation est considérée comme un 'atelier de réparation'¹¹¹ de la fracture sociale, du désenchantement politique, de l'aliénation et de la désaffection citoyenne.

Appelons le premier aspect '**politique de prévention**' et le second '**politique de réparation**'. Précisons également que dans le contexte actuel, nous ne nous intéressons qu'au premier, qui privilégie la convergence des valeurs, le partenariat civique et le partage des responsabilités.

De ce point de vue, les réformes éducatives inspirées de l'ECD favorisent la gestion préventive, le développement communautaire et les innovations conçues à la base. Par conséquent, la question n'est pas de résoudre les problèmes sociaux directement, mais de façonner les compétences nécessaires pour réaliser cet objectif. Comme le dit Lander¹¹², cela exige d'abandonner le cercle vicieux des réformes conçues au sommet, lancées et introduites au moyen d'une réglementation publique : 'L'éducation n'est pas une panacée. Si une société a des problèmes - dans le domaine de la santé, des normes et des valeurs, de la violence, du marché du travail - on est enclin à croire que l'éducation va les résoudre. Au cours de la dernière décennie, l'éducation a connu diverses réformes gouvernementales. Les réformes et leur mise en œuvre prennent du temps et ne conduisent pas toujours aux résultats escomptés. La question est : avons-nous toujours besoin d'introduire de nouvelles réformes produisant de nouveaux règlements ou pourrions-nous compter davantage sur ce que les établissements scolaires solides et flexibles sont capables de faire eux-mêmes pour répondre aux besoins de leur environnement changeant et pour relever les nouveaux défis ?'.

En tant qu'**outil de cohésion sociale**, l'ECD encourage deux types de stratégies :

- une mesure inclusive qui met l'accent sur l'intérêt commun, l'adhésion, l'appartenance et la convergence des valeurs ;
- une mesure de diversification à travers la promotion des différences, des particularités et des besoins spécifiques des différents groupes cibles.

Ces deux stratégies ne sont efficaces qu'ensemble. Elles se complètent et se soutiennent mutuellement. En ce sens, Rowe¹¹³ a défini six modèles d'ECD en Europe, dont chacun souligne un aspect particulier :

Le modèle consensuel

- se fonde sur la cohésion sociale et la vertu civique ;
- favorise la prise de décisions en collaboration ;
- tend à éviter ou minimiser la controverse et se concentre sur des domaines de consensus où les élèves ne rencontreront que peu ou pas de conflits de valeurs ;
- se montre au niveau politique le plus susceptible d'être adopté en raison de sa capacité à transcender les clivages politiques ;
- met un accent considérable sur la communication, la négociation et le dialogue social.

Le modèle parental

- reconnaît les difficultés qu'il y a à transmettre les valeurs professées par les parents ;
- repose sur le droit des parents de pouvoir choisir librement le type d'instruction destiné à leurs enfants ;
- laisse une composante essentielle de l'éducation à la citoyenneté aux parents, qui ont le droit de choisir les écoles en fonction de leurs valeurs ou de leurs croyances ;
- souligne l'importance de l'éducation à la citoyenneté en tant qu'agent de transmission culturelle.

¹¹¹ F. Audigier, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP, 1999, p.7.

¹¹² *Politiques éducatives, cohésion sociale et citoyenneté démocratique : défis et stratégies pour l'Europe*, Doc. CC-ED(99)39.

¹¹³ D. Rowe, *Education for Citizenship in Europe*. In: G. H. Bell (ed.) *Educating European Citizens*, London, David Fulton Publishers, 1995, pp.47-54.

Le modèle patriotique

- considère la promotion de la loyauté envers l'Etat ou la communauté comme la préoccupation centrale de l'éducation à la citoyenneté ;
- dans sa forme militante ou forte, ce modèle devient ouvertement propagandiste et promeut une conception particulière de l'Etat ;
- se base sur le contrôle social ;
- met l'accent sur l'importance de la cohésion civique.

Le modèle religieux

- considère l'éducation religieuse comme le principal vecteur de la promotion de valeurs telles que l'honnêteté et le souci d'autrui ;
- accepte l'association de l'Etat et d'une religion établie.

Le modèle de l'éthos scolaire

- souligne le rôle que jouent l'organisation et le système de valeurs de l'école dans le façonnement d'une société bonne ou juste ;
- favorise l'apprentissage par l'expérience pour donner naissance à des citoyens 'bons' ou 'pro-sociaux'.

Le modèle de conflit de valeurs

- privilégie les liens entre les valeurs privées et l'action publique ;
- considère les débats sur la moralité et la politique publique comme une application particulière des opinions de chaque citoyen ;
- aide les élèves à développer leur propre système de valeurs et à résoudre les nombreux conflits qu'ils rencontrent à la fois avec eux-mêmes et avec les autres afin d'en faire des citoyens moralement autonomes.

En fonction des politiques éducatives et du moment de l'histoire, chacun de ces modèles peut constituer une priorité. Du point de vue de la cohésion sociale et de la citoyenneté démocratique, qui intéressent la Conférence ministérielle de Cracovie, la priorité est donnée à ce que Rowe appelle le 'modèle consensuel'.

□ L'ECD et l'apprentissage tout au long de la vie

Il semble que l'on ait déjà tout dit sur l'apprentissage tout au long de la vie. Depuis la première utilisation de ce terme en 1961 (par Schwartz, dans le cadre du Conseil de l'Europe) jusqu'au dernier rapport global publié par l'Union européenne¹¹⁴, les analyses conceptuelles, les expériences pratiques et les documents d'orientation se sont multipliés sur ce sujet. A la suite du rapport Faure (1971), de la contribution du Club de Rome (1979), du rapport Delors (1996) et de l'étude de l'OCDE (1996), l'apprentissage tout au long de la vie semble constituer d'ores et déjà le **paradigme d'action** des milieux éducatifs.

¹¹⁴ *Apprendre tout au long de la vie: la contribution des systèmes éducatifs des États membres de l'Union européenne*, Bruxelles, Unité Européenne EURYDICE, 2000.

Le rapport Fryer au Royaume-Uni : l'apprentissage tout au long de la vie pour le XIX^e siècle

Principes de base d'une politique d'apprentissage tout au long de la vie :

- **Cohérence** – l'apprentissage tout au long de la vie doit constituer une stratégie éducative globale ;
- **Équité** – l'apprentissage tout au long de la vie doit s'adresser à une majorité et non à une minorité ;
- **Les individus avant les structures** – les apprenants et l'apprentissage doivent être placés au centre des politiques et des bonnes pratiques ;
- **Variété et diversité** – l'apprentissage doit avoir lieu tout au long de la vie et en améliorer la qualité ;
- **Coordination** – l'apprentissage tout au long de la vie doit impliquer le gouvernement tout entier ;
- **Qualité et flexibilité** – de la mise à disposition de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- **Partenariat effectif** – de nouvelles possibilités d'apprentissage tout au long de la vie peuvent être promues au moyen de partenariats effectifs et inclusifs ;
- **Responsabilité** – l'apprentissage tout au long de la vie doit être une responsabilité partagée, engageant le gouvernement, les autres autorités et organismes publics, les employeurs, les prestataires de services et les individus.

Source : R. Fryer, *Learning in the 21st Century*, London, Department for Education and Employment, 1997.

Toutefois, au-delà de ce consensus général, il reste beaucoup à accomplir dans la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie. Par exemple, certaines questions restent ouvertes en dépit des efforts déployés (reconnaissance de l'éducation non formelle, apprentissage en cours d'emploi, éducation par les médias, accès des personnes exclues ou marginalisées à l'apprentissage tout au long de la vie).

Education permanente à la citoyenneté en Allemagne

Dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, l'éducation civique permanente a pour objectif de développer des connaissances et des compétences socio-politiques, ainsi que des aptitudes et des capacités qui permettent à l'individu de former un jugement indépendant sur le fonctionnement de la société et la participation active à la démocratie. L'apprentissage institutionnalisé est associé à un auto-apprentissage dans des situations de la vie quotidienne. Cette relation peut être exploitée par l'éducation civique continue pour ce qui est de ses thèmes et de ses formes d'enseignement, afin que les participants ressentent les connaissances acquises comme un prolongement utile de leur capacité à former des jugements et à agir dans des situations sociales concrètes. L'éducation civique permanente encourage la capacité à débattre de questions et de processus de compréhension et elle le fait de manière interculturelle, intergénérationnelle, entre les sexes et entre différents groupes sociaux et groupes d'intérêts. Ce faisant, elle devrait se concentrer sur des thèmes en rapport avec l'Etat et la vie publique.

Source : *Décision de la Conférence permanente des Ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles des Länder de la République fédérale d'Allemagne*, 18 septembre 1998.

La nouveauté introduite par l'ECD est la **vertu civique de l'apprentissage tout au long de la vie**. Contrairement à d'autres mesures centrées soit sur la préparation au travail soit sur le capital humain ou le changement social, l'ECD souligne la dimension participative de l'apprentissage tout au long de la vie. Concrètement, l'ECD voit l'apprentissage tout au long de la vie comme :

- un engagement volontaire en faveur de l'épanouissement personnel ;
- un apprentissage social ou un apprentissage en liaison avec autrui ;
- un développement communautaire ;
- un apprentissage de la gestion de la diversité humaine ;
- un exercice continu des droits et des responsabilités ;
- un apprentissage de la participation à l'intérêt commun ;
- une participation politique.

Outre l'optique temporelle bien connue (l'apprentissage tout au long de la vie est un apprentissage permanent qui a lieu durant la vie tout entière), l'ECD a introduit un certain nombre d'idées nouvelles. Il convient de les souligner et de les prendre en compte dans le cadre des **stratégies de réformes éducatives**. En voici quelques exemples :

- L'apprentissage permanent de la citoyenneté touche non seulement à la **dimension temporelle** mais aussi à la **dimension spatiale** ; cela implique un continuum des milieux éducatifs, la création de sites de citoyenneté, la synergie entre l'éducation formelle et informelle, l'apprentissage au niveau de l'organisation tout entière et l'existence de la société apprenante.
- L'ECD présuppose trois processus convergents : l'**apprentissage** (centré sur les résultats et sur les changements comportementaux), la **formation** (axée sur les compétences) et la **responsabilisation** (liée au développement personnel).
- La perspective de l'apprentissage tout au long de la vie donne naissance à de **nouvelles formes de citoyenneté** : citoyenneté économique, citoyenneté mondiale, conscience écologique, citoyenneté multiple, citoyenneté postnationale et citoyenneté postmoderne.
- Comparée au couple qui dominait les politiques éducatives dans les années 80 et 90 (l'éducation en tant que **service social** et/ou segment du **marché**), l'ECD propose de se concentrer sur l'**individu** en tant qu'agent à la fois du travail productif et de la participation active au sein de la sphère publique..
- L'ECD implique une **politique éducative à multiples niveaux** qui se rapporte à l'**individu** (auto-apprentissage), à la **communauté** (apprendre à vivre ensemble), à la **société** (apprendre à participer) et à l'**Etat** (apprendre à prendre des décisions).

*

* *

Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie de ce rapport, l'ECD ouvre de nouvelles perspectives pour les politiques et les pratiques éducatives. En ce sens, nous avons souligné les principaux résultats et conclusions du projet ECD ainsi que son impact. Compte tenu de l'intérêt croissant pour l'ECD, on peut s'attendre à voir de telles initiatives se multiplier.

L'ECD est une finalité éducative de premier plan et sa philosophie a déjà influencé bon nombre des réformes et des politiques éducatives à travers l'Europe. De ce point de vue nous présenterons dans la dernière partie de ce document les principaux messages du projet ECD sous la forme de **recommandations pratiques**.

Celles-ci s'adressent essentiellement aux hommes politiques et aux décideurs.

III. Recommandations de politiques

L'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) est une dimension essentielle des politiques éducatives à travers l'Europe. Elle est d'ores et déjà intégrée dans de nombreux programmes de réformes et représente un objectif prioritaire de toutes les organisations européennes et internationales.

Dans ce cadre, le projet ECD du Conseil de l'Europe a défini les cinq lignes d'action suivantes :

- l'ECD en tant que finalité éducative;
- l'ECD en tant que critère d'assurance qualité ;
- l'ECD en tant qu'outil de la cohésion sociale ;
- l'ECD en tant que processus de changement continu ;
- l'ECD en tant que pilier de la société apprenante.

Les recommandations pratiques suivantes reprennent ces cinq catégories.

1. L'ECD en tant que finalité éducative

Quelle que soit son appellation (éducation à la démocratie, éducation à la citoyenneté ou éducation politique) et qu'elle s'exprime explicitement ou implicitement, l'ECD figure dans toutes les politiques éducatives européennes. Elle représente une finalité éducative fondamentale, introduit plus particulièrement dans les années 90, en association avec des objectifs classiques tels que le développement personnel, l'égalité des chances, l'alphabétisme, l'éducation à la santé ou la préparation au travail. En tant qu'orientation générale, l'ECD détermine les objectifs de certaines composantes des systèmes éducatifs, comme le curriculum, la formation des enseignants, la gestion, les cadres organisationnels, l'évaluation, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, l'éducation des adultes, les activités informelles et non formelles.

Dans ce cadre, pour répondre aux attentes et aux défis de l'ECD, les **politiques éducatives** devraient :

- guider le système éducatif tout entier vers un ensemble de valeurs communes (droits de l'homme, pluralisme politique, primauté du droit) ;
- mettre au point des outils législatifs, notamment des réglementations publiques, afin de soutenir l'ECD ;
- promouvoir la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie fondée sur l'idée que l'éducation à la citoyenneté s'acquiert au cours de la vie tout entière, dans toutes les circonstances et dans tous les contextes d'apprentissage ;
- promouvoir une approche à multiples niveaux pour englober l'individu (auto-apprentissage), la communauté (apprendre à vivre ensemble), la société (apprendre à participer) et l'Etat (apprendre à prendre des décisions) ;
- viser à permettre aux enfants, aux jeunes et aux adultes d'exercer leurs droits et leurs responsabilités en tant que citoyens à part entière ;
- faire appel à tous les types d'établissements éducatifs et assurer le rôle stratégique des écoles et des universités en tant que sites de citoyenneté ;
- souligner les compétences-clés de la citoyenneté démocratique, particulièrement les compétences sociales, de communication, de participation et de la vie courante ; définir les compétences en termes de savoir faire, savoir être, savoir vivre ensemble et savoir devenir ;
- accorder à l'ECD une place adaptée dans les curricula formels, soit sous la forme d'une matière distincte ou de thèmes transcurriculaires, soit en tant que programme intégré ;
- promouvoir l'éducation à la citoyenneté par le biais de l'ethos scolaire et du curriculum informel et caché, ainsi que des relations intensives avec l'environnement social ;

- utiliser l'éducation à la citoyenneté comme un moyen de lutter contre la violence, la xénophobie, le racisme, le nationalisme agressif et l'intolérance religieuse ;
- promouvoir une coopération paneuropéenne et une vision mondiale de l'ECD.

2. L'ECD en tant que critère d'assurance de qualité

La qualité se rapporte aux performances éducatives effectives et aux niveaux d'apprentissage. En général, son amélioration passe par une amélioration de la gestion, des cadres organisationnels et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, la formation des maîtres, le contrôle qualité, les dépenses d'investissement, l'amélioration de la motivation et des conditions d'apprentissage.

En tant que critère d'assurance qualité, l'ECD introduit de nouveaux indicateurs tels que la diversité, la participation, la gestion axée sur les valeurs, les compétences sociales, le partenariat et le partage des responsabilités. Pour être précis, du point de vue de ces nouveaux indicateurs de qualité, les politiques éducatives devraient :

- considérer la citoyenneté démocratique comme une dimension majeure de toute forme de gestion éducative ;
- faire des droits de l'homme (notamment les droits de l'enfant) une pratique courante dans toutes les organisations apprenantes ;
- encourager la participation effective des jeunes au processus de prise de décisions ;
- promouvoir un système de responsabilité multiple des établissements éducatifs, tant envers les autorités publiques que la société civile et les communautés ;
- impliquer les partenaires sociaux dans la gestion de l'école et de l'université ;
- mettre l'accent sur les compétences durables et non sur un savoir obsolète et des résultats immédiats ;
- assurer le passage d'un apprentissage réactif à un auto-apprentissage qui donne la priorité à l'appropriation, l'exercice des responsabilités, la responsabilisation, la conscience de soi, la créativité et l'envie de continuer à apprendre ;
- intégrer l'éducation à la citoyenneté aux programmes de formation initiale et continue de toutes les catégories de personnel enseignant ;
- assurer le passage d'un mode d'enseignement par transmission et d'un mode d'apprentissage par absorption, avec un curriculum considéré comme "un programme à suivre", à une approche constructive qui donne la priorité à l'expérience personnelle des élèves ;
- utiliser l'apprentissage informel et le curriculum caché (investigations, réseaux, travail sur le terrain, visites, travail sur un projet) dans l'éducation formelle et non formelle ;
- inclure l'ECD dans l'évaluation formative et summative (se centrer par exemple sur les attitudes et les comportements sociaux) ;
- assurer l'accréditation et la reconnaissance officielle des qualifications et de la formation en ECD ;
- incorporer l'éducation à la citoyenneté dans les analyses comparatives des systèmes éducatifs (utiliser par exemple l'ECD comme un indicateur général de l'efficacité de l'apprentissage).

3. L'ECD en tant qu'outil de la cohésion sociale

Traditionnellement, cohésion sociale signifie homogénéité (nationale, culturelle, linguistique ou religieuse). Cependant, la mondialisation et la complexité croissante de nos sociétés ont imposé un nouveau type de cohésion sociale, fondée sur les **droits et les responsabilités des citoyens**. Les grandes priorités sont la diversité, le pluralisme, la justice sociale, l'intérêt commun, la solidarité, la participation active, les valeurs communes et le partage des responsabilités. C'est un type de cohésion sociale dont la réalisation passe par l'**apprentissage de la citoyenneté** et l'**apprendre à vivre ensemble**.

De ce point de vue, les **politiques éducatives** devraient :

- instiller l'idée que chaque citoyen est investi à la fois des droits et des responsabilités civiques ;
- mettre en valeur l'intérêt commun, le bien-être commun, ainsi que le partage des responsabilités entre les individus, les groupes, les communautés et les nations ;

- encourager l'adhésion, la participation active et le sentiment d'appartenance ;
- offrir un accès gratuit à tous les services éducatifs sans aucune forme de discrimination ;
- stimuler les partenariats, la mise en réseau et la coopération à un niveau local, régional, national et européen ;
- sensibiliser aux préjugés et à la discrimination et lutter contre l'exclusion sociale par la responsabilisation, la formation et l'apprentissage ;
- assurer aux groupes vulnérables l'accès à la formation professionnelle des adultes ;
- promouvoir une préoccupation et une conscience mondiales ainsi que la sensibilité aux problèmes communs ;
- résoudre les conflits et les divergences d'opinion de manière non violente ;
- pratiquer le dialogue, la négociation, la coopération et la recherche du consensus dans les situations les plus banales ;
- utiliser l'organisation apprenante comme un milieu social où différents individus se réunissent pour faire connaissance et non uniquement pour développer des connaissances dans leur intérêt personnel (l'ECD est un moyen d'acquérir des biens sociaux et non une fin en soi).

4. L'ECD en tant que processus de changement continu

L'ECD est une pratique quotidienne dans laquelle les acteurs sont confrontés à des situations difficiles ou imprévues. Cet apprentissage par l'expérience et par la pratique contribue à mobiliser les compétences et les initiatives dans un processus de changement continu. Par conséquent, chacun des acteurs de l'ECD est simultanément un initiateur et un agent du changement social.

Dans cette dynamique de terrain, la réforme éducative s'apparente davantage à un **processus de changement continu** qu'à une impulsion politique transmise du centre vers l'extérieur. L'ECD est une **approche décentralisée** où les praticiens prennent une part active à toutes les étapes de l'innovation éducative.

Pour soutenir ce processus de changement spontané, les **politiques éducatives** devraient :

- faire participer les praticiens directement à la conception, au suivi, à la mise en œuvre et à l'évaluation de leurs propres innovations éducatives ;
- encourager la résolution de problèmes sociaux concrets en exploitant le savoir-faire et l'expérience pratique des praticiens réflexifs ;
- promouvoir de nouvelles formes de pédagogie et des changements éducatifs conçus à la base ;
- inciter les enseignants à lancer des changements éducatifs et à coopérer à leur mise en œuvre et à leur suivi avec les autres personnes concernées ;
- accorder davantage d'autonomie aux établissements scolaires pour qu'ils puissent mettre au point des formes spécifiques d'activités et de relations avec la communauté locale, la société civile et les partenaires sociaux ;
- soutenir les écoles en tant qu'organisations apprenantes en gérant les changements, en intégrant les innovations dans la culture d'entreprise, en définissant des priorités, en planifiant des actions, en assurant un suivi et une évaluation ;
- utiliser au mieux les centres d'innovation (projets pilotes, exemples de bonnes pratiques, sites de citoyenneté, 'magnet schools') en tant que systèmes de soutien ;
- promouvoir les initiatives de la société civile, des communautés apprenantes et des institutions virtuelles ;
- reconnaître et intégrer les initiatives locales inspirées de l'ECD dans les actes législatifs et les documents officiels ;
- encourager la collaboration, les activités, les projets communs et la communication entre les praticiens, les experts et les décideurs.

5. L'ECD en tant que pilier de la société apprenante

La société démocratique est une société apprenante. Cette théorie part de l'hypothèse selon laquelle la démocratie est un processus d'apprentissage continu ou un projet perfectible qui doit être soutenu et amélioré par le biais de l'apprentissage de la citoyenneté.

En tant que société apprenante, la démocratie est une société qui ouvre largement l'accès aux possibilités éducatives. Elle est fondée sur la 'capacité éducative' et non sur un statut hérité. C'est une société dans laquelle le capital social contribue au capital humain qui, à son tour, conditionne la prospérité économique. C'est une société dans laquelle l'apprentissage est à la fois une activité et une valeur prépondérante. Enfin, la société apprenante est une société du savoir dans laquelle, notamment en raison des possibilités offertes par les nouvelles technologies, le savoir est intégré dans tous les types d'activités sociales.

Concrètement, cette évolution signifie que les **politiques éducatives** devraient :

- faire de l'apprentissage une composante essentielle de toute activité sociale ;
- assurer une interaction entre l'activité citoyenne (participation active, jeux de rôles, mesures de confiance, résolution des conflits, médiation démocratique) et l'apprentissage, qui se renforcent mutuellement et créent ainsi un cycle de développement ;
- considérer l'apprentissage comme l'affaire de la communauté et non comme le choix et la responsabilité de l'individu ;
- créer des services et des centres d'orientation, de ressources et d'informations, mais aussi des réseaux de renforcement et d'élargissement de l'ECD et en faciliter l'accès ;
- assurer un partenariat entre les établissements éducatifs et la société civile, les secteurs économiques, les médias, le secteur privé, les autres services publics (notamment ceux qui sont impliqués dans la mise en œuvre des droits de l'homme) ;
- promouvoir la prise en compte des besoins éducatifs de tous les membres de la communauté ;
- utiliser les nouvelles technologies pour l'apprentissage professionnel, la communication virtuelle interactive et la participation active de tous ;
- assurer, dans le domaine de la formation professionnelle continue, des informations et des conseils personnalisés, essentiellement liés aux besoins en matière de travail et de responsabilisation ;
- ouvrir les établissements d'éducation formelle à l'apprentissage continu ;
- encourager l'apprentissage fortuit et informel par l'enrichissement des environnements d'apprentissage quotidiens et la mise en place de systèmes de soutien largement accessibles ;
- reconnaître officiellement les initiatives non formelles d'ECD, ainsi que le bénévolat, l'action communautaire et les activités caritatives ;
- intégrer l'expérience sociale et la formation à la citoyenneté dans le développement social et professionnel ;
- inciter le secteur industriel et les employeurs à créer des centres d'apprentissage sur le lieu de travail et dans les entreprises.

Annexes

Tableau 1. Activités du projet

ACTIVITES	LIEU	DATE	PARTENAIRES
Séminaire sur le thème "Fondements d'une démocratie vivante"	Bad Urach (Allemagne)	5-7 septembre 1997	Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports (Baden-Württemberg) Institut d'Etat d'éducation politique (Baden-Württemberg) Académie d'Etat de formation continue des enseignants (Calw) Institut allemand de recherche sur l'enseignement à distance (Tübingen) Institut de formation commerciale du Baden-Württemberg Centre d'éducation des adultes (Stuttgart)
Séminaire de formation "Approches critiques des médias dans l'éducation civique"	Budapest	7-12 octobre 1997	Ministère de la Culture et de l'Education (Hongrie) Centre européen de la jeunesse (Budapest)
Conférence internationale "Education à la citoyenneté démocratique : concepts de base et compétences-clés"	Strasbourg	11-12 décembre 1997	Union européenne UNESCO OSCE UNESCO-BIE IEA CIVITAS Fondation Roi Baudoin ONG
Site alsacien "Maison du citoyen"	Strasbourg	à partir de mai 1997	Association "Thémis" Mairie de Strasbourg Université de Strasbourg - Centre de journalisme Association "Arrêt / images"

Site écossais "The Place: un centre d'excellence pour les jeunes"	Dundee	à partir d'août 1997	Youth Clubs Five
Site portugais "Education interculturelle pour les jeunes"	Lisbonne	à partir d'octobre 1997	Ministère de l'Education (Portugal) Secrétariat interculturel (Portugal) Association "Moinho da Juventude" Centre communautaire pour les jeunes "Bairro do 6 de Maio"
Site irlandais "Partenariat de Tallaght" (projet de développement communautaire)	Tallaght (Dublin sud)	à partir de 1998 (le Partenariat de Tallaght a débuté dans les années 1980)	Ministère de l'Education (Irlande) Tallaght Partnership Company Area Development Management Local Authority Chambre de Commerce FAS (Office national pour la formation) Comité d'éducation professionnelle Collectivités locales
Site belge "Parlement d'un Jour"	Partout en Belgique	à partir de janvier 1998	Fonds P & V (fondation gérée par une compagnie d'assurance) Université libre de Bruxelles
Séminaire sur "Le rôle des cadres supérieurs dans une société démocratique"	Steinheim/Murr (Allemagne)	15-17 juillet 1998	Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports (Baden-Württemberg) Institut d'Etat d'éducation politique (Baden-Württemberg) Académie d'Etat de formation continue des enseignants (Calw) Institut allemand de recherche sur l'enseignement à distance (Tübingen) Institut de formation commerciale du Baden-Württemberg Centre d'éducation des adultes (Stuttgart) Fondation Eberhard-Schöck
Rapport sur "Les concepts de base et les compétences-clés de l'ECD" (François Audigier)	Strasbourg	août 1998 – mai 2000	
Séminaire sur "Mémoire et citoyenneté : de l'espace au projet"	Delphes (Grèce)	25-27 septembre 1998	Centre culturel européen (Delphes)
Séminaire de formation des enseignants "Education aux médias et éducation civique"	Varsovie	6-11 octobre 1998	Conseil de l'Europe, programme de formation continue des enseignants

Mise en place d'un site Internet : http://culture.coe.int/postsummit/citizenship	Strasbourg	à partir de mai 1998	
Inventaire de l'acquis du Conseil de l'Europe concernant l'ECD (Etienne Grosjean)	Strasbourg	octobre 1998	
Séminaire "Participation démocratique à l'éducation et à la formation"	Lillehammer (Norvège)	22-24 octobre 1998	Ministère de l'Education, de la Recherche et du Culte (Norvège)
Séminaire "Cultures, styles de vie des jeunes et citoyenneté"	Budapest	8-13 décembre 1998	Direction de la jeunesse (Conseil de l'Europe) Projet "Culture, créativité et jeunes" (Conseil de l'Europe)
Participation au processus de consultation pour l'élaboration de la "Déclaration et du programme sur l'ECD fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens"	Strasbourg	août-janvier 1998	
Séminaire de formation "Education à la démocratie et études européennes" (EDES)	Bad Urach (Allemagne)	31 août-4 septembre 1998	Ministère de l'Education (Ukraine) Institut allemand de recherche sur l'enseignement à distance (Tübingen)
Séminaire de formation " Education à la démocratie et études européennes" en Croatie	Kiev Bad Urach (Allemagne) Opatija (Croatie) Lovran (Croatie)	14-18 décembre 1998 31 août-4 septembre 1998 25-27 mars 1999 14-18 novembre 1999	CIVITAS International Centre d'éducation civique (Californie, Etats-Unis) Ministère de l'Education et des Sports (Croatie) Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports (Baden-Württemberg) Institut d'Etat d'éducation politique (Baden-Württemberg) Civitas International Union européenne Institut allemand de recherche sur l'enseignement à distance (Tübingen)
Quatre sites de citoyenneté au Québec: - Centre Mauricie de coordination des services d'éducation communautaire - Forum pastoral des travailleurs - Café multiculturel de la jeunesse - Projet Genesis	Québec (Trois-Rivières, Québec, Montréal)	à partir de novembre 1998	Ministère des Relations avec le Citoyen et de l'Immigration (Québec, Canada) Réseau Acti-Jeunes

Site italien "Parc national de la côte romaine"	Fiumicino (Rome)	à partir de décembre 1998	Ministères italiens de l'Education et de l'Environnement Europa Ludens Programme Socrates (UE) Réseau d'écoles du projet Tirreno
Séminaire de formation "Education à la démocratie et études européennes" en Slovaquie	Wittenberg (Allemagne)	25-27 avril 1999	Ministère de l'Education (Slovaquie) CIVITAS International Université Comenius (Bratislava) Institut allemand de recherche sur l'enseignement à distance (Tübingen)
Séminaire sur "La société civile"	Bad Urach (Allemagne)	29-31 mars 1999	Landeszentrale für politische Bildung Centre EPI (Moscou) Académie de la société civile (Moscou)
Enquête sur les concepts et les pratiques de l'ECD (Jean-Marie Heydt)	Strasbourg	septembre 1998-mars 1999	485 ONG européennes
Séminaire de formation "Education à la démocratie et études européennes" en Roumanie	Timisoara (Roumanie)	15-18 avril 1999	Ministère de l'Education (Roumanie) Institut interculturel Timisoara CIVITAS International
Conférence interrégionale "Education civique en Russie au seuil du nouveau millénaire"	Moscou	17-19 mai 1999	Institut allemand de recherche sur l'enseignement à distance (Tübingen) Association fédérale "Education civique" Journal "Gazette des enseignants" Fédération américaine des enseignants
Recueil de bonnes pratiques dans le domaine de l'ECD	Strasbourg	juin - décembre 1999	Personnes contact dans chacun des Etats membres
Réseau international "Education à la démocratie, aux droits de l'homme et à la tolérance"	Projet multinational	à partir de mai 1999	Fondation Bertelsmann
Conférence sur les sites de citoyenneté	Santander (Espagne)	3-5 juin 1999	Ministère de l'Education et de la Culture (Espagne)
"Apprendre à apprendre": séminaires de lancement des sites de citoyenneté en Bulgarie	Velinograd (Bulgarie)	8-10 juillet 1999	Centre d'éducation ouverte (Sofia) Les quatre commissions régionales de compréhension interculturelle (Bulgarie)
Séminaire de formation aux droits de l'homme	Moscou	septembre 1999	ADACS Fonds culturel

Atelier "Stratégie de développement des sites de citoyenneté en Europe du Sud-Est"	Strasbourg	30 septembre-1 ^{er} octobre 1999	
Séminaire "Responsabilité : concepts et pratiques"	Delphes (Grèce)	14-18 octobre 1999	Centre culturel européen (Delphes)
Séminaire de formation sur le partenariat	Sèvres (France)	28-30 octobre 1999	Ministère de l'Education (France) Programme de formation continue des enseignants (Conseil de l'Europe)
Séminaire de formation "Médias et éducation civique"	Budapest	27-31 octobre 1999	Ministère de la Culture et de l'Education (Hongrie)
Atelier de formation sur l'éducation aux droits de l'homme	Bosnie et Herzégovine	octobre-novembre 1999	
Session de brainstorming "ECD et exclusion sociale"	Strasbourg	15-16 novembre 1999	
Etudes sur les approches de la formation à l'ECD (Karlheinz Dürr, Vedrana Spajic-Vrkas et Isabel Martins)	Strasbourg	juin-janvier 2000	
Site espagnol "Citoyenneté démocratique et développement socioculturel"	Cueto (Santander), Comella de Llobregat (Barcelone), Torrejón de Ardoz (Madrid)	à partir de novembre 1999	Ministère de l'Education et de la Culture (Espagne) Autorités locales et régionales Croix Rouge espagnole
Site croate sur l'éducation à la citoyenneté à l'école	Zagreb	à partir de novembre 1999	Ministère de l'Education et des Sports (Croatie)
Etude sur "L'ECD et la cohésion sociale" par Jean Marie Heydt	Strasbourg	novembre 1999	
Conférence "Education à la citoyenneté démocratique : méthodes, pratiques et stratégies"	Varsovie	4-8 décembre 1999	Ministère de l'Education (Pologne) UNESCO Union européenne Centre d'éducation civique (Varsovie)
Synopsis des meilleures pratiques, des modèles et des projets d'ECD en Europe (Karlheinz Dürr et Markus Dreher)	Bad Urach (Allemagne)	juin-décembre 1999	Institut d'éducation politique (Baden-Württemberg)
Réunion des sites sur le thème "Les concepts à la lumière des pratiques. Finalisation du projet ECD"	Sinaia (Roumanie)	8-10 avril 2000	Ministère de l'Education (Roumanie) Université de la mer Noire

Atelier "Eau, ressources et cohésion sociale"	Fiumicino (Rome)	23-25 mars 2000	Ministère de l'Education (Italie)
Conférence finale	Strasbourg	14-16 septembre 2000	

Tableau 2. Activités dans les Etats membres associés au projet ECD

ACTIVITES	LIEU	DATE	PARTENAIRES
Séminaire de formation des enseignants "Le citoyen et la constitution : fondements de la démocratie"	Zagreb	février 1998	Ministère de l'Education et des Sports (Croatie)
Séminaire "Education civique : du curriculum à la formation des enseignants"	Vilnius	mars 1998	Ministère de l'Education (Lituanie) UNESCO
Conférence "Paix, stabilité et démocratie en Europe du Sud-Est"	Graz	novembre 1998	Ministère de l'Education (Autriche) Kulturkontakt (Autriche) Processus de Royaumont Union européenne
Conférence "Education à la citoyenneté démocratique à l'école"	Lisbonne	18-19 mai 1999	Ministère de l'Education (Portugal) UNESCO Union européenne Organisation des Etats ibéro-américains
Séminaire sur "La société civile"	Bad Urach (Allemagne)	29-31 mars 1999	Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports (Baden-Württemberg) Institut d'Etat d'éducation politique (Baden-Württemberg) Centre EPI (Moscou) Académie de la société civile (Moscou)

Séminaire "Démocratie. Année de développement 2000"	Copenhague	23-24 août 1999	Conseil des ministres des pays nordiques (FOVU) Association nordique d'éducation des adultes
Séminaire "VET et société civile"	Mavrovo (ex-République yougoslave de Macédoine)	9-11 septembre 1999	Ministère de l'Education ("ex-République yougoslave de Macédoine") Fondation européenne pour la formation Kulturkontakt (Autriche) Open Society Institute OSCE
Symposium "Vivre ensemble dans un même espace"	Neuchâtel (Suisse)	14 septembre 1999	
Congrès international "Education interculturelle"	Jyväskylä (Finlande)	16-18 septembre	Agence de l'éducation nationale (Finlande) Université de Jyväskylä
Enquête sur l'éducation dans une société démocratique	Vienne	18-19 octobre 1999	Ministère de l'Education (Autriche)
Conférence nationale "Créer des citoyens du monde : relèvement des normes"	Londres	4 novembre 1999	Ministère de l'Education et de l'Emploi (Royaume-Uni) The Central Bureau (UK)
Séminaire de travail des fondations européennes sur l'économie sociale	Bruxelles	8-9 novembre 1999	Commission européenne Confédération européenne des syndicats Fondation MACIF Fonds P & V Institut d'études politiques (Leeds) Centre d'études sociales (Barcelone)
Séminaire "Education civique dans les nouvelles démocraties"	Ljubljana	25-27 novembre 1999	Ministère de l'Education (Slovénie)

Conférence internationale sur l'Europe du Sud-Est : "Coopération éducative pour la paix, la stabilité et la démocratie"	Sofia	12-14 novembre 1999	Ministère de l'Education (Bulgarie) "Processus de Graz / Pacte de stabilité" Union européenne Kulturkontakt (Autriche) Open Society Institute Banque mondiale UNESCO
Conférence "Internet et le citoyen apprenant"	Zurich	28 mars 2000	Bureau fédéral de l'éducation et des sciences (Suisse) European Schoolnet Union européenne World - didac Projet société de l'information (Suisse)
Conférence internationale "Démocraties émergentes et éducation aux droits de l'homme"	Enschede (Pays-Bas)	18-21 juin 2000	Fondation nationale hollandaise pour le développement du curriculum (SLO) CIDREE
Réunion "Citoyenneté et exclusion"	Londres	7-10 juillet 2000	Society for the Advancement of Socio-Economics (SASE) London School of Economics

Tableau 3. Activités trans-sectorielles

- **CC - HER**
 - Réalisation de cinq études dans le cadre du projet "Etudes européennes pour une citoyenneté démocratique" ;
 - colloque "Concepts, fondements et pré-requis d'une citoyenneté démocratique européenne commune" (Luxembourg, 4-5 décembre 1998) ;
 - colloque "Etudes européennes pour une citoyenneté démocratique" (Strasbourg, 15-16 octobre 1998) ;
 - atelier "Les sciences sociales et le défi de la transition" (Bled, 11-13 juin 1998) ;
 - réunion du projet "Les universités en tant que sites de citoyenneté" (Strasbourg, 10-11 février 2000).
- **Programme de formation continue des enseignants** (la plupart des séminaires de formation en 1998-2000 ont été consacrés à l'ECD)
- **Politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle**
 - Conférence sur "La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique" (Innsbruck, 10-12 mai 1999) et suivi de la conférence.
- **Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe au XX^e siècle**
 - Séminaire "Vivre ensemble dans un même espace" (Neuchâtel, 1-4 septembre 1999) ;
 - Symposium "Utilisations et manipulations de l'histoire – la responsabilité de l'école dans l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire" (Oslo, 28 juin - 1 juillet 1999).
- **Liens et échanges scolaires**
 - Projet pilote "Chacun peut faire la différence : la participation dans et à travers l'école" ;
 - Projet sur "Le changement démocratique à l'école" (Albanie).
- **Mesures de confiance**
 - activités de formation en Slavonie orientale ;
 - sites de citoyenneté en Europe du Sud-Est.
- **Direction des affaires sociales et économiques** – en liaison avec le thème prioritaire "Citoyenneté et cohésion sociale"
- **Direction de la jeunesse**
 - Conférence des Ministres européens de la jeunesse à Bucarest ;
 - Séminaire "Cultures, styles de vie des jeunes et citoyenneté" (Budapest, décembre 1998) co-organisé par projet ECD, la Direction de la jeunesse et le projet "Culture, créativité et jeunes" ;
 - projets de recherche sur l'éducation interculturelle ;
 - Table ronde "Nouvelles formes de participation des jeunes" (Biel, 4-6 mai 2000) – en coopération avec la Commission fédérale suisse de la jeunesse et le CORECHED (Conseil national de coordination de la recherche en éducation – Suisse).
- **Droits de l'homme**
 - "Conférence européenne contre le racisme" (11-13 octobre 2000).
- **Assemblée parlementaire**
 - Audition mixte Assemblée parlementaire – Parlement européen sur l'éducation aux médias (Bruxelles, 23 mars 2000).
- **Centre Nord-Sud**
 - Séminaire "Education mondiale" (6-8 décembre 2000) – dans le cadre du suivi de la conférence de Varsovie sur l'ECD organisée en décembre 1999.

Tableau 4. Définitions de la citoyenneté

- "La citoyenneté est un statut conféré à tous ceux qui sont membres à part entière d'une communauté. Tous ceux qui ont ce statut sont égaux au regard des droits et obligations qui en découlent. Il n'existe pas de principes universels qui déterminent en quoi consisteront ces droits et obligations, mais les sociétés où la citoyenneté est une institution en voie de formation créent une image de la citoyenneté idéale en fonction de laquelle on peut en orienter la réalisation ... La citoyenneté exige un sens immédiat d'appartenance à une communauté, fondé sur la loyauté envers une civilisation considérée comme un bien commun. C'est une loyauté d'hommes libres jouissant de droits et protégés par une loi commune." (Marshall)¹
- "La citoyenneté n'est pas uniquement un certain statut défini par un ensemble de droits et de responsabilités. C'est également une identité, l'expression de l'appartenance à une communauté politique." (Kymlicka et Norman)²
- "La citoyenneté, c'est l'engagement dans les affaires publiques par ceux qui possèdent les droits des citoyens." (Barbalet)³
- "La citoyenneté est une notion complexe et multidimensionnelle. Elle se compose d'éléments juridiques, culturels, sociaux et politiques et donne aux citoyens des droits et des obligations définis, un sentiment d'identité et des liens sociaux." (Ichilov)⁴
- "La citoyenneté se rapporte aux relations politiques entre l'individu et l'Etat." (Janowitz)⁵
- "La citoyenneté, c'est la lutte pacifique à l'intérieur d'une sphère publique 'dialogique'." (Habermas)⁶
- "La citoyenneté touche à la légalité des droits et à leur expression politique dans les régimes démocratiques." (Turner)⁷
- "La citoyenneté est un concept non économique qui sous-entend la pratique aussi bien des droits fondamentaux ou civils que des droits qui habilitent (droits politiques et sociaux)" (Dahrendorf)⁸.
- "La citoyenneté est la pratique d'un code moral – un code qui se préoccupe des intérêts d'autrui – enraciné dans l'auto-développement personnel et la coopération volontaire plutôt que dans le pouvoir coercitif et répressif de l'Etat." (Hayek)⁹

¹ T. H. Marshall *Class, Citizenship and Social Development*, Chicago, University of Chicago Press, 1973.

² W. Kymlicka, W. Norman *Return to the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory*. In: R. Besner (ed.) *Theorizing Citizenship*, State University of New York Press, 1995, p.301.

³ J. M. Barbalet *Citizenship: Rights, Struggle and Class Inequality*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988.

⁴ O. Ichilov, *Patterns of Citizenship in a Changing World*. In: O. Ichilov (ed.) *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*, London, The Woburg Press, 1998, p.11.

⁵ M. Janowitz *The Reconstruction of Patriotism. Education for Civic Consciousness*, Chicago, The University of Chicago Press, 1983.

⁶ J. Habermas *The Structural Transformation of the Public Sphere*, Oxford, Polity Press, 1994.

⁷ B. S. Turner *Citizenship and Social Theory*, London, Sage, 1993.

⁸ R. Dahrendorf, *Citizenship and Beyond: The Social Dynamics of an Idea. Social Research*, 1994, vol.41.

⁹ F. Hayek *Studies in Philosophy, Politics and Economics*, London, Routledge, 1967.

Tableau 5. Projet ECD : compétences-clés de la citoyenneté démocratique

Réunion de consultation sur l'ECD (1996)	Veldhuis (1997)		Audigier (1998)
	Ensemble minimal	Ensemble maximal	
<p>Connaissances</p> <ul style="list-style-type: none"> • mode de fonctionnement de la démocratie et des institutions démocratiques • processus politiques, juridiques et financiers • droits, libertés et responsabilités des citoyens • contexte de la citoyenneté démocratique • contexte européen et international 	<p>Connaissances et aperçus sur</p> <ul style="list-style-type: none"> • les diverses notions de démocratie • les diverses notions de citoyenneté démocratique • le fonctionnement de la démocratie (y compris la société civile) • l'influence de la société sur les individus • la prise de décisions politiques et la législation • les droits et les obligations des citoyens • le rôle des partis politiques et des groupes d'intérêt • les différents moyens de participer aux décisions • comment influencer sur l'élaboration d'une politique • les problèmes politiques actuels 	<p>Dimension politique/juridique</p> <ul style="list-style-type: none"> • notion de démocratie • différentes conceptions de la citoyenneté démocratique • structures politiques et processus de décisions à un niveau national, international ou européen, systèmes électoraux, partis politiques, groupes de pression • degrés et formes de la participation politique (manifestations, lettres écrites à la presse, etc.) • histoire et fondements de la société civile, valeurs démocratiques, droits de l'homme en Europe, etc. • conscience des questions politiques actuelles, dont l'intégration européenne et la politique internationale • relations internationales, organisations internationales, législation • rôle des médias • système judiciaire • budget de l'Etat 	<p>Compétences cognitives</p> <ul style="list-style-type: none"> • compétences de nature juridique et politique : connaissance des règles de la vie collective, des pouvoirs dans une société démocratique, des institutions publiques démocratiques et des règles qui régissent la liberté et l'action • connaissance du monde actuel • compétences de nature procédurale : capacité à argumenter (débattre), à réfléchir (réexaminer les actes et les arguments) • connaissance des principes et des valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique

<p>Valeurs</p> <ul style="list-style-type: none"> • égale dignité de tout être humain • respect de soi-même et des autres • liberté • solidarité • tolérance • compréhension • courage civique 	<p>Attitudes/opinions</p> <ul style="list-style-type: none"> • intérêt porté aux affaires sociales et politiques • identité nationale • en ce qui concerne la démocratie • en ce qui concerne la citoyenneté démocratique • confiance politique • efficacité politique • autodiscipline • loyauté • tolérance et reconnaissance de ses propres préjugés • respect d'autrui • valeur de la civilisation européenne • valeurs sur lesquelles l'Europe est fondée (démocratie / justice sociale / droits de l'homme) 	<p>Dimension culturelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • rôle des technologies de l'information et des médias • expérience interculturelle et multiculturelle • patrimoine culturel national et patrimoine culturel européen commun • prédominance de certaines normes et valeurs • histoire nationale • lutte contre le racisme et la discrimination • préservation de l'environnement 	<p>Compétences éthiques et choix de valeurs</p> <ul style="list-style-type: none"> • liberté • égalité • solidarité
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • résoudre les conflits de manière non violente • savoir argumenter et défendre son point de vue • être capable d'interpréter les arguments des autres • savoir reconnaître et accepter les différences • savoir faire des choix, regrouper les alternatives et les soumettre à une analyse éthique • assumer des responsabilités partagées • établir avec autrui des relations constructives et non oppressives • développer l'esprit critique et la capacité à relativiser les 	<p>Capacités intellectuelles</p> <ul style="list-style-type: none"> • collecte et assimilation des informations politiques grâce à différents médias • attitude critique envers l'information, les politiques, les opinions • compétences en communication (être capable de raisonner, de discuter, d'exprimer ses propres opinions) • décrire les processus, institutions, fonctions, objectifs, etc. • résoudre les conflits par des moyens non violents • savoir prendre des responsabilités • capacité de juger • capacité de choisir, de prendre 	<p>Dimension sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> • lutte contre l'isolement social et l'exclusion sociale • sauvegarde des droits de l'homme (en général) • rapprochement des différents groupes de la société (par exemple, minorités nationales et groupes ethniques) • sensibilité aux questions sociales, c'est-à-dire à la situation des divers groupes sociaux et ethniques • élaboration de modèles sociaux tournés vers l'avenir • action en faveur de l'égalité des sexes • conséquences sociales de la société de l'information • différences dans la protection sociale, le bien-être, l'alphabétisation, la santé au niveau mondial • sécurité nationale et internationale <p>Dimension économique</p> <ul style="list-style-type: none"> • aspects d'une économie de marché • défis de la coopération économique européenne et mondiale 	<p>Capacités d'action (compétences sociales)</p> <ul style="list-style-type: none"> • capacité à vivre avec les autres • à coopérer • capacité à résoudre les conflits conformément aux principes du droit démocratique • capacité à participer au débat public

<p>modèles et les vérités</p>	<p>position</p> <p>Capacités participatives</p> <ul style="list-style-type: none"> • influencer sur les politiques et les décisions (pétitions et action des groupes de pression) • former des coalitions et coopérer avec les organisations à vocation analogue • prendre part aux discussions politiques • participer aux processus sociaux et politiques (appartenance à un parti politique, à des groupes d'intérêt, vote, envoi de lettres, manifestations, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • améliorations des qualifications professionnelles • intégration des groupes minoritaires au processus économique (discrimination positive) • application de méthodes et stratégies originales pour relever les défis de la mondialisation • différentes situations du travail en Europe • aspects de l'emploi et du chômage • principes de la législation du travail • mécanismes du marché unique européen • aspects écologiques de l'économie mondiale • conséquences sociales des évolutions de l'économie mondiale • droits des consommateurs 	
-------------------------------	---	--	--

Tableau 6. Place de l'ECD dans le curriculum formel en Europe

Pays	Appellation du cours	Niveau de scolarité	Approche	Temps alloué
Autriche	Education civique	toutes les classes et toutes les matières	Principe éducatif intégral	
	Education civique	écoles techniques et professionnelles à partir de la 9 ^e	matière distincte	2-4 cours par semaine (sur les deux dernières années d'enseignement)
Albanie	Education à la citoyenneté	primaire	matière distincte	
	Connaissance de la société	secondaire	matière distincte	
Bélarus	Etudes sociales	secondaire (classes 5-11)	matière distincte	2-4 heures par semaine
Belgique-comm. flamande	Education à la citoyenneté	primaire et secondaire	thème transcurriculaire (trois cercles thématiques d'ECD)	
Belgique-comm. française	Education civique	primaire (classes 3-6)	matière distincte	Un cours sur 28 heures de cours par semaine
Bulgarie	Education civique	primaire et secondaire (classes 1-12)	approche transcurriculaire	
	Instruction civique	secondaire (classes 7-8)	matière distincte	1 heure par semaine
Croatie	Éducation aux droits de l'homme et éducation civique	élémentaire (classes 1-8)	matière distincte	1-2 heures par semaine
	Education civique	secondaire (classes 9-12)	matière distincte	
République tchèque	Sciences sociales et éducation à la citoyenneté	primaire (classes 6-9) secondaire (classes 12-13)	matière distincte intégré aux sciences sociales, à l'éducation écologique et à la philosophie	1-2 heures par semaine 2 heures par semaine (curriculum national) ; 1 heure par semaine (curriculum de base)
Angleterre	Education à la citoyenneté	primaire secondaire	non statutaire et transcurriculaire	laissé à l'appréciation des écoles
Estonie	Education civique et formation à l'identité	primaire secondaire (classes 8-9) secondaire (classe 12)	intégré à l'éducation sociale (classes 1-3) et à l'éducation communautaire (classe 4) partie intégrante des cours d'histoire, d'économie et d'éducation aux droits de l'homme intégré et traitant de questions mondiales	

Finlande	Compétences sociales	primaire (classes 1-6)	approche intégrée	
	Etudes sociales associées à l'histoire	premier cycle du secondaire (classes 7-9)	thèmes transcurriculaires	
France	Instruction civique dans le cadre de la "Découverte du monde"	primaire	tronc commun statutaire, séparé et intégré	4 heures sur 26 heures par semaine
	Instruction civique liée à l'histoire et à la géographie	secondaire	tronc commun statutaire, séparé et intégré	3 à 4 heures sur 26 heures par semaine.
Allemagne	Education civique	primaire (classes 7-8)	matière distincte	1 heure par semaine
	Etudes sociales associées à l'histoire, la géographie et l'économie	secondaire	cours non statutaire et intégré	
Grèce	Education sociale et politique	primaire (classes 5-6)	matière distincte	
	Éléments du gouvernement démocratique	premier cycle du secondaire (classe 9)	matière séparée et socialisation politique intégrée (approche transcurriculaire)	
Hongrie	Domaine éducatif de base "Peuple et société"	primaire (grades 1-6)	tronc commun statutaire intégré	4 à 7% du temps d'enseignement
	Peuple et société, avec des cours spécifiques portant sur les études sociales et l'instruction civique (classes 7-8), l'instruction civique et l'économie (classes 9-10)	secondaire	tronc commun statutaire, intégré et distinct	10 à 14% du temps d'enseignement
Irlande	Education civique, sociale et politique	primaire	travail transcurriculaire	
	Instruction civique	secondaire	matière obligatoire	un cours par an (70 heures sur les trois années du premier cycle de l'enseignement secondaire)
Italie	Sciences sociales	primaire	tronc commun statutaire intégré	
	Instruction civique liée à l'histoire et à la géographie	secondaire	tronc commun statutaire, séparé et intégré	4 heures par semaine

Lettonie	Education civique	secondaire (classe 9)	matière distincte	1-2 heures par semaine
Lituanie	Principes de la société civile	secondaire (classes 7-8 et 9)	matière distincte partie intégrante de l'histoire, de la philosophie, de l'éducation morale et de la religion	1-2 heures par semaine
Pays-Bas	Structures sociales et compétences de la vie courante Instruction civique, éducation à la citoyenneté et études sociales	primaire secondaire	tronc commun statutaire intégré tronc commun statutaire intégré	80 à 100 heures par an 180 heures sur 3 ans (élèves de 12 à 15 ans) 2 à 4 heures par semaine (élèves de 16 à 18 ans)
Portugal	Programme d'éducation civique pour la participation aux institutions démocratiques	secondaire (classes 7-9)	obligatoire et transcurriculaire	
Roumanie	Education civique Culture civique	primaire (classes 3-4) secondaire (classes 7-8)	matière distincte matière distincte	1-2 heures par semaine (1 heure obligatoire) 1-2 heures par semaine (1 heure obligatoire)
Slovaquie	Education civique	primaire (classes 6-9)	matière distincte (obligatoire)	1 heure par semaine
Espagne	Science de la société Connaissance de l'environnement naturel, social et culturel Instruction civique liée à l'histoire, la géographie et les sciences sociales	secondaire (classes 9-11) primaire secondaire	matière distincte non statutaire et intégré non statutaire, séparé et intégré	170 heures par an 3 heures par semaine
Suède	Sciences sociales Sciences sociales englobant l'histoire, la géographie et les études sociales	primaire secondaire	non statutaire et intégré extérieur au tronc commun et intégré	885 heures sur 9 ans d'instruction obligatoire 885 heures sur 9 ans d'instruction obligatoire
Suisse	Etudes sociales	primaire et secondaire	non statutaire et intégré	
Ukraine	L'homme et la société	secondaire (classes 9-11)	matière distincte partie intégrante des programmes d'histoire et de géographie	1 heure par semaine