

CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION,
GENÈVE, 5-8 SEPTEMBRE 2001

L'ÉDUCATION POUR TOUS POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

ATELIER NO.1
L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ :
APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE ET DANS LA SOCIÉTÉ

Ministère de l'Éducation du Danemark
Copenhague, Danemark
2001

Table des matières

1. Pratiques exemplaires
2. Document de travail
3. Références

Les documents mentionnés ci-dessus seront complétés par d'autres matériels qui seront publiés sur le site de la conférence sur l'Internet :
<http://www.ibe.unesco.org>

Les documents ont été élaborés par le Centre danois de recherche et de développement pour l'éducation des adultes
Copenhague, Danemark
Mai 2001-07-01

1. Pratiques exemplaires sélectionnées par le Ministère de l'Education du Danemark

Afin d'illustrer la manière dont sont utilisés en pratique les concepts et les théories de la citoyenneté et de l'instruction civique, nous avons choisi trois pays qui ont élaboré un rapport chacun dans le cadre de l'Evaluation EFA 2000 pour la Conférence de Dakar. Il s'agit de la Namibie, du Japon et de la Roumanie. Nous présenterons ici des pratiques exemplaires émanant de chacun de ces trois pays, traitant de la citoyenneté et de l'apprentissage au « vivre ensemble ». Ces cas sont représentatifs de trois continents et de pays différents, dont les antécédents culturels, économiques et sociaux sont très divers.

Données de base pour les trois pays – Source : CIA, The World Factbook 2000

Superficie (km²), Population, Densité démographique (Hab/km²), Espérance de vie (années), Analphabétisme (%), PIB – per capita (\$), Population en dessous du seuil de pauvreté (%), Téléphone/radio/télévision par habitant.

Japon

Namibie

Roumanie

Cas du Japon

Les politiques de l'éducation

Le système d'éducation japonais actuel a été instauré après la Seconde Guerre Mondiale. En 1947, dans le cadre des réformes démocratiques qui ont eu lieu sous l'occupation des Etats-Unis, la Loi fondamentale sur l'éducation et la Loi sur l'enseignement scolaire ont été promulguées. Elles établissent le système dit 6-3-3-4 et le principe de l'égalité de chances pour tous en éducation.

Le système 6-3-3-4 prévoit six ans d'enseignement scolaire élémentaire, trois ans de secondaire premier cycle, trois ans de secondaire deuxième cycle et quatre ans d'enseignement supérieur. Presque tous les élèves reçoivent un enseignement élémentaire et un enseignement secondaire du premier cycle, qui sont obligatoires. En 1998, le taux d'inscription était de 96% dans le secondaire deuxième cycle et de 48% dans l'enseignement supérieur. Un enseignement de base est également dispensé dans le préscolaire – notamment au jardin d'enfants, où 62% des enfants étaient inscrits en 1998.

Le programme d'études est étroitement contrôlé par le gouvernement et par le Ministère de l'Education, qui évalue et autorise tous les manuels scolaires utilisés par les enseignants.

Au cours des dernières années, les écoles et le programme d'études ont fait l'objet de réformes. Entre autres, les effectifs des classes ont été réduits de 45 à 40 élèves et la semaine scolaire est passée de 6 à 5 jours, tandis que le nombre total des heures de scolarité a quelque peu diminué. Ce changement vise à laisser aux élèves davantage de temps avec leurs parents afin de renforcer l'apprentissage de la morale à la maison et aussi de progresser vers une normalisation internationale. On s'attache

particulièrement à améliorer le milieu d'apprentissage pour le rendre « *agréable et libre de préoccupations* ».

L'idée de l'apprentissage au « vivre ensemble » est particulièrement évidente dans les matières comme les Etudes sociales, l'enseignement de la morale, où l'éducation Dowa, à savoir l'enseignement des droits de l'homme, joue un rôle important.

L'éducation Dowa

L'histoire de l'enseignement des droits de l'homme au Japon est aussi celle de la minorité Buraku et celle de l'éducation Dowa. La minorité Buraku comprend trois millions de personnes qui font l'objet de discrimination depuis des siècles. Cette discrimination n'est pas fondée sur une différence d'origine ethnique, mais sur un système féodal de castes. En principe, les réformes démocratiques menées à bien après la Seconde Guerre Mondiale devaient faire disparaître cette discrimination d'une manière naturelle. Cependant, il n'a pas été facile de surmonter ces pratiques discriminatoires de longue date. Les grandes entreprises empêchaient les Buraku de travailler, de sorte que leurs possibilités de trouver un emploi étaient moindres. Par ailleurs, les enfants Buraku fréquentaient moins l'école que les autres enfants, car ils devaient travailler pour aider leurs familles, trop pauvres pour payer les manuels ou les repas scolaires, ou bien tout simplement parce qu'ils n'avaient pas accès à la scolarité pour des raisons discriminatoires. C'est alors qu'en 1948, une poignée d'enseignants ont tenté de résoudre le problème que constituait le faible taux d'inscription des enfants Buraku à l'école, ainsi que celui de leur absentéisme. C'est alors qu'est apparue l'éducation Dowa. Grâce à elle, presque tous les enfants Buraku fréquentaient l'école à la fin des années cinquante, et en 1963, les manuels scolaires sont devenus gratuits. Au cours des années quatre-vingts, le concept de l'éducation Dowa a été élargi à celui de la lutte contre toute forme de discrimination et en faveur des droits de l'homme.

Aujourd'hui, l'éducation Dowa ne correspond plus à un type particulier d'éducation. Elle recouvre toutes les activités éducatives visant à éliminer toutes les formes de discrimination. C'est ainsi que l'éducation pour les droits de l'Homme et l'éducation Dowa constituent la pierre angulaire de la lutte contre l'intolérance et par conséquent, de l'apprentissage au « vivre ensemble ».

L'instruction civique à l'école

S'il faut en croire les Normes nationales en matière de programme d'études récemment révisées, l'enseignement des questions morales et sociales à l'école japonaise se fait principalement par l'enseignement des matières telles que la morale, les études sociales, l'étude de l'environnement et de la vie et les « activités spéciales ». L'enseignement des droits de l'homme n'est pas un sujet spécifique dans les normes curriculaires; il est dispensé à travers les études sociales, la morale et les activités spéciales. A l'école élémentaire et dans le premier cycle du secondaire, la morale est enseignée 35 heures par an (elle correspond à l'obtention d'un crédit ou unité de valeur). Elle est également un élément important de l'enseignement préscolaire. A l'école maternelle et à l'école élémentaire, les élèves *acquièrent la discipline de base : on leur enseigne et on leur répète ce qu'ils ne devraient pas faire en tant qu'être humain, ce qui est bon et ce qui est mauvais, jusqu'à ce qu'ils soient en âge de bien comprendre*. On insiste aussi particulièrement sur la nécessité de

cultiver un esprit de coopération internationale, le respect pour la vie et de s'aider les uns les autres.

§ Les études sociales comprennent l'histoire et l'instruction civique et correspondent à deux unités de valeur en première et deuxième années, à trois unités de valeur de la troisième à la sixième, et à quatre unités de valeur au cours de la plus grande partie du premier cycle du secondaire. L'instruction civique porte sur les principes fondamentaux de la constitution, y compris la démocratie, le respect des droits de l'homme et la paix.

§ L'étude de l'environnement et de la vie permet d'obtenir trois unités de valeur en première et deuxième années. Elle promeut *les activités et les expériences dans les communautés, dans l'environnement et avec les personnes du voisinage*. En outre, *les interactions avec les bébés, les personnes âgées et les enfants handicapés* sont encouragées.

§ Les activités spéciales (une unité de valeur de la première à la troisième année et 2 de la quatrième à la sixième, ainsi que dans le premier cycle du secondaire) encouragent les élèves à entretenir de bonnes relations humaines et à acquérir les bases de la morale et des règles sociales. En outre, les thèmes enseignés dans les cours de morale et dans l'étude de l'environnement et de la vie sont dispensés à nouveau.

§ A l'école maternelle et à l'école élémentaire, l'enseignement de toutes les matières est fondé sur une *approche d'apprentissage pratique*, sur de nombreuses activités de groupe, sur la résolution de problèmes orientée vers l'élaboration de projets. On s'efforce donc d'enseigner les apprenants à interagir les uns avec les autres et à se respecter.

L'importance accordée à l'identité du groupe dans les écoles et la société japonaises est parfois cause de ce que les individus qui n'appartiennent pas à un groupe se sentent isolés ou rejetés. Cela empire également le problème du harcèlement. A l'école élémentaire et dans le premier cycle du secondaire, le harcèlement se traduit souvent par des abus verbaux. Les agressions physiques sont plus souvent le fait du deuxième cycle du secondaire. Les chiffres exacts sont difficiles à produire car d'après une étude, un grand nombre de cas ne sont pas connus. Ainsi un élève sur trois est victime de harcèlement à l'école élémentaire et dans le premier cycle du secondaire, mais plus d'un tiers d'entre eux ne le racontent pas. Cependant, le gouvernement, les écoles et la presse prennent le problème très au sérieux. Selon la politique officielle : *«Aucune personne n'a le droit d'en harceler une autre, quelles que soient les circonstances»* et des mesures ont été prises qui *«encouragent un enseignement mettant en valeur la personnalité»*, la souplesse des transferts d'une école à l'autre et la création d'un Bureau du Médiateur pour les droits des enfants.

Les divers aspects de l'application

Il existe deux types d'éducation des adultes portant sur les droits de l'homme : les programmes pour les adultes Buraku qui ont été privés d'éducation lorsqu'ils étaient jeunes (par exemple, des classes d'alphabétisation pour les adultes), et des programmes permettant aux adultes de s'instruire sur la question Buraku et sur celle des droits de l'homme. Le gouvernement japonais a mené à bien une étude sur la prise

de conscience en matière de droits de l'homme en 1993. On a notamment demandé aux répondants s'ils s'étaient jamais inscrits à des programmes d'éducation pour adultes portant sur la question Buraku, ou bien s'ils avaient lu quelque chose sur ce thème. Selon les résultats de l'étude, 24 pour cent avaient assisté à des conférences sur le sujet, et 13 pour cent avaient participé à des activités communautaires. Entre 50 et 65 pour cent avaient lu des documents d'information, des articles de journaux ou de magazines traitant de la question. Le degré de conscience du problème était notablement plus élevé dans l'ouest que dans le nord-est du pays. L'éducation Dowa est en effet plus extensive dans l'ouest du Japon.

La méthodologie de l'Enseignement des Droits de l'Homme (EDH) est au coeur du débat. On reconnaît généralement que la transmission des connaissances à sens unique, allant de l'enseignant à l'apprenant, n'est pas suffisante pour cultiver l'empathie parmi les apprenants. L'enseignement centré sur les connaissances n'encourage pas les apprenants à résoudre les problèmes, il aurait plutôt tendance à favoriser la dépendance. C'est pourquoi de nombreux enseignants introduisent une méthodologie participative dans leur enseignement des droits de l'homme. L'apprentissage est fondé sur l'activité et comprend la simulation, les jeux de rôles, la discussion et d'autres activités de groupe. On espère que cette nouvelle méthodologie encouragera les apprenants à participer activement à la résolution des problèmes concernant les droits de l'homme dans le monde réel.

En 1996 une équipe de 20 enseignants a projeté d'explorer les voies et moyens de réduire les incidences de harcèlement et de violence à l'école, et de sensibiliser les élèves à la paix, à la tolérance et à la compréhension internationales. Ils étaient partis de l'hypothèse qu'ils pouvaient atteindre leur objectif en enseignant aux élèves des méthodes de communication telles que les affirmations, l'écoute, la résolution de conflits, la médiation, et en leur proposant des activités extra-scolaires, des échanges de vues et des contacts avec les handicapés. Ainsi, un enseignant a réussi à améliorer la compréhension entre une jeune chinoise et ses collègues scolaires à Tokyo, en laissant les deux parties se présenter respectivement la culture chinoise et la japonaise l'une à l'autre. Dans une autre classe, un enseignant projette un échange entre ses élèves et des handicapés physiques : il encourage ses élèves à pousser les chaises roulantes des handicapés tout en communiquant et en s'amusant avec eux, favorisant ainsi la compréhension mutuelle dans ce processus.

On trouvera aussi des exemples pratiques de EDH dans les manuels scolaires contenant des anecdotes relatives aux droits de l'homme, des récits historiques de violations de ces droits, des exemples de violations contemporaines dans la classe même, telles que le harcèlement, des récits d'actes de discriminations ayant eu lieu au Japon et des essais sur l'éducation pour la paix. Un manuel sur les droits de l'homme à l'usage des enseignants a été publié à l'occasion du Plan d'action de 1997 dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour l'Education aux Droits de l'Homme. Il vise à promouvoir l'EDH en abordant des thèmes tels que l'éducation Dowa, l'éducation à la compréhension des handicapés et du handicap, la compréhension internationale, le harcèlement et l'éducation pour l'environnement. Ce manuel scolaire encourage une approche pratique par le recours aux études de cas et à l'apprentissage actif.

Dilemmes

- A. Comment peut-on éviter l'exclusion d'un groupe de la participation à la vie communautaire ? Comment faire obstacle à une éventuelle marginalisation ?
- B. Comment peut-on inclure l'éducation à la citoyenneté dans les matières qui sont enseignées à l'école ? Quels éléments faudrait-il inclure ? Quel serait le rôle de l'éducateur et celui de l'apprenant ?
- C. Les enseignants sont-ils, plus encore que les gouvernements, une force active de changement dans le système d'éducation ? L'éducation à la citoyenneté favorise-t-elle au premier chef le bien de la société et celui de l'individu ? Comment les valeurs traditionnelles et les réformes peuvent-elles aller de pair pour améliorer l'éducation à la citoyenneté ?

Cas de la Namibie

Les politiques de l'éducation

Lors de la Déclaration d'indépendance en Namibie en 1990, la SWAPO a constitué le gouvernement, et il a été établi qu'une éducation de base d'une durée de 10 ans devenait droit constitutionnel. Parallèlement, une réforme extensive de l'éducation a été lancée. En 1993, la politique officielle du ministère de l'Éducation a été publiée sous le titre suivant : *«Vers un enseignement pour tous»*. Cette réforme s'appuyait sur quatre postulats : la qualité, l'accessibilité, l'égalité et la démocratie. On a également commencé à décentraliser le système scolaire, afin que toutes les décisions puissent être renvoyées au niveau régional. L'intention était de favoriser un apprentissage tout au long de la vie, et de passer d'un enseignement réservé à l'élite à un enseignement pour tous.

Le projet « Sciences de la vie » ou l'Éducation pour tous

L'éducation à la citoyenneté n'est pas une matière d'enseignement en Namibie – on n'y utilise même pas le terme. Cependant, il apparaît clairement que l'éducation à la citoyenneté est une réalité dans tout le pays. Ainsi, la matière intitulée « Sciences de la vie » a joué un rôle important dans l'éducation de citoyens engagés, participatifs et indépendants.

Les sciences de la vie sont une matière obligatoire à l'école secondaire du premier cycle, c'est à dire de la 8ème à la 10ème année. Elle combine biologie, agriculture, santé et écologie. L'approche est double et le travail pratique dans les jardins d'enfants, par exemple, et appuyé par un apprentissage théorique.

L'objectif immédiat du projet est de préparer les élèves à leur vie professionnelle, compte tenu des conditions de vie qui prévalent en Namibie. Que ce soit sur le plan pratique ou sur un plan plus idéologique, ils doivent pouvoir participer au devenir d'une société démocratique, à égalité avec leurs concitoyens.

Ce projet a fait office de pionnier dans la réforme de l'éducation. Avant l'indépendance du pays, en 1990, le système scolaire était dominé par l'apprentissage par coeur de connaissances qui, très souvent, relevaient d'un contexte européen ; il était centré sur les examens et s'inscrivait dans une étroite hiérarchie autoritaire. Les

sciences de la vie ont un contenu scientifique tout à fait pertinent, et contrairement à l'ancien enseignement orienté vers l'enseignant, la matière est axée sur l'apprenant. Le groupe cible comprend tous les élèves de la 8ème à la 10ème année dans les écoles de base.

Application pratique/organiseurs/économie

A l'origine, la matière « Sciences de la vie » a été mise au point pour l'école Loudima du camp de réfugiés de la SWAPO (OPASO) au Congo-Brazzaville dans les années quatre-vingt. Dans ce cas précis, la partie relative à l'agriculture était essentielle, notamment pour assurer la nourriture du camp de réfugiés.

La matière a donc été mise au point par la SWAPO en coopération avec l'organisation non gouvernementale danoise IBIS. Elle a été introduite en Namibie en 1990 lors de la réforme de l'éducation, par l'Institut national pour le développement de l'éducation, en coopération avec l'IBIS. L'importance accordée à la théorie et la pratique a évolué, de sorte que désormais la partie pratique est plutôt un outil pédagogique au service de la compréhension de la théorie ou de la prise de responsabilité. Le soutien particulier à l'enseignement des sciences de la vie a cessé en décembre 2000 et la matière fait à présent partie du programme d'études général.

Le ministère des Affaires étrangères du Danemark finançait l'école du camp de réfugiés de Loudima, grâce à la subvention anti-apartheid qu'il dispensait par le truchement de l'IBIS. De nombreux gouvernements, ONGs et institutions des Nations Unies ont apporté un soutien économique à la réforme de l'éducation en Namibie.

En 2000, le projet a fait l'objet d'une évaluation par un groupe international de chercheurs dirigé par Ursula von Harmelen, de l'Université de Rhodes en Afrique du Sud. Les résultats de cette évaluation seront publiés au cours de l'été 2001.

Une éducation centrée sur l'apprenant

Il y a fracture entre les compétences de la société traditionnelle et les exigences de la nouvelle société namibienne. Les sciences de la vie sont fondées sur une stratégie centrée sur l'apprenant, de sorte qu'elles mettent l'accent sur les expériences et la connaissance déjà acquises par les élèves à l'école ou dans la communauté locale. Ainsi, elles contribuent à remédier à cette fracture sociale et elles facilitent la prise en compte dans l'éducation des antécédents culturels des élèves.

Les sciences de la vie placent l'apprenant au centre du processus, en postulant que l'enseignement doit commencer à son niveau ; elles l'encouragent à apprendre davantage et à combiner ses connaissances avec ses expériences pratiques. Voilà qui change radicalement le rôle de l'enseignant. Nombre d'enseignants construisent en effet leur autorité autour de leur monopole des connaissances, et ils craignent de perdre le respect de leurs élèves s'ils cessent d'en être l'unique source. Dans le contexte des sciences de la vie, l'enseignant devient plutôt conseiller, et sa mission consiste davantage à poser les bonnes questions qu'à proposer les bonnes réponses. Du coup, nombre d'enseignants perdent leur confiance en eux-mêmes, de sorte que les cours de pédagogie et les ateliers pour enseignants étaient et sont indispensables. Afin de pratiquer un enseignement centré sur l'apprenant, l'enseignant doit :

- \$ créer des milieux d'apprentissage qui stimulent la pensée des élèves
- \$ défier les élèves dans leur perception du monde
- \$ présenter aux élèves de nouveaux concepts qui ont un rapport avec des corrélations qu'ils connaissent déjà
- \$ ajouter autant que possible de nouvelles connaissances à la pratique dans la vie quotidienne

C'est là un défi que doit relever l'enseignant, et non pas seulement parce qu'il doit assumer un nouveau rôle. L'enseignement de la matière se heurte à de nombreux obstacles. Au cours d'un atelier, il arrive qu'un enseignant admette qu'il est possible de centrer l'éducation sur l'apprenant, mais lorsqu'il rentre chez lui, il doit faire face à des classes surchargées, à la pénurie de manuels scolaires et d'autres matériels, etc.

Evaluation

Il est difficile de passer d'un enseignement traditionnel autoritaire à un enseignement centré sur l'apprenant. D'aucuns ont exprimé leur scepticisme à cet égard et craignent que cette nouvelle méthodologie n'engendre des problèmes disciplinaires et que le niveau d'apprentissage ne baisse à cause de la réduction du nombre des examens. Parallèlement, de nombreux enseignants, et aussi de nombreux parents, craignent que l'autorité de l'enseignant ne soit minée par ce changement de rôle. En fait, comment l'enseignant peut-il s'ouvrir à la participation des élèves tout en conservant une autorité fondée sur sa qualité de modèle, et acquérir le respect de ses élèves pour ses connaissances et sa capacité de mener à bien des activités, plutôt que de continuer de jouir d'un respect fondé sur l'obéissance et la crainte de ne pas connaître les bonnes réponses ?

L'ancien système d'éducation était fondé sur le contrôle, et il s'appuyait sur une pléthore d'examens. Les sciences de la vie ont introduit le concept du contrôle continu qui prend en partie la place des examens, afin de comprendre ce que les élèves retirent de l'enseignement. Le but est de faire en sorte que les examens ne soient plus aussi nécessaires. Cependant, ils demeurent une partie essentielle du système. Le projet des sciences de la vie a tenté d'y remédier en posant des sujets d'examens différents et plus ouverts que ceux qui étaient posés auparavant. Il s'agit de découvrir ce que les élèves savent plutôt que ce qu'ils ne savent pas, et de vérifier s'ils sont capables ou non d'utiliser leurs connaissances dans la zone où ils vivent. Le contrôle continu permet de vérifier la performance des élèves orientée vers le processus, c'est à dire leur capacité de poser des questions, d'analyser et de collaborer. Dans toutes les matières, certains domaines, compétences et comportements doivent être évalués, d'une part pour que l'enseignant puisse se faire une idée exacte de l'acquis et des problèmes des élèves, et d'autre part, pour qu'il puisse adapter son enseignement. Ainsi le contrôle continu doit offrir la possibilité de contrôler les travaux pratiques, accomplis par exemple dans les jardins des écoles. Les enfants qui n'ont pas l'avantage de venir de famille instruites, mais qui profitent de la combinaison de l'étude et du travail pratique peuvent être évalués plus justement. L'enseignant peut fonder son évaluation sur le travail quotidien, mais il doit acquérir une nouvelle expérience afin de mettre au point des méthodes d'évaluation encore meilleures.

Dilemmes

- A. Quelle est l'importance du milieu d'apprentissage et des méthodes d'enseignement pour l'épanouissement de citoyens engagés et capables de participer? Le concept de l'apprentissage centré sur l'apprenant constitue-t-il une menace pour l'autorité de l'enseignant? Pourquoi est-il important pour l'enseignant de maintenir son autorité?
- B. Est-il possible d'appliquer des stratégies d'apprentissage centrées sur l'apprenant dans des classes surchargées? Lorsque les ressources destinées à la formation des enseignants sont limitées, doit-on donner la priorité à la formation pédagogique plutôt qu'à la formation académique?
- C. Quelles relations y-a-t-il entre le processus d'apprentissage et ses résultats? Comment peut-on évaluer la capacité de l'apprenant de participer et de résoudre des problèmes, et comment s'assurer qu'il acquiert les bons comportements moraux? Peut-on faire en sorte que les examens soient un élément de l'apprentissage plutôt qu'un objectif? Peuvent-ils s'avérer utiles pour l'apprenant au cours de l'apprentissage?

Cas de la Roumanie

Les politiques de l'éducation

La Roumanie est un pays en transition. Après le changement du système en 1990, une réforme de l'éducation a été lancée. Mais ce n'est qu'en 1998 que l'on a vraiment pu décider des changements. La réforme ne mentionnait pas explicitement le concept de l'éducation pour tous, malgré l'importance qu'il revêtait dans ce cadre. Le concept était mentionné dans le rapport par pays pour l'EFA par l'expression "*éducation pour la qualité de la vie*". Ce rapport énumère des paramètres relatifs à la qualité de la vie tels que le revenu, les possibilités d'emploi, la santé et la participation à la vie politique, sur lesquels une politique de "l'éducation pour tous" exercerait sans aucun doute une influence stabilisante. Il souligne que l'éducation pour tous ne peut devenir une réalité que si elle inclut à la fois le système d'éducation formel et le système d'éducation non formel.

Un certain nombre de soi-disant fondations et d'ONG se partagent les opérations dans le paysage roumain de l'éducation. Nombre d'entre elles ciblent des groupes particulièrement vulnérables, comme les enfants de la rue et les gitans. Beaucoup de projets visent en particulier l'éducation au vivre ensemble dans un contexte multiculturel. Dans nombre d'endroits, plusieurs groupes ethniques coexistent, et ils ont tous des problèmes concernant l'image de l'ennemi, la marginalisation et la victimisation. Ces projets multiculturels visent à aider ces groupes ethniques à améliorer leur vie quotidienne, sur la base d'une coexistence pacifique et d'un respect mutuel. Les responsables de projets estiment qu'il y a souvent un aspect européen de la coexistence: la compréhension et le respect de la diversité culturelle au niveau local est le premier pas vers la compréhension au niveau régional.

L'apprentissage interculturel: apprendre à vivre ensemble

L'apprentissage interculturel consiste en un certain nombre de projets locaux dans divers comtés, dont Bihor, Braila, Covasna, Sibiu, Caras-Severin – qui comptent tous plusieurs groupes ethniques.

On applique plusieurs méthodes d'apprentissage et plusieurs types d'activités, par exemple le théâtre, en tant qu'exercice permettant de développer des liens affectifs, les fêtes interculturelles et d'autres projets culturels et sociaux spécifiques. Parmi ces activités, on peut notamment citer les ateliers thématiques, portant sur les thèmes suivants : *Valeurs de la solidarité humaine; Coutumes; Rôles sociaux; Communication interculturelle; Pourquoi la contestation?; Connaissons-nous nos voisins?*

Il est un thème particulier, intitulé *Bouc émissaire*, qui couvre en général les aspects psychologiques de la participation interactive de chacun à part égale dans les communautés locales. L'objectif consiste à améliorer les relations quotidiennes en provoquant une réflexion ouverte sur l'individu, afin de surmonter, par exemple un complexe d'infériorité, ou d'aider les participants à comprendre les véritables causes de leur victimisation.

Autre activité intéressante: l'exposition de documents concernant la mémoire locale. Il s'agit notamment d'expositions temporaires ou permanentes présentant la vie quotidienne de tous les citoyens par le truchement d'objets comme les albums de famille, les anciens objets culturels tels que les livres, les icônes, les images anciennes, les arbres généalogiques, les anciens outils agricoles et industriels, etc.

Dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie, le projet vise l'apprentissage et la compréhension des codes culturels des divers groupes ethniques, pour ce qui est à la fois des différences et des similitudes entre les uns et les autres. Il vise aussi l'utilisation de nouvelles techniques et stratégies, ainsi que l'instauration d'un sentiment de loyauté et de respect dans un contexte de participation commune et active.

Dans la communauté locale, les projets visent le développement d'une expression personnelle et collective de mémoire locale. Il cherchent également à encourager la participation volontaire à la vie des communautés multi-ethniques, afin d'offrir une perspective positive d'identité culturelle européenne et intégrée.

Groupes cibles

Les groupes cibles, qui viennent du système scolaire et de la société civile sont composés d'élèves, d'enseignants, de décideurs et de travailleurs sociaux volontaires, ainsi que de membres des ONG et d'Organisations gouvernementales, de médias, de syndicats d'enseignants et des comités de parents d'élèves.

Les participants sont d'origine roumaine, slovaque, hongroise, grecque, turque arménienne, juive ou gypsie.

Application pratique/Organisateurs/Economie

L'Institut national pour les sciences de l'éducation est le principal organisateur du projet. Cependant, le travail de réseau est fondamental, et l'institut travaille en collaboration avec des organisations gouvernementales (institutions de développement régionales et nationales, autorités départementales et locales), et avec des organisations non-gouvernementales (syndicats, comités de parents d'élèves,

universités publiques, écoles d'art, bibliothèques et musées), ainsi qu'avec des institutions éducatives, des écoles et des universités privées ou publiques et les médias. Apprendre à travailler en réseau a constitué une partie importante du processus d'apprentissage.

Le projet a assuré les phases suivantes:

- I. Travail de réseau: enquêter et propager les idées concernant la communication interculturelle, et constituer des réseaux dans les comtés.
- II. Elaboration d'une dynamique interculturelle à l'usage de chaque partenaire local, compte tenu de l'autonomie de chaque groupe participant. Chaque opérateur interculturel travaille avec un dirigeant de groupe ethnique afin de préparer les réunions communes dans la communauté locale.
- III. Application de diverses pratiques interculturelles.
- IV. Répétition et transfert des pratiques exemplaires pour les activités en cours: ainsi, dans le comté de Caras-Severin, les activités économiques et culturelles se font avec la participation de tous les décideurs et partenaires sociaux locaux, afin d'améliorer la vie locale associative et démocratique.

Le financement est assuré principalement par l'Union européenne, l'Institut pour les sciences de l'éducation et le ministère de l'Éducation et de la Recherche. Au niveau local, les opérateurs utilisent des ressources financières provenant des conseils des communautés locales, des contributions "en nature" de la communauté, et la contribution des ONGs locales; ils peuvent aussi compter sur le parrainage des institutions économiques.

Evaluation

L'équipe du projet a mené à bien des évaluations périodiques aux différentes phases, qui portaient notamment sur la participation, les résultats par rapport aux objectifs, l'efficacité, la transférabilité à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution, la satisfaction, le contexte de développement politique, institutionnel et environnemental, la gestion, le financement et la répartition des fonds, les groupes cibles, les méthodologies de travail et d'enseignement. Toutes les perceptions reflétées dans les médias ou dans les communautés locales sont également prises en compte. L'évaluation formelle et informelle porte sur les références culturelles, la diffusion de l'information, la création culturelle et artistique, l'ouverture à d'autres cultures, la sensibilité à l'égard de la dimension culturelle transversale, la capacité et la complémentarité s'agissant d'assumer le rôle social de l'intermédiaire culturel, et la participation active.

On mentionnera quelques résultats:

1. Il est impossible de travailler sur un programme établi à l'avance lorsque l'on pratique l'apprentissage interculturel. Il faut toujours prendre en compte les conditions locales et adapter les activités en conséquence.
2. L'impact des expositions relatives à la mémoire locale sur les visiteurs a été remarquable. Ils ont reconnu plusieurs objets culturels importants tels que des livres, des icônes, des photos, etc. En fait, ils se sont reconnus eux-mêmes et

se sont sentis fiers de leur histoire locale, car ils ont compris qu'ils avaient une image culturelle.

3. Plusieurs enseignants, même au niveau universitaire, ont compris combien il était important de travailler sur l'aspect multiculturel, y compris en dehors du système d'éducation formel. Ce phénomène, et aussi ce qui est mentionné au point 4 n'est pas seulement le résultat d'un projet spécifique, c'est plutôt une conséquence de l'ensemble de ces projets multiethniques.
4. Au niveau de la politique nationale de l'éducation, l'actuel gouvernement a manifesté son intérêt s'agissant de résoudre la situation dans laquelle se trouvent les gypsies. Dans chaque comté roumain, on a prévu d'établir des centres d'intégration sociale et éducative pour eux, au cours des dix ans qui viennent.

Dilemmes

- A. Comment les habitants peuvent-ils apprendre à vivre une vie active et responsable ensemble dans la société civile et politique après plusieurs générations de régime totalitaire?

Quel calendrier peut-on envisager?

Les changements mentaux sont-ils fonction des changements politiques, et comment?

- B. Quels outils et quelles méthodes peut-on utiliser pour instaurer la compréhension et le respect des autres expressions culturelles?

A cet égard, quel rôle joue notre propre perception de nous-mêmes?

Comment faire en sorte que l'apprentissage interculturel se fasse à égalité entre les parties, pour que le résultat ne soit pas l'assimilation culturelle des minorités?

Comment atteindre et comment comprendre les groupes les plus isolés? Comment expliquer l'auto-exclusion? Quel impact a eu la marginalisation au cours des siècles sur le renfermement de certains groupes ethniques?

- C. Qu'est-ce que la compréhension d'une diversité locale dans une perspective régionale?

- D. Quelle est la valeur du transfert d'un apprentissage non-formel à un système d'éducation formel?

ATELIER NO.1
EDUCATION A LA CITOYENNETE: APPRENTISSAGE A L'ECOLE ET DANS
LA SOCIETE

2. DOCUMENT DE TRAVAIL

Ce document de travail destiné à l'atelier intitulé: *Education à la citoyenneté: apprentissage à l'école et dans la société* réunit les concepts de la citoyenneté et de l'apprentissage du "vivre ensemble" dans la perspective d'une discussion dans un contexte mondial.

Trois cas représentant des endroits du monde très différents ont été mis en lumière, pour illustrer trois manières de comprendre et d'utiliser les concepts du vivre ensemble, de la citoyenneté et de l'apprentissage. Ils illustrent également divers moyens d'apprendre à vivre ensemble. Des traditions, des croyances et des pratiques diverses permettront ensemble de cristalliser certains points du débat qui exerceront tous une influence sur l'apprentissage du vivre ensemble, dans le contexte local comme dans le contexte mondial.

La CIE 2001 contribue au développement de l'objectif mondial de l'Education pour tous, et elle est au coeur des discussions qui se déroulent actuellement sur le plan international concernant les stratégies et les objectifs d'apprentissage, ainsi que le complexe d'objectifs et de problèmes qui figurent dans les documents de Jomtien, analysés dans l'Evaluation 2000 de l'EFA et reformulés ensuite dans les documents de Dakar. Les débats internationaux sur la *citoyenneté* sont à l'ordre du jour des discussions de l'UNESCO, des instances qui mettent au point le concept de durabilité, et des discussions concernant les droits de l'homme et les sociétés multi-culturelles. Le document présente donc une perspective internationale de la compréhension de l'apprentissage de la citoyenneté, et il se fonde sur les travaux accomplis à ce jour par l'UNESCO ainsi que sur d'autres contributions internationales.

La citoyenneté et le vivre ensemble interviennent à des niveaux différents. On notera que les concepts de citoyenneté et de démocratie sont fortement liés à la tradition politique et philosophique de l'Europe occidentale et de l'Amérique du Nord. Ainsi la citoyenneté est une manière parmi d'autres de vivre ensemble, selon laquelle les droits et les devoirs de l'individu sont bien précisés, et sa participation est élevée au niveau d'un idéal. Partout ailleurs dans le monde, des personnes vivent en communauté, tout en ignorant complètement le concept du vivre ensemble en tant que tel.

Dans les pays en transition, les citoyens apprennent – et c'est tout nouveau pour eux – qu'ils ont le droit, tout autant que le devoir, de participer activement au développement de la société. Dans certaines démocraties de longue date, la participation traditionnelle à la vie politique et sociale décroît. Dans les deux cas, il est urgent de développer la capacité de citoyen dans chaque individu.

Selon l'endroit où elles habitent dans le monde, les personnes participent à la vie de communautés beaucoup plus nombreuses et plus diverses qu'il y a cinquante ans. Ces communautés se forment sur les plans local, national, régional et mondial. Cette réalité est une source de conflit potentielle pour l'individu, compte tenu de la diversité des attentes qui existent entre les membres des communautés, et de la diversité de leurs intérêts.

Certains pays nourrissent l'objectif déclaré de devenir des partenaires dans une communauté politique et économique régionale. L'une des manières d'atteindre ce but est de développer le concept de citoyenneté chez chaque citoyen. Cependant, il est malaisé de savoir à quel niveau, et dans quelle mesure un individu peut s'engager en tant que citoyen dans la vie quotidienne d'une région. En outre, il est difficile de savoir quelle part de notre identité et de notre sens communautaire est liée à notre plus proche entourage.

Au niveau de l'individu et pour certaines personnes, la mondialisation croissante offre de nouvelles possibilités de créer des réseaux mondiaux de connaissances qui favorisent notamment le détachement de la communauté locale – souvent très exigeante. Pour d'autres, ces nouvelles possibilités sont complètement étouffées par la polarisation entre régions riches et pauvres, qui est une autre conséquence de la mondialisation.

Les dimensions de la citoyenneté et du vivre ensemble

La citoyenneté n'est pas aisée à définir car c'est un concept qui a plusieurs niveaux et plusieurs dimensions. Entre ses multiples facettes, on perçoit quatre dimensions bien précises¹.

Nombreux sont ceux qui entendent d'abord, par citoyenneté, la *citoyenneté politique*, qui embrasse les droits et devoirs juridiques et politiques dans une société donnée. Cependant, la citoyenneté politique présente aussi une dimension active, entraînant un engagement dans la communauté à laquelle on appartient, et une responsabilité envers la société. Une citoyenneté politique de cette nature présuppose un contexte socio-culturel commun à tous les citoyens. On peut alors parler de la *dimension sociale* de la citoyenneté, qui se réfère aux relations mutuelles entre les membres d'une communauté, et qui est essentielle à la relation entre l'intégrité personnelle de l'individu et la communauté. Il existe en outre une *dimension culturelle* qui porte sur la sensibilisation des citoyens à l'existence d'un héritage culturel commun inhérent à la société environnante. Enfin, on peut aussi évoquer la *dimension économique* de la citoyenneté, qui se réfère au droit de la personne à un emploi et à un certain niveau de vie. Ces quatre dimensions sont étroitement liées. Lorsqu'on commet un acte politique, on le fait sur la base de sa conscience sociale. La pratique culturelle d'un individu dépend aussi de ses possibilités économiques, etc.

Chaque culture met en lumière des dimensions différentes de la citoyenneté. Pour certains, l'aspect religieux revêt une importance fondamentale dans la dimension culturelle, qu'il s'agisse de comprendre l'individu ou de percevoir ses droits et obligations. Pour d'autres, la capacité de s'entretenir soi-même et d'entretenir sa

¹ Veldhuis, R. (1997)

famille constitue une partie essentielle des droits et devoirs du citoyen. C'est pourquoi le système d'éducation et la vie économique doivent atteindre un niveau de développement suffisant pour assurer la satisfaction de ces besoins.

Même si la citoyenneté politique et culturelle peuvent être séparées en théorie, elles sont étroitement liées en pratique. Certains pays présentent, traditionnellement, une pluralité de groupes ethniques – dont chacun possède une citoyenneté culturelle, qui coexistent dans le cadre d'une citoyenneté politique unique. Dans d'autres pays, l'histoire se caractérise par l'homogénéité ethnique ou par la domination d'un seul groupe qui a fortement influencé les institutions nationales par sa singularité culturelle. Dans les deux cas, les autres groupes ethniques sont marginalisés, car le groupe dominant déclare que leur culture est inférieure.

La coexistence sur un pied d'égalité de plusieurs groupes ethniques est un énorme défi à relever pour le système d'éducation, car la compréhension des valeurs d'autres cultures remet systématiquement en question de supériorité de la culture du groupe dominant.

Dans certains cas, la citoyenneté est promue dans un but politique bien précis. Ainsi, lorsqu'un pays ou une région politique se forment, il est nécessaire d'édifier aussi une citoyenneté. Par ailleurs, l'accès à la citoyenneté mondiale exige une prise de responsabilité à l'égard des problèmes communs à tous les habitants de la terre, à savoir l'environnement, la guerre, les inégalités, dans la perspective d'un avenir commun, et une certaine tolérance à l'égard des autres manières de vivre et autres moyens d'expression.

En outre, l'éducation à la citoyenneté, ou instruction civique, et l'apprentissage du vivre ensemble sont des éléments indispensables du concept de durabilité relatif à la capacité de vivre ensemble sur la base d'un développement social, économique et environnemental durable, à présent, et à l'avenir. Ces dimensions sont également importantes et interdépendantes dans un développement durable. La durabilité implique que la production et la consommation s'inscrivent dans une perspective de renouvellement de l'énergie et des ressources, dans un cadre nord-sud, dans la diversité culturelle, et compte tenu des problèmes inhérents à la pauvreté et à la répartition des richesses. Ainsi, elle va dans le sens de l'éducation à la citoyenneté, de l'apprentissage du vivre ensemble, de l'exercice des responsabilités morales, de l'apprentissage de la résolution des problèmes, et de la participation. L'éducation à la citoyenneté peut être considérée comme la pierre angulaire de l'éducation pour le développement durable.

Les valeurs de l'éducation danoise

La citoyenneté active dépend de l'éducation de la génération montante aux valeurs démocratiques, dans l'exercice de la démocratie. Voilà qui est l'un des objectifs déclarés des Ecoles primaires et du premier cycle du secondaire des municipalités danoises: "L'école doit préparer l'élève à participer, à partager les responsabilités, à exercer ses droits et à remplir ses devoirs dans une société libre et démocratique. C'est pourquoi l'enseignement et la vie scolaire doivent se fonder sur la liberté de pensée, sur l'égalité et sur la démocratie"².

² Loi sur la Folkeskole (Ecole publique), 1993 (Ecole primaire et premier cycle du secondaire)

La contribution de l'éducation à la création des conditions propices à l'exercice d'une citoyenneté active ne repose pas uniquement sur les matières enseignées. La méthodologie de l'enseignement ainsi que le climat de la classe jouent un rôle décisif dans la contribution de l'école. Le dialogue entre les apprenants, et entre les apprenants et les éducateurs est également un facteur essentiel, ainsi d'ailleurs que les analyses critiques de l'apprenant, sa connaissance des problèmes et sa capacité de traiter des questions controversées. Cependant, l'école est loin d'être l'unique source d'influence, s'agissant de guider les apprenants vers des comportements démocratiques.

Connaissances et compétences liées à l'exercice de la citoyenneté

De quelles connaissances et de quelles compétences avons-nous besoin pour devenir un citoyen? Quelles sont les dimensions que l'on peut développer en tant que citoyen dans les diverses sociétés du monde? Quelles sont les contraintes économiques qui pèsent sur le système scolaire? Quelles barrières culturelles et sociales faut-il abattre pour maîtriser le "vivre ensemble"? Dans l'idéal, il existe quatre niveaux de compétences:

L'acquisition des connaissances

Les compétences de base telle que la lecture, l'écriture et le calcul sont indispensables à la participation aux processus démocratiques à tous les niveaux. Bientôt la connaissance des bases informatiques sera également indispensable. La capacité d'apprendre – *apprendre à apprendre* – est essentielle à l'individu qui veut s'instruire tout au long de sa vie, car il doit faire face à l'évolution rapide des besoins sur le marché du travail, et participer aux changements de la société.

La mise à profit des connaissances et la participation

En ce qui concerne la citoyenneté, les connaissances de base ne suffisent pas. La dimension sociale dans laquelle elles s'inscrivent, ainsi que le comportement et les attitudes de l'individu sont essentiels. La capacité de faire face à la vie quotidienne, de résoudre les problèmes qui surgissent et de participer, sont indispensables à la participation à divers niveaux du citoyen responsable aux activités de la société démocratique. Cette dimension comprend également un aspect émotionnel. Il ne suffit pas d'investir les connaissances dans une évaluation dissociée, il faut également investir une partie de soi-même, s'engager, et exprimer sa foi dans les activités auxquelles on participe. La connaissance et l'information sont indispensables au développement de la citoyenneté, la responsabilité morale et éthique également.

Se connaître soi-même

Afin de pouvoir participer activement, en tant que citoyen, au devenir de la communauté, il faut connaître ses propres repères, son ascendance et sa provenance. Autrefois, la communauté apparaissait comme un acquis, mais désormais nous rejoignons et quittons sans cesse des communautés différentes, de sorte que nous devons recréer une cohérence dans notre identité. C'est la raison pour laquelle certains accordent de l'attention aux compétences narratives, c'est à dire à la capacité

de se resituer dans une continuité grâce à l'histoire de la vie. D'autres évoquent la dimension historique. Lorsque l'on se perçoit comme une réalité biographique, on cesse d'être indifférent au fait que l'on participe ou non.

Apprendre à vivre ensemble

Aujourd'hui, apprendre à vivre ensemble est une nécessité à de nombreux niveaux. Nous devons faire face à des rassemblements plus complexes et plus importants qu'auparavant. La capacité de vivre ensemble dans la famille, dans la communauté locale, dans le pays ou sur la planète est étroitement liée à la citoyenneté, à cette appartenance à une communauté. Dans ses actes et dans sa manière de vivre, le citoyen doit prendre en compte les meilleurs intérêts de la communauté, et non pas seulement les siens propres.

La capacité de vivre ensemble est une dimension très importante de la citoyenneté sociale. Dans une société culturellement homogène, dans laquelle les groupes politiques et culturels de citoyens se superposent, le problème n'est pas très grave, mais dans de très nombreux endroits, il est difficile de favoriser l'avènement d'une citoyenneté politique et culturelle unifiée à partir de plusieurs citoyennetés culturelles. Ainsi, en Afrique, il n'est pas rare de constater une fracture entre, d'une part, l'appartenance (souvent culturelle, sociale et économique) à la tribu dans laquelle on est né, et d'autre part, la citoyenneté politique générale de l'Etat, qui a souvent été imposée à la tribu, et fait, par conséquent, l'objet d'un certain scepticisme. En même temps, nombre des pays qui, selon la tradition, se caractérisent par une relative homogénéité subissent à présent des pressions exercées à la fois par l'étranger et par l'intérieur. L'augmentation de l'immigration entraîne des différences culturelles visibles dans la vie quotidienne. Depuis l'étranger, la mondialisation entraîne des exigences croissantes, puisqu'il faut établir des liens avec des communautés nouvelles et toujours plus importantes. Mais même dans une société relativement homogène, il y a toujours de différences et des contradictions intérieures. Il est donc essentiel que la citoyenneté implique à la fois des droits et des obligations. Le citoyen a des droits civiques, politiques et sociaux. Cependant, la citoyenneté ne saurait être comprise comme un style de vie privée, mais plutôt comme une manière de vivre ensemble aux termes de laquelle chaque personne assume une part de responsabilité pour la société. En tant que citoyen, on ne saurait se préoccuper uniquement de ce qui est bon pour soi. On doit estimer les intérêts de la communauté et avoir le sens de l'intérêt général. La citoyenneté constitue, par le truchement de la participation et de la capacité de faire face aux imprévus désagréables, le meilleur outil pour trouver la solution des dilemmes inhérents à cet idéal qu'est le bien commun.

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage – Education à la citoyenneté

Il faut considérer le développement de la citoyenneté comme un moyen de former des citoyens actifs qui participeront à la société à divers niveaux, et qui se sentiront responsables à l'égard des communautés dans lesquelles ils vivront et travailleront. Ainsi la citoyenneté est à la fois une préoccupation individuelle et collective. Individuelle, parce qu'elle présuppose des compétences qui permettent à l'individu d'agir en fonction de son environnement. Collective, d'abord parce que la société s'efforce de favoriser la citoyenneté, et parce que cette dernière se fonde sur le partage de la responsabilité et qu'elle est appliquée par des actions collectives. Ainsi,

la citoyenneté s'appuie sur a) l'apprentissage tout au long de la vie, et b) l'apprentissage par l'expérience et l'interaction avec la pratique sociale dans une communauté donnée. La citoyenneté est la capacité de vivre ensemble, de coopérer, d'exercer une influence sur notre propre vie, et de réagir d'une manière constructive au changement. Cela exige certaines compétences, notamment le potentiel de résoudre des problèmes imprévus dans divers contextes.

L'apprentissage à l'école et dans la société

L'apprentissage indispensable pour que le citoyen puisse assumer ses divers rôles en tant qu'individu ainsi qu'en tant qu'élément de la population active a lieu à la fois à l'école et à l'extérieur. Dans certaines sociétés, l'apprentissage du rôle professionnel se fait dans le cadre du système d'éducation, et dans d'autres, il se fait dans le contexte familial ou communautaire. Par conséquent, la certification de l'aptitude du citoyen à exercer une profession se fait soit par l'école soit par la société, selon le type de société, de structure économique ou culturelle dans lesquelles on vit.

L'acquisition des compétences fondamentales telles que la lecture, l'écriture et le calcul est considérée comme relevant de l'école, même dans les zones où les possibilités d'atteindre l'idéal sont nulles ou très faibles. Les connaissances qui constituent le socle des valeurs et des attitudes sont acquises d'une manière plus diffuse et selon un schéma complexe qui embrasse les trois formes d'apprentissage - formel, non-formel informel - , définis par exemple dans le Memorandum de la Commission européenne sur l'apprentissage tout au long de la vie³.

L'apprentissage formel est un apprentissage structuré qui se déroule dans le cadre du système d'éducation, et qui aboutit à une certification et une qualification reconnues.

L'apprentissage non formel a lieu à l'extérieur du système scolaire formel, et il est très souvent considéré comme un complément de ce système. Il n'aboutit pas à une certification formelle, mais très souvent pourtant, à l'acquisition de compétences reconnues. Il a lieu parfois sur le lieu de travail, au cours d'activités de loisir structurées ou de travaux volontaires de formes diverses.

L'apprentissage informel a lieu dans la vie quotidienne. Il est incidentel, non structuré, non programmé et très souvent, il n'est même pas considéré comme un apprentissage par l'apprenant. Il a quelquefois lieu dans des contextes d'apprentissage formel et non formel.

Ces trois formes d'apprentissage se complètent et se reflètent les unes les autres, et un apprentissage embrassant des dimensions cognitive, sociale et émotionnelle devient réalité toutes les fois que l'on active une expérience ou des connaissances acquises, quelle que soit le domaine de la vie où elles ont pris leur origine. L'apprentissage est le résultat de la remise en question de connaissances acquises dans le cadre d'une ou de plusieurs dimensions. Les connaissances d'une personne, ses comportements et ses valeurs sont remises en question s'ils ne sont pas en parfaite harmonie avec le monde environnant, que cette situation s'exprime directement ou par l'éducation, les médias ou les récits.

³ Commission de l'Union Européenne (2000) *A memorandum for lifelong learning*. Commission Staff Working Paper, Bruxelles, 30.10.2000.

Les possibilités d'apprentissage d'un individu dépendent directement des connaissances que l'école et la société mettent à disposition.

Les milieux d'apprentissage

Les compétences et les qualifications qui favorisent l'avènement de la citoyenneté présupposent l'existence de milieux d'apprentissage qui appuient les processus démocratiques, ultimes objectifs de la citoyenneté, précisément. L'apprentissage du vivre ensemble et celui des processus démocratiques sont plus faciles dans des milieux caractérisés par une pratique démocratique, des milieux qui permettent l'examen des différences, le respect des autres, une participation active et la possibilité pour la personne de se faire sa propre opinion sur l'apprentissage et la pratique.

Les systèmes d'éducation formels peuvent jouer un rôle essentiel dans l'avènement de la citoyenneté. Ils assument une lourde responsabilité dans notre épanouissement en tant que citoyens. L'apprentissage qui s'appuie exclusivement sur le transfert de connaissances indiscutables, qui est axé uniquement sur la certification, et dans le cadre duquel l'enseignant est considéré comme l'unique source de connaissances, mène à l'inaction dans la vie quotidienne et dans la vie professionnelle, et entraîne passivité et obéissance plutôt que l'indépendance de la personne. A l'opposé, l'apprentissage fondé sur le potentiel humain et qui s'appuie sur la responsabilité, sur la participation active, la réflexion et la flexibilité crée des compétences qui sont le propre de citoyens actifs aux comportements toujours plus démocratiques. La participation démocratique dépend notamment:

- a) de la pertinence du programme d'enseignement
- b) des méthodes d'apprentissage, c'est à dire de la possibilité de faire une analyse critique de soi-même, d'accomplir des travaux interdisciplinaires axés sur la résolution des problèmes, et de travailler en équipe
- c) du climat qui prévaut dans la classe, c'est à dire du dialogue quotidien entre les apprenants, et entre les apprenants et les enseignants.

Le programme d'enseignement doit être pertinent afin que l'apprenant soit motivé. Le contenu du programme doit faire l'objet d'un reexamen continu car le développement entraîne sans cesse de nouvelles exigences. Le programme d'enseignement pour la citoyenneté se caractérise par un ensemble de valeurs très complexes qui sont fonction du contexte culturel. Par ailleurs, cet enseignement porte sur les réalités politiques de la société. Les matières telles que l'instruction civique, l'histoire, la géographie, la biologie et d'autres encore doivent traiter de thèmes pertinents et même parfois tabous, afin de permettre aux apprenants de relever le défi que représente le changement constant des exigences de la société. Nous avons le droit de connaître notre histoire et notre culture – même si elles présentent parfois quelques côtés plus sombres – afin de nous comprendre nous-mêmes dans ces contextes, et de pouvoir réagir pour préparer l'avenir.

L'apprentissage du vivre ensemble, c'est à dire de la maîtrise de la coexistence, présuppose non pas un apprentissage qui repose sur des réponses "justes" et préétablies, mais plutôt un apprentissage fondé sur les problèmes que connaissent les apprenants, et sur les défis qu'il leur appartiendra de relever. Un tel apprentissage, axé sur la résolution des problèmes, exige une participation active des apprenants, dans un

climat où l'on respecte leur conception du problème. De même, la coopération et le travail d'équipe sont essentiels pour favoriser la tolérance, la considération et le respect pour les autres.

L'éducation à la citoyenneté ne doit pas être envisagée séparément au sein du système d'éducation formelle. L'apprentissage du vivre ensemble est solidement ancré dans la pratique sociale, au sein de la famille, au travail, dans la vie associative, où l'on trouve d'ailleurs autant de milieux d'apprentissage non formel et informel. Ils contiennent des éléments qui favorisent la citoyenneté, compte tenu de leurs liens avec la vie quotidienne, qu'il s'agisse d'un apprentissage organisé, intentionnel ou inconscient.

Le concept de "l'apprentissage à l'échelle de la vie" reflète une ampleur de l'apprentissage qui réunit les expériences de la vie quotidienne à un apprentissage plus intentionnel. Ce concept met en lumière le fait que l'apprentissage peut prendre toutes les formes et avoir lieu n'importe quand dans la vie, et il inclut par conséquent le concept d'apprentissage tout au long de la vie. Ainsi, les apprentissages formel, non formel et informel sont liés organiquement les uns aux autres, et ils se complètent. Au sein des systèmes d'éducation formelle, la citoyenneté se développe donc par le truchement de programmes d'enseignement formel et informel, ainsi que grâce à la participation démocratique au milieu d'apprentissage.

Evaluation de l'apprentissage du vivre ensemble

Quelques tentatives d'évaluation ont été menées à bien, et elles ont souligné les difficultés que représente la mesure des aspects éducatifs fondée sur des catégories telles que les valeurs, les comportements, les processus d'apprentissage, etc. La récente Etude sur l'instruction civique de l'IEA⁴ est un examen extensif des connaissances des élèves sur la démocratie, et de leurs concepts et de leurs comportements en matière de citoyenneté. Les tests et les examens ont été conçus sur la base de rapports et de documents soumis par les pays faisant l'objet de l'étude. Ce matériel – et d'autres matériels de recherche – a été examiné afin de préciser les thèmes essentiels sur lesquels porterait l'étude. Ainsi, les divergences de vues sur la démocratie et la citoyenneté par exemple ont été prises en compte dès le début.

L'évaluation des activités éducatives se fonde souvent sur la tradition en la matière, à savoir les examens qui portent sur les connaissances ou sur la performance à certains niveaux. Ces tests concernent surtout les résultats, et portent rarement sur les processus de l'apprentissage ou sur l'approfondissement de la compréhension des connaissances. Les méthodes utilisées sont quantitatives plutôt que qualitatives, en partie parce que l'intérêt général se porte surtout sur les résultats et les preuves de l'acquisition de connaissances, et en partie parce qu'il est très difficile de mettre en place des méthodes qualitatives. Cependant, il est essentiel de s'orienter vers de nouvelles approches afin de pouvoir évaluer les comportements et les pratiques, tout autant que les connaissances acquises et les résultats⁵.

⁴ Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen (2001) (La citoyenneté et l'éducation dans vingt-huit pays. Les connaissances et l'engagement civique à quatorze ans (2001)).

⁵ Inspiré du Projet sur les Sciences de la vie de la Namibie: évaluation continue

L'évaluation de l'éducation à la citoyenneté doit se fonder sur un spectre de thèmes fondamentaux qui doivent faire office de normes. Ces questions doivent être considérées comme essentielles aux concepts mêmes de la citoyenneté et du vivre ensemble; il s'agit notamment des questions relatives à la sensibilité culturelle et contextuelle. Certaines valeurs partagées seront soumises à la discussion en tant que normes possibles:

- responsabilité à l'échelle mondiale
- participation en pratique
- valeurs et responsabilité morales
- durabilité
- marginalisation et exclusion
- aspects culturels transversaux de l'apprentissage

Il faut encore se poser la question de savoir comment évaluer des questions aussi complexes et aussi extensives. Sans aucun doute pourtant, le développement de l'éducation à la citoyenneté et de l'apprentissage du vivre ensemble exige que l'on mette au point des méthodes et des approches favorisant de telles études, et que l'on tente de mesurer la pratique et les comportements relatifs à la citoyenneté.

3. Références

