

Ecole, collectivité, université :
des partenariats pour une démocratie durable
L'éducation à la citoyenneté démocratique
en Europe et aux Etats-Unis

Matt Hartley

Ted Huddleston

Edition anglaise :

School-community-university partnerships for a sustainable democracy – Education for democratic citizenship in Europe and the United State of America

ISBN 978-92-871-6795-8

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

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être traduit, reproduit ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou de toute autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division de l'information publique et des publications, Direction de la communication (F-67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int).

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

Photos de couverture :

Haut – Conseil de l'Europe/Aurora Ailincai

Milieu (de gauche à droite) – Conseil de l'Europe/Emir Adzovic, faculté d'éducation de l'université de Pennsylvanie, Fondation européenne pour la formation/Ard Jongsma

Bas – Shutterstock

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-7032-3

© Conseil de l'Europe, avril 2011

Imprimé au Conseil de l'Europe

Table des matières

Résumé.....	5
Remerciements.....	7
Préface	9
Introduction	11
Chapitre 1 – La nécessité d’une démocratie plus durable	13
1.1. Pourquoi la question de la citoyenneté est-elle importante?	13
1.2. Quel est l’intérêt de la notion européenne d’«éducation à la citoyenneté démocratique»?	14
1.3. En quoi la notion américaine d’«engagement civique» est-elle différente?	17
Chapitre 2 – Les partenariats entre l’école, la collectivité et l’université	21
2.1. Qu’est-ce qu’un partenariat pour l’ECD?	21
2.2. Pourquoi nouer des partenariats entre l’école, la collectivité et l’université?	23
2.3. En quoi un partenariat pour l’ECD se singularise-t-il?	25
2.4. Qu’est-ce qui fait la réussite d’un partenariat pour l’ECD?	27
Chapitre 3 – Assurer le bon fonctionnement des partenariats entre l’école, la collectivité et l’université	29
3.1. Comment se construisent les partenariats pour l’ECD?	29
3.2. Quels sont les défis auxquels sont confrontés les partenariats pour l’ECD et comment y répondre?	32
Chapitre 4 – Les partenariats entre l’école, la collectivité et l’université dans la pratique	35
Etude de cas n° 1 – Le Refugee Support Network à Leeds, au Royaume-Uni	35
Etude de cas n° 2 – Des écoles communautaires encadrées par l’université en Pennsylvanie, aux Etats-Unis	37
Annexe I – L’éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) et l’éducation aux droits de l’homme (EDH) – Une définition	41
Annexe II – Les partenariats pour l’ECD – Recommandations du forum 2008	43

Annexe III – Le Conseil de l’Europe et le projet pour l’éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l’homme	51
Annexe IV – Aperçu des ressources élaborées par le Conseil de l’Europe ...	55
Annexe V – Biographies des auteurs	63

Résumé

Les valeurs et les compétences civiques suscitent un intérêt croissant depuis quelques années, en Europe comme aux Etats-Unis, où l'on s'interroge sur la manière de les cultiver et de les promouvoir dans la société.

Les écoles et les universités ont un rôle important à jouer à cet égard. En coopérant les unes avec les autres, ainsi qu'avec les collectivités locales et d'autres organisations de la société civile, elles peuvent influencer positivement sur la vie des citoyens, et ce, de maintes façons. Or, ce potentiel reste largement inexploité dans la pratique.

Ecole, collectivité, université: des partenariats pour une démocratie durable – L'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe et aux Etats-Unis d'Amérique est une nouvelle publication destinée à promouvoir ce type de partenariat en s'appuyant sur la notion et la pratique de l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD); ce texte explique comment les partenariats peuvent être mis en place et développés, en présente les enjeux ainsi que les manières de répondre aux éventuelles difficultés. Selon les auteurs, les partenariats entre l'école, la collectivité et l'université constituent, s'ils sont bien conçus, un potentiel considérable non seulement pour résoudre les problèmes de la collectivité, mais aussi pour favoriser le développement de l'esprit civique des citoyens ainsi que le respect de la démocratie dans la société civile.

La mise en place de partenariats pour l'ECD foncièrement «civiques» exige non seulement d'adopter des méthodes de travail particulières et d'établir des relations spécifiques entre les partenaires, mais aussi de reconnaître qu'en matière de résolution de problèmes le processus est souvent tout aussi important que son aboutissement. Sont aussi nécessaires l'adoption d'un mode opératoire fondé sur la participation et l'inclusion, une véritable réciprocité entre les différentes organisations concernées ainsi qu'une volonté d'instaurer des formes plus stables et plus durables de démocratie.

La présente publication s'adresse aux décideurs politiques et aux praticiens de l'éducation en milieu scolaire comme universitaire, aux organisations de la société civile et aux associations locales, ainsi qu'aux représentants des pouvoirs publics et des administrations locales en Europe et aux Etats-Unis qui ont pour vocation de promouvoir la citoyenneté démocratique et l'engagement civique.

Elle s'inspire de pratiques issues des deux côtés de l'Atlantique et montre comment elles peuvent s'enrichir mutuellement. Elle est le fruit d'une collaboration entre des auteurs et des chercheurs européens et américains lancée et soutenue par le Conseil de l'Europe dans le cadre de son programme d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, en coopération avec le Consortium international pour l'enseignement supérieur, la responsabilité civique et la démocratie.

Remerciements

Cette publication est le fruit de deux années de réflexion et d'échange dans le cadre d'une collaboration entre deux programmes menés depuis plusieurs années déjà par le Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) et de l'enseignement supérieur. Elle adopte une nouvelle perspective géographique, en regardant notamment du côté des Etats-Unis.

Dans ce contexte, il a fallu consulter de nombreux acteurs. L'idée de cette publication est née d'une réflexion menée de concert des deux côtés de l'Atlantique : du côté européen, par le président du Comité directeur de l'éducation (CDED) du Conseil de l'Europe, César Birzea, et l'ancien président du Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche (CDESR), Krzysztof Ostrowski ; aux Etats-Unis, par Ira Harkavy, qui a joué un rôle moteur en tant que vice-président adjoint et directeur fondateur du Barbara and Edward Netter Center for Community Partnerships (Bureau des affaires gouvernementales et locales, université de Pennsylvanie). Je tiens également à remercier Henry Teune, chercheur en sciences politiques à l'université de Pennsylvanie, qui a contribué à mettre en place le projet et à jeter les fondements du processus de collaboration.

Après les premières séances de *brainstorming* à Philadelphie et à Strasbourg, la réflexion transatlantique a été officiellement lancée lors d'une rencontre à San Diego, en Californie (à l'occasion de la conférence annuelle du Conseil américain de l'éducation). Outre les personnes précitées, je suis également reconnaissante aux personnes suivantes d'avoir contribué à donner corps aux idées formulées dans cet ouvrage : Aleksandra Vidanović, dont la connaissance des relations au sein des organisations non gouvernementales et des collectivités locales en Europe s'est avérée précieuse, Susan Robinson, qui nous a toujours ramenés à la réalité lorsque la conversation se faisait (parfois) trop abstraite, et Virgílio Meira Soares, qui a servi de relais entre le programme consacré à l'enseignement supérieur et le programme ECD. Je tiens également à remercier Martina Vukasović, qui nous a aidés à trouver des exemples concrets de partenariats pour l'ECD, ainsi que notre stagiaire Katherine Dydak.

Le Groupe consultatif ad hoc sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, et en particulier son bureau, a également contribué à la conception de cette publication.

Au sein du Secrétariat du Conseil de l'Europe, je suis reconnaissante aux deux chefs de service qui gèrent les programmes en question, Ólöf Ólafsdóttir et Sjur Bergan, pour le soutien sans faille qu'ils nous ont apporté. Je tiens également à remercier Alexander Bartling pour sa contribution précieuse au nom des collectivités locales, et Heather Courant, qui a assuré l'assistance administrative pour l'organisation des

différentes rencontres sur les deux continents avec son efficacité et sa gentillesse habituelles.

Enfin, et surtout, il me faut remercier les deux auteurs de cet ouvrage, Matt Hartley et Ted Huddleston. Travailler avec eux a été un véritable plaisir et j'ai beaucoup appris non seulement de leur riche expérience, mais aussi, et c'est peut-être encore plus important, de leur manière d'appréhender le sujet. Ce partenariat a été riche d'enseignements et s'est déroulé dans un climat général de respect mutuel, de rigueur intellectuelle, de bonne volonté et de transparence.

Sarah Keating-Chetwynd
Responsable du projet
Conseil de l'Europe

Préface

A chaque nouvelle génération, il convient d'apprendre et de réapprendre les valeurs et les pratiques démocratiques afin de répondre de manière opportune aux enjeux du moment.

Les valeurs et les compétences civiques, et notamment la manière de les cultiver et de favoriser leur développement chez les citoyens, suscitent un intérêt croissant depuis quelques années, tant en Europe qu'aux Etats-Unis. Cette tendance est apparue après la chute du communisme alors que l'Europe de l'Est était le théâtre d'une (re)naissance du point de vue démocratique. Elle reflète également l'inquiétude des démocraties plus anciennes des deux côtés de l'Atlantique face à l'apathie politique croissante et la défiance des citoyens, en particulier des jeunes générations, à l'égard de la classe et du processus politiques.

En Europe comme aux Etats-Unis, on sait parfaitement que la démocratie n'est pas chose acquise. Pour la renforcer, il ne suffit pas d'encourager la participation aux processus formels tels que le vote ; il faut promouvoir une forme d'association, ou « mode de vie »¹, ancrée dans la vie locale et les relations sociales. Les organisations de la société – administrations relevant des ministères nationaux ou régionaux, collectivités locales, municipalités, organisations non gouvernementales (ONG) et fondations privées – ont donc un rôle essentiel à jouer, aux côtés du gouvernement, pour promouvoir les valeurs et les pratiques démocratiques.

C'est un fait reconnu de longue date que les écoles et les universités ont une contribution importante à apporter pour défendre les institutions et les pratiques démocratiques. Les écoles sont en effet des institutions d'utilité collective par excellence. Elles sont au cœur de la vie locale, à la fois physiquement et socialement. Avec les établissements d'enseignement supérieur, elles forment un « sous-système stratégique » qui, peut-être plus que tout autre, est à même d'infléchir le fonctionnement de la société tout entière.

Pourtant, malgré cette reconnaissance théorique, le potentiel civique des écoles et des universités n'est pas toujours exploité dans la réalité. Les travaux de recherche menés en Europe suggèrent l'existence d'un « écart de conformité » considérable entre les intentions politiques et la pratique effective, à tous les niveaux et dans tous les secteurs de l'éducation². De façon similaire, malgré l'intérêt considérable que suscite aux Etats-Unis « l'apprentissage par le service » (*service learning*), les écoles et les universités américaines ont tendance à mettre l'accent sur les bénéfices

1. Dewey, J., *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Macmillan, New York, 1916.

2. Bîrzéa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M. et Sardoc, M., *Etude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2004.

à tirer au niveau académique plutôt que sur la possibilité de promouvoir les valeurs et les pratiques démocratiques³.

Par ailleurs, il existe bien des partenariats entre l'école (ou l'université) et la collectivité, aux Etats-Unis notamment, mais peu d'exemples de partenariats qui mettent en commun les ressources des écoles, des universités, des membres de la société et des organisations locales sur des questions d'intérêt commun, que ce soit aux Etats-Unis ou en Europe. Or, ce type de partenariat pluridimensionnel est à même d'apporter des avantages considérables à chacune des parties prenantes. Ainsi, les communautés locales peuvent aider les universités à valider leurs travaux académiques par une mise en pratique dans la réalité de tous les jours, rendant ainsi l'apprentissage plus pertinent. Les étudiants en sociologie peuvent être amenés à comprendre le problème complexe des sans-abri en collaborant avec des professionnels qui interviennent auprès de ce public plutôt qu'en lisant tel ou tel livre d'étude. Les établissements scolaires peuvent mettre leurs locaux et leurs installations à disposition d'associations locales et ainsi devenir un lieu d'activité sociale. Quant aux universités, elles peuvent apporter une assistance technique et leur expertise pour aider les écoles et la collectivité à résoudre leurs problèmes.

Tout partenariat entre l'école, la collectivité et l'université qui entend réaliser son potentiel civique doit se placer dans une perspective différente de celle adoptée par les projets bilatéraux entre l'école (ou l'université) et la collectivité. Tout d'abord, il convient de mettre l'accent sur le développement des compétences et des aptitudes civiques des participants, ainsi que sur la résolution de problèmes spécifiques. Ensuite, il est nécessaire d'établir des relations de réciprocité entre les établissements scolaires, les universités et la communauté locale, au lieu d'adopter les modèles hiérarchiques ou unilatéraux habituels. Enfin, il convient de se focaliser autant sur le processus de résolution des problèmes que sur le produit ou le résultat visé. Une telle approche ne requiert pas la création de programmes de portée locale entièrement nouveaux ; il suffit de donner aux programmes existants une dimension plus participative et inclusive (par exemple, en reconnaissant et en plaçant sur un pied d'égalité les contributions respectives des différents partenaires, et en encourageant les collectivités à jouer un rôle plus actif dans la définition et la solution de leurs problèmes, tout en leur en donnant les moyens), et d'intégrer systématiquement des éléments participatifs et inclusifs lors de l'élaboration des nouveaux programmes.

3. Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E. et Stephens, J., *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*, Jossey-Bass, San Francisco, 2003 ; Hartley, M. et Soo, D., « Building democracy's university: university–community partnerships and the emergent civic engagement movement », in Tight, M., Mok, K.H., Huisman J. et Morphew, C.C. (dir.), *The Routledge Handbook of Higher Education*, Routledge Press, New York, 2009, p. 397-408.

Introduction

Cet ouvrage met en lumière le potentiel des partenariats entre l'école, la collectivité et l'université pour résoudre des problèmes sociaux et promouvoir les valeurs et les pratiques démocratiques à l'échelle locale en Europe et aux Etats-Unis.

Il s'attache à promouvoir ce type de partenariat, en expliquant comment ce dernier peut être construit et développé, quels problèmes peuvent être rencontrés et comment on peut y faire face.

La publication s'adresse aux décideurs politiques et aux praticiens de l'éducation en milieu scolaire comme universitaire, aux organisations de la société civile et aux associations locales, ainsi qu'aux représentants des pouvoirs publics et des administrations locales des deux côtés de l'Atlantique qui ont pour vocation de promouvoir la citoyenneté démocratique et l'engagement civique.

Elle s'inspire de pratiques issues des deux continents et montre comment celles-ci peuvent s'enrichir mutuellement. Elle est le fruit d'une collaboration continue entre des auteurs et des chercheurs européens et américains, lancée et soutenue par le Conseil de l'Europe dans le cadre de son programme d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, en coopération avec le Consortium international pour l'enseignement supérieur, la responsabilité civique et la démocratie.

La collaboration intercontinentale est un phénomène relativement nouveau dans ce domaine, qui peut se révéler problématique, en raison notamment de traditions terminologiques différentes. Les termes «droits de l'homme» et «éducation aux droits de l'homme», par exemple, sont courants en Europe, mais beaucoup plus rares dans le contexte américain, où l'on rencontre plus fréquemment les termes et expressions «droits civiques», «équité» et «diversité». De même, l'adjectif «civique», dans des expressions telles que «partenariat civique» ou «engagement civique», a généralement un sens beaucoup plus large aux Etats-Unis qu'en Europe. Ainsi, outre-Atlantique, l'association de plusieurs entreprises en vue de la construction d'un nouveau centre d'activités de loisirs peut être qualifiée de partenariat «civique», simplement parce que le centre est destiné à des membres de la population et non pas parce qu'il s'agit, sous une forme ou une autre, de droits et de responsabilités liés à la citoyenneté démocratique.

La nécessité de mettre en lumière ces différences importantes en matière de langage et d'éviter tout malentendu éventuel sur le plan conceptuel a dans une certaine mesure contribué au choix de la terminologie et de la structure de cette publication. En premier lieu, afin d'éviter toute confusion, les expressions «éducation à la citoyenneté démocratique» et «ECD» sont utilisées comme des termes génériques qui recouvrent la dimension de l'«éducation aux droits de l'homme», qualifiée en tant que telle en Europe. Dans la littérature européenne, la promotion de la «démocratie» va de pair avec la promotion des «droits de l'homme». Il ne faut néanmoins

pas voir dans l'absence apparente de référence aux « droits de l'homme » une tentative de minimiser l'importance de cette distinction, mais une réponse à la nécessité d'utiliser un langage univoque qui facilite la compréhension intercontinentale.

En deuxième lieu, l'expression « partenariat pour l'ECD » est utilisée pour refléter la dimension particulière des partenariats civiques qui se fondent sur la notion d'« éducation à la citoyenneté démocratique », développée par le Conseil de l'Europe (c'est-à-dire des partenariats qui visent non seulement à atteindre des objectifs spécifiques mais aussi à promouvoir de manière générale les valeurs et les pratiques démocratiques – et celles des droits de l'homme) et pour les distinguer des partenariats civiques, au sens large d'usage aux Etats-Unis. Les partenariats pour l'ECD peuvent revêtir des formes diverses et variées ; les partenariats entre l'école, la collectivité et l'université ne sont qu'une forme parmi d'autres.

Enfin, il nous a semblé important d'introduire une dimension narrative explicative dans la trame de la publication, outre les orientations concrètes qui y sont données.

Cet outil s'ouvre sur une analyse des raisons pour lesquelles la citoyenneté figure aujourd'hui au premier rang des préoccupations politiques en Europe et aux Etats-Unis, puis présente la façon dont le Conseil de l'Europe répond à ces préoccupations à travers ses activités sur l'éducation à la citoyenneté démocratique – processus éducatif qui se déroule tout au long de la vie et qui consiste à former des citoyens démocratiques par la pratique de la démocratie. La différence avec la notion d'« apprentissage par le service » (*service learning*) et d'autres méthodes scolaires et universitaires adoptées aux Etats-Unis pour encourager l'engagement civique sont ensuite examinées.

La partie suivante explique pourquoi il est nécessaire d'instaurer de nouvelles formes de partenariats civiques qui rapprochent les écoles et les universités des associations et organisations locales ; elle identifie les éléments constitutifs de ce type de partenariat, ainsi que les critères de réussite.

Enfin, le fonctionnement des partenariats entre l'école, la collectivité et l'université dans la pratique est analysé, en particulier la manière dont ils se construisent et les éléments qui assurent leur bon fonctionnement. Deux études de cas approfondies (une pour l'Europe et une pour les Etats-Unis) viennent clore cette analyse. Nous avons décidé de nous limiter à ces deux exemples car nous n'en sommes qu'aux prémices de ce type de partenariat, en plein développement. Nous espérons que cet outil, par les bonnes pratiques qu'il présente et la démarche progressive qu'il adopte, inspirera les partenaires potentiels.

Chapitre 1

La nécessité d'une démocratie plus durable

1.1. Pourquoi la question de la citoyenneté est-elle importante ?

A chaque nouvelle génération, il convient d'apprendre et de réapprendre les valeurs et les pratiques démocratiques afin de répondre aux problèmes pressants du moment. Si l'on veut que les citoyens soient des membres à part entière, pleinement actifs, de la société, il faut non seulement leur donner la possibilité d'œuvrer main dans la main dans l'intérêt général, mais aussi respecter tous les points de vue, même divergents, participer au processus politique formel et cultiver l'habitude et les valeurs de la démocratie et des droits de l'homme dans la vie et les activités de tous les jours. Les citoyens auront alors le sentiment d'être des membres utiles, reconnus, de leur communauté, des membres à même de participer à la société et d'influer sur le cours des choses.

Ces dernières années cependant, tant en Europe qu'aux Etats-Unis, l'inquiétude s'est faite grandissante quant au niveau d'attachement des citoyens aux idéaux et aux valeurs démocratiques et quant à leur disposition à participer aux pratiques et aux processus démocratiques. Au Royaume-Uni⁴ par exemple, des chercheurs ont observé l'existence de ce qui est aujourd'hui qualifié de « génération du millénaire », c'est-à-dire des jeunes qui s'intéressent peu à la politique, notamment la politique politicienne, qui ne croient pas ou peu en l'utilité du vote et qui sont systématiquement déçus par les gouvernements.

En Europe, on a tendance à considérer que la démocratie est menacée par des forces aussi diverses que la mondialisation, le terrorisme international ou les conséquences de la récession économique, ainsi que par l'évolution démographique générale et les migrations, en particulier dans le cadre de l'élargissement de l'Union européenne (UE) et du processus d'intégration européenne, sans parler des conflits ethniques, du nationalisme et de l'essor de l'antisémitisme, de la xénophobie et d'autres formes d'intolérance, ainsi que d'une connaissance insuffisante du fonctionnement des institutions européennes.

De façon similaire, aux Etats-Unis, le sentiment de malaise quant à l'état de la démocratie s'est développé au cours des vingt dernières années en raison notamment de plusieurs facteurs, dont une connaissance très limitée des rouages du gouvernement, un pourcentage accru de citoyens sceptiques à l'égard d'un gouvernement qu'ils pensent contrôlé par des intérêts particuliers, et des taux de participation électorale plus bas que jamais. La désaffection de la jeunesse américaine pour la politique

4. Pirie, M. et Worcester, R., *The Millennial Generation*, Adam Smith Institute, Londres, 1998.

est un aspect particulièrement préoccupant. Les données de l'Institut de recherche sur l'enseignement supérieur de l'université de Californie, Los Angeles (Ucla), qui observe l'évolution des tendances chez quelques centaines de milliers d'étudiants de première année, montrent que le pourcentage de nouveaux étudiants qui estiment qu'il est important de suivre les développements politiques est passé de 57,8 % en 1966 à 25,9 % en 1998, même si des statistiques plus récentes suggèrent un regain d'intérêt pour la politique.

Face à de tels enjeux, il est devenu évident que même si la démocratie a jusqu'ici eu une certaine capacité de résistance, rien ne garantit qu'elle puisse survivre à l'avenir sans une aide extérieure. La promotion de la citoyenneté démocratique – ou de « l'engagement civique », selon l'usage en vigueur aux Etats-Unis – est donc devenue une priorité, en Europe comme aux Etats-Unis.

1.2. Quel est l'intérêt de la notion européenne d'« éducation à la citoyenneté démocratique » ?

En Europe, l'expression « éducation à la citoyenneté démocratique » renvoie à un ensemble de pratiques et activités éducatives qui visent à encourager et à aider les populations à jouer un rôle actif dans la vie démocratique et à exercer leurs droits et leurs responsabilités en tant que citoyens de la société⁵.

Dans de nombreux pays, l'usage de cette expression marque un tournant radical par rapport aux formes traditionnelles d'éducation civique, notamment parce que l'éducation à la citoyenneté démocratique met l'accent sur la participation active, l'apprentissage par la pratique, l'éducation tout au long de la vie, le travail en partenariat et la collaboration et la réciprocité entre les enseignants et les apprenants.

La notion d'éducation à la citoyenneté démocratique est apparue à la suite de la seconde guerre mondiale en réaction aux horreurs vécues ; elle s'est étoffée et développée alors que plusieurs pays européens connaissaient des transformations radicales et que les démocraties de longue date, mais aussi les démocraties (re)naissantes de l'Europe de la fin du XX^e siècle, se trouvaient face à de nouveaux enjeux extrêmement complexes. Le Conseil de l'Europe, la plus ancienne et la plus grande organisation intergouvernementale en Europe, qui compte aujourd'hui 47 pays membres, a été la figure de proue de ce mouvement et a « officialisé » le concept avec son projet sur l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD), lancé en 1997 à la suite du 2^e Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement. Ce projet vise à identifier les diverses capacités que doivent posséder les citoyens pour participer

5. « L'éducation à la citoyenneté démocratique » couvre l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société, d'apprécier la diversité et de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit. Cette définition est tirée de la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme adoptée dans le cadre de la Recommandation CM/Rec(2010)7 du Comité des Ministres (www.coe.int/educ).

pleinement à la société, la manière dont ces capacités sont acquises et les méthodes par lesquelles elles peuvent être transmises à autrui.

La première phase du projet ECD (1997-2000) a été conçue comme un projet exploratoire destiné à élaborer des concepts, des définitions et des stratégies. La deuxième phase (2001-2004) a été consacrée à l'élaboration de politiques, à la création de réseaux, ainsi qu'à des actions de communication et de diffusion, donnant une place de plus en plus importante aux droits de l'homme. La troisième phase du projet (2006-2009) s'est concentrée sur les politiques, la gouvernance démocratique de l'école et la formation des enseignants, et en particulier sur l'élaboration d'outils et de manuels pratiques⁶. L'actuel programme (2010-2014) s'attache à faciliter l'élaboration et la mise en œuvre des politiques, à promouvoir l'établissement de partenariats et de réseaux, et à mettre en pratique les instruments du Conseil de l'Europe.

Le projet ECD a d'emblée inauguré la pratique du partenariat social en réunissant différents partenaires (gouvernements des Etats membres, agences des Nations Unies, Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE/BIDDH), Union européenne, différents secteurs du Conseil de l'Europe, ONG, universitaires et fondations), le Conseil de l'Europe partant du principe que l'éducation à la citoyenneté démocratique est une tâche complexe aux multiples facettes qui ne saurait être laissée aux seules institutions formelles et qui exige au contraire la participation de tout un éventail d'acteurs et d'organismes, formels comme informels, du secteur public comme de la société civile.

L'idée de l'EDC puise dans une variété de pratiques éducatives innovantes qui ont été conçues pour répondre aux enjeux alors posés à la démocratie dans différents pays, régions et communes d'Europe : éducation aux droits de l'homme, mais aussi éducation à la paix, éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté mondiale. Ces pratiques sont le reflet des différentes priorités qui existent dans divers contextes européens et s'appuient sur les activités des gouvernements et des ONG nationales et internationales. Elles coexistent avec des formes plus traditionnelles d'éducation civique, auxquelles elles sont en même temps intégrées. Elles peuvent différer par leurs orientations et leur mise en œuvre, mais leurs objectifs à long terme sont très proches et visent tous à instaurer des formes durables de démocratie fondées sur le respect des droits de l'homme et la prééminence du droit. Chacune de ces formes d'éducation peut donc être considérée comme une contribution particulière à l'objectif global de l'éducation à la citoyenneté démocratique, celle-ci étant en quelque sorte l'expression « mère » pour désigner toutes les pratiques éducatives qui visent à atteindre cet objectif⁷.

6. Pour plus d'information, voir le site web du Conseil de l'Europe : www.coe.int/edc.

7. Duerr, K., Spajic-Vrkas, V. et Martins, I.F., *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2000.

Le projet ECD s'articule autour des trois valeurs fondamentales historiques du Conseil de l'Europe, à savoir la démocratie, les droits de l'homme et la prééminence du droit. La participation active est également un élément central – c'est-à-dire le rôle que peuvent jouer les individus dans le processus démocratique, à la fois de manière formelle et à travers les activités et institutions de la société civile. Concrètement, donc, il s'agit de donner aux citoyens les connaissances, la compréhension, le savoir-faire et les attitudes qui les aideront à jouer un rôle efficace dans la société, que ce soit au niveau local, national ou international. Pour ce faire, il convient tout d'abord de les aider à développer un sentiment d'appartenance et à se considérer comme des membres à part entière de la société, dotés des mêmes droits et des mêmes responsabilités qu'autrui, à même d'infléchir le cours des choses. Il faut ensuite que les citoyens acquièrent un minimum de connaissances civiques, par exemple sur les institutions et les processus démocratiques ou les droits humains fondamentaux. Enfin, il est nécessaire qu'ils développent leur capacité d'analyse critique de la société, c'est-à-dire leur capacité de penser par eux-mêmes plutôt que de se laisser conduire. Cependant, la démocratie ne se limite pas à un corpus de connaissances ou à un ensemble de compétences intellectuelles. C'est une manière de vivre en collectivité et d'entretenir des rapports avec autrui qui exige tout un éventail de qualités et d'attitudes spécifiques, de la tolérance et du respect des droits d'autrui à la capacité de régler les conflits de manière pacifique et amiable, de trouver un terrain d'entente et de négocier.

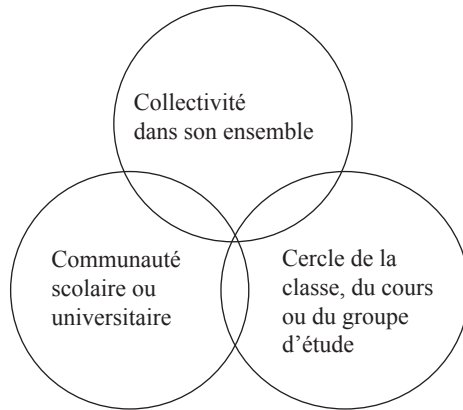
La citoyenneté démocratique n'est donc pas quelque chose qui s'enseigne dans le seul cadre de l'éducation formelle : elle s'apprend, du moins en partie, par l'expérience. L'éducation à la citoyenneté démocratique ne saurait donc se limiter à des cours d'éducation civique à l'école ou à une instruction au cours de la seule scolarité obligatoire ; c'est un processus de toute une vie qui, dans l'idéal, commence dans le cocon familial, se poursuit à la maternelle, puis dans le cadre de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, et, une fois adulte, dans le cadre de la formation pour adultes, de la formation professionnelle et de l'activité professionnelle.

Si l'éducation à la citoyenneté démocratique ne saurait être laissée aux seuls établissements d'éducation formelle – les initiatives locales, par exemple, ont un énorme potentiel en la matière – l'éducation formelle est essentielle au projet ECD. Cela tient non seulement à la nature relativement universelle de l'éducation formelle et à sa capacité de dispenser un programme officiel, mais aussi aux possibilités qu'elle offre, pour les apprenants, les enseignants et d'autres parties prenantes, de devenir de véritables acteurs de leur gouvernance et de leurs relations avec les communautés alentour, c'est-à-dire de faire l'expérience de la démocratie en action.

La possibilité de vivre en direct la démocratie et les droits de l'homme est un élément central de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Les maternelles, les établissements primaires et secondaires et les universités doivent donc regarder au-delà de leur contenu académique et s'interroger sur la manière dont ils peuvent favoriser une telle expérience. Globalement, cette expérience peut se faire dans trois environnements d'apprentissage de la citoyenneté, de « communautés » au sein

de l'institution, qui se confondent partiellement : le cercle de la classe, du cours ou du groupe d'étude, la communauté scolaire ou universitaire et la collectivité dans son ensemble à laquelle appartient l'école ou le campus (comme le montre l'illustration 1).

Illustration 1 : Trois « environnements d'apprentissage de la citoyenneté »



La nécessité de créer de telles conditions d'apprentissage a des implications importantes pour les établissements d'enseignement et la manière dont ils se positionnent par rapport à d'autres intervenants de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans la société. Tout d'abord, il convient d'adopter une approche globale qui envisage l'éducation à la citoyenneté démocratique à la fois comme une matière en soi et comme un thème transversal. Ensuite, une forme plus démocratique de gouvernance s'impose, qui donne à toutes les parties prenantes, jeunes et moins jeunes, enseignants et apprenants, un rôle à jouer en mettant en place un système de gestion plus démocratique et des responsabilités partagées pour améliorer le fonctionnement de l'établissement et la prise de décision. En troisième lieu, l'accent doit être mis sur des méthodes actives et expérientielles qui permettent aux apprenants d'apprendre par la pratique, notamment à travers des formes d'apprentissage interactives, collectives et participatives. Quatrièmement, la relation entre les enseignants et les apprenants doit être plus ouverte et réciproque, en rupture avec le modèle autoritaire traditionnel. Enfin, il est nécessaire d'établir de nouvelles formes de coopération et de partenariat entre les établissements d'enseignement et d'autres acteurs et agents de la société – parents, organisations locales, administrations locales, entreprises, ONG et fondations.

1.3. En quoi la notion américaine d'« engagement civique » est-elle différente ?

La notion et la pratique de l'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe se rapprochent par maints aspects de l'éducation et de l'engagement civiques

caractéristiques des Etats-Unis. Traditionnellement, c'est aux écoles et aux universités américaines qu'on a laissé le soin de construire et de préserver la société démocratique, en formant des citoyens éclairés. Au XX^e siècle, cette mission s'est souvent limitée à l'enseignement de cours sur l'histoire nationale et des gouvernements ou à l'exercice d'une activité bénévole. Ces dernières années, cependant, un nombre croissant de praticiens américains de l'éducation ont dénoncé l'insuffisance de cet enseignement, axé sur les rouages de la démocratie, alors que la compétence civique est quelque chose qui doit être intériorisé par la pratique. La citoyenneté s'apprend en effet par l'expérience, lorsque des individus se rencontrent pour régler des problèmes communs, discuter et écouter le point de vue et les préoccupations des autres. L'on s'accorde également de plus en plus à reconnaître que l'éducation civique ne doit pas être l'apanage des établissements d'éducation formelle, car c'est un apprentissage tout au long de la vie qui concerne toutes les institutions – formelles et autres – de la société⁸.

Tout comme l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'éducation civique a tendance à être utilisée de manière générique pour désigner toute une variété de pratiques. Cependant, si les aspirations de départ, voire certains termes, sont les mêmes, le concept américain aborde la question sous des angles légèrement différents. « L'engagement au service de la collectivité », c'est-à-dire la responsabilité à l'égard de la collectivité, par exemple, occupe une place beaucoup plus importante en tant que notion structurelle aux Etats-Unis, alors qu'en Europe les notions de « démocratie » et de « droits de l'homme » sont bien plus courantes. Dans le discours public américain, la notion d'engagement au service de la collectivité est souvent étroitement associée à des résultats civiques concrets, l'idée étant que la participation à la vie locale permet de construire des citoyens engagés. Dans la réalité, cependant, le lien entre les deux est souvent bien plus ténu.

En effet, il est rare que le bénévolat favorise une meilleure compréhension des facteurs sociaux et politiques à l'origine des problèmes. L'expression « engagement civique » est apparue en partie car elle souligne l'importance de la promotion d'une conscience politique et du développement de compétences et de valeurs démocratiques.

L'« apprentissage par le service » est l'une des formes les plus courantes d'engagement civique aux Etats-Unis qui incorpore le service d'intérêt général au programme d'études officiel. L'apprentissage par le service repose sur le principe de l'utilité pédagogique du service à la collectivité (en général, ou au niveau du quartier, etc.). Il existe parfois des programmes spécifiques qui mettent également l'accent sur « l'éducation du caractère » ou la promotion du développement moral à travers l'enseignement de qualités telles que la justice, l'équité, la sensibilité, le respect, la responsabilité et la fiabilité, chacune étant à sa manière considérée comme une contribution à la création d'une société plus responsable et attentive à l'autre. Ces

8. Kerr, D. et Nelson, J., « Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes », rapport final, QCA/NFER, Londres, 2006.

programmes sont beaucoup plus répandus durant les premières années de scolarité et dans le secondaire que dans l'enseignement supérieur.

Les initiatives visant à promouvoir le service à la collectivité, ou service d'intérêt général, comme il était qualifié à la fin des années 1980, ont conduit à une augmentation des activités bénévoles des étudiants des universités américaines. Dans les années 1990, plusieurs initiatives de premier plan ont été lancées afin de relier ces activités à la mission fondamentale des établissements d'enseignement supérieur, à savoir l'enseignement et la recherche. Aujourd'hui, de nombreux *colleges* et universités des Etats-Unis, sinon la majorité, proposent des cours qui comportent une dimension d'apprentissage par le service. En outre, des centaines de milliers d'étudiants participent chaque année à des actions de proximité ou de bénévolat au sein de leur communauté locale. Les programmes mis en œuvre par le système scolaire, de la maternelle à la fin du secondaire, encouragent également ce type d'initiative. D'après une étude réalisée en 2008 par la Corporation for National and Community Service (agence fédérale pour le service national et le service d'intérêt général), 68 % des lycées (et au moins 86 % de l'ensemble des établissements secondaires) offraient la possibilité de participer à des activités au service de la collectivité locale. Près d'un quart des proviseurs de lycée indiquait que leurs établissements proposaient des cours comportant des modules d'apprentissage par le service sanctionnés par des unités de valeur⁹. L'enseignement supérieur a connu une réorientation radicale vers l'engagement civique. Campus Compact, une association de présidents de *colleges* et d'universités qui s'emploie à promouvoir l'engagement civique, a vu ses membres augmenter de trois présidents en 1985 à plus de 1 100 membres en 2008, soit un quart de tous les établissements d'enseignement supérieur aux Etats-Unis. L'enquête annuelle réalisée par l'association auprès de ses membres indique qu'un tiers des étudiants de ces établissements s'investissent dans leur communauté en moyenne cinq heures par semaine en tant que bénévoles ou dans le cadre de l'apprentissage par le service. De nombreux campus encouragent la participation du corps professoral¹⁰. Plus de 85 % des membres interrogés indiquaient qu'ils récompensaient les recherches sur la communauté locale ou les initiatives d'apprentissage par le service lors de l'évaluation, de la titularisation et/ou de la promotion du corps professoral – un chiffre en nette augmentation par rapport à il y a cinq ans.

Il n'en reste pas moins qu'aux Etats-Unis, c'est l'apprentissage académique, et non pas l'apprentissage ou le résultat démocratiques, qui est visé¹¹. L'idée de promouvoir la démocratie à travers les cours d'apprentissage par le service est une approche plus récente. De même, malgré un mouvement récent en faveur d'une participation accrue des jeunes à la direction et à la prise de décisions concernant les programmes d'apprentissage par le service, on s'intéresse trop peu au fait que l'école et l'université constituent des communautés démocratiques à part entière ou à la nécessité

9. Voir www.nationalservice.gov/pdf/08_1112_isa_prevalence.pdf.

10. Voir www.compact.org/about/statistics/.

11. Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E. et Stephens, J., *op. cit.*; Hartley, M. et Soo, D., *op. cit.*

d'instaurer des formes plus démocratiques de gouvernance. L'idée d'adopter une vision globale ainsi que la nécessité d'identifier des moyens de vivre la démocratie en direct à l'école et à l'université et de coordonner ces moyens avec le programme officiel, que ce soit au niveau de la matière même ou du programme en général, sont des notions que l'on rencontre beaucoup plus rarement dans le contexte américain.

Il est évident que, même si elles reflètent des priorités et des préoccupations sociales et politiques différentes, les conceptions européenne et américaine ont beaucoup à apprendre l'une de l'autre – en raison du fait notamment que ni l'Europe ni les Etats-Unis ne sont des entités homogènes et qu'elles sont l'une comme l'autre constituées de toute une diversité de communautés qui sont confrontées à des problèmes et des enjeux spécifiques. Cette publication est destinée, entre autres objectifs, à encourager ce processus de partage.

Chapitre 2

Les partenariats entre l'école, la collectivité et l'université

2.1. Qu'est-ce qu'un partenariat pour l'ECD ?

C'est un partenariat entre des organisations (ministères fédéraux ou régionaux, collectivités locales, municipalités, ONG, fondations privées, institutions de l'éducation formelle et non formelle, notamment les établissements scolaires et les établissements d'enseignement supérieur) qui vise principalement à renforcer la démocratie au sein de la société, généralement en tentant de résoudre un problème commun. C'est un partenariat qui est foncièrement « civique », au sens strict du terme, c'est-à-dire qui a trait aux droits et aux responsabilités liés à la citoyenneté démocratique. L'objectif consiste à développer les compétences et l'état d'esprit civiques des individus ainsi que le capital et les ressources démocratiques des collectivités et des sociétés tout entières, tout en poursuivant d'autres buts spécifiques¹².

L'intérêt récent pour cette forme de partenariat découle d'une part d'une reconnaissance de la contribution unique que peuvent apporter certains types d'organisations au développement de la démocratie, d'autre part d'une prise de conscience de la complexité et de la diversité de cette tâche dans une société moderne.

En particulier, les partenariats entre les organisations de la société civile permettent d'envisager l'évolution sociale sous un angle « écologique », ou « multilatéral », ce qui est plus difficile avec l'approche « hiérarchique », ou « technocratique », traditionnelle, dans laquelle une poignée d'« experts » du gouvernement ou d'une administration publique s'efforcent de définir et de résoudre de manière unilatérale un problème qui leur est extérieur. Les partenariats pour l'ECD peuvent encourager la participation active de toute une variété de groupes et d'organismes différents. Ils ont la faculté de reconnaître que les collectivités ne sont pas des entités monolithiques mais des entités qui comportent plusieurs niveaux et dont le potentiel démocratique ne demande qu'à être exploité. Ces partenariats peuvent être à la fois inclusifs et réciproques. Ils ont la capacité d'être efficaces au niveau local tout en aidant les participants à comprendre comment leur cadre de vie est lié à l'évolution générale et aux problèmes plus vastes que connaissent leur région, leur pays ou le monde entier.

Plus fondamentalement, les partenariats pour l'ECD, par les processus qu'ils enclenchent, intègrent de fait, tout en étant une parfaite illustration, le principe de l'association, propre à la démocratie. La contribution de chaque partenaire

12. Voir Rapport du Forum sur les « Partenariats civiques pour l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme » (DGIV/EDU/CIT (2009) 12), Conseil de l'Europe, Strasbourg, www.coe.int/educ.

est précisément définie et prise en compte. Les atouts et les limites de chacun sont reconnus et les activités collectives sont soigneusement conçues pour tenir compte de ces paramètres. Les partenaires comprennent – ou du moins sont censés comprendre – les intérêts de chacun (fussent-ils différents), mais s'accordent sur l'objectif commun à atteindre. Un tel système permet de comprendre clairement ce qu'apportent les différents partenaires et de reconnaître leur rôle respectif, pour définir et ajuster en conséquence les procédures collectives d'échange d'informations, de prise de décisions et d'élaboration des programmes.

L'image d'une échelle progressive de coopération permet peut-être de mieux saisir l'idée des partenariats pour l'ECD, qui comportent de fait plusieurs niveaux (voir tableau 1). A un bout de l'échelle se situe le simple échange d'informations ou de biens entre deux organisations (par exemple, la collecte de vêtements par une association locale au bénéfice d'un foyer pour sans-abri). L'échelon suivant est celui du dialogue, l'objectif étant de comprendre les intérêts et les besoins de chaque partenaire. Ce dialogue peut, au fil du temps, conduire à la constitution de réseaux – associations de personnes ou de représentants de groupes qui partagent les mêmes intérêts. Certains réseaux existent uniquement pour échanger des informations ou des bonnes pratiques. D'autres peuvent se lancer dans des projets communs reposant sur le partage des responsabilités. Ce type de partenariat peut créer une motivation collective – une conviction commune que le partenariat accomplit une mission importante dans l'intérêt commun. Les partenariats qui s'engagent sur cette voie, qui tissent des liens transversaux entre les communautés et ne se contentent pas de régler tel ou tel problème mais encouragent l'action collective afin d'améliorer la vie de la collectivité, sont des partenariats pour l'ECD pour une démocratie durable.

Tableau 1 – Les différents niveaux de partenariat

Niveau de partenariat	Type d'activité	Exemple
Niveau 1: Echange	Echanger des informations et/ou des matériels/produits	Un groupe d'étudiants universitaires sollicite l'aide bénévole de plusieurs enseignants de l'établissement scolaire local pour faire la lecture à des enfants après les heures de cours.
Niveau 2: Dialogue	Chercher à comprendre les intérêts et les besoins de chaque partenaire	Les étudiants invitent les membres de la faculté qui enseignent et dirigent des travaux de recherche sur l'aptitude à lire et à écrire à rencontrer les enseignants de l'école pour se familiariser avec l'établissement et la communauté locale.

Niveau de partenariat	Type d'activité	Exemple
Niveau 3 : Etablissement de réseaux	Former des associations qui ont des intérêts communs	Les enseignants, le personnel administratif de l'établissement et la faculté se lancent dans la conception de projets visant à améliorer l'aptitude à lire et à écrire des enfants et à donner la possibilité aux étudiants de faire un apprentissage expérientiel de l'éducation à travers des cours d'apprentissage par le service.
Niveau 4 : Collaboration	Travailler de concert pour atteindre un but commun précis et, dans l'idéal, réaliser un dessein commun	Au fil du temps, un nombre croissant d'enseignants et de professeurs de l'université se met à participer aux réunions, et d'autres projets reposant sur des intérêts et des objectifs communs émergent.
Niveau 5 : Partenariat pour l'ECD	S'attaquer à des problèmes sociaux et développer la démocratie	Avec le temps, le projet s'élargit à mesure que d'autres groupes (organisations locales et groupes de parents) s'investissent dans la définition des objectifs et des priorités. Les participants commencent à s'interroger sur l'origine sociopolitique plus générale des problèmes d'illettrisme dans la collectivité. La coalition entreprend de collecter des informations sur ces problèmes et lance une action collective afin de faire évoluer les politiques publiques dans ce domaine.

2.2. Pourquoi nouer des partenariats entre l'école, la collectivité et l'université ?

Les partenariats entre l'école, la collectivité et l'université ne représentent qu'une forme parmi d'autres de partenariats pour l'ECD. Qu'ont-ils donc de particulier et quels sont leurs avantages ?

En Europe et aux Etats-Unis, il est reconnu de longue date que les écoles et les universités sont des vecteurs essentiels pour le développement démocratique de la société.

Les écoles sont des institutions d'utilité collective par excellence ; elles sont au cœur de la vie locale, que ce soit sur le plan physique ou social. C'est à l'école que la plupart d'entre nous faisons en effet notre première expérience de la vie et du travail dans une institution citoyenne. Pour nombre d'entre nous, l'école est le dénominateur commun de notre vie – jeunes comme adultes, enseignants, parents, voisins, partenaires locaux. Elle appartient à tous les membres de la collectivité et

se prête parfaitement au rôle de plate-forme autour de laquelle peuvent s'articuler les groupes et les activités locales. L'école est également un catalyseur idéal pour régler les problèmes de la collectivité, car nombre de ces problèmes – pauvreté, racisme, conflits ethniques et religieux, criminalité, toxicomanie, pour n'en citer que quelques-uns – se répercutent à l'école. La réussite d'une intervention en milieu scolaire visant à améliorer l'aptitude à lire et à écrire des élèves, par exemple, risque de dépendre fortement de facteurs extrascolaires, voire d'y être entièrement subordonnée.

Les universités sont également au cœur de la vie collective, notamment urbaine ; elles aussi ont la faculté de contribuer à la résolution des problèmes locaux ainsi qu'au renouveau social. A vrai dire, il leur est de plus en plus difficile d'ignorer les problèmes sociaux qui se manifestent juste derrière leurs murs. Non seulement ces problèmes ont une incidence sur le recrutement et la fidélisation des étudiants et du personnel universitaire, mais le financement public et privé est de plus en plus fonction de résultats sociaux. Les universités ont accès à diverses ressources humaines, techniques et académiques qui sont essentielles pour identifier et résoudre les problèmes locaux et sont souvent peu accessibles au reste de la société. La collectivité, en retour, peut aider les universités à ancrer leurs travaux académiques dans la pratique quotidienne, rendant ainsi l'apprentissage plus pertinent et contribuant à lutter contre la mentalité de «tour d'ivoire», qui est parfois associée à l'enseignement supérieur.

Les écoles et les établissements d'enseignement supérieur forment par conséquent un «sous-système stratégique»¹³ qui, peut-être plus que tout autre, est à même d'infléchir le fonctionnement de la société tout entière. Le rassemblement des forces conjointes de l'école et de l'université aux côtés d'autres groupes et organisations de la société civile recèle un immense potentiel pour aider les citoyens à identifier et à résoudre les problèmes auxquels sont confrontées leurs collectivités : des solutions sont trouvées ; les élèves et les étudiants ont la possibilité de participer à la résolution de problèmes réels et, partant, d'enrichir leur développement éducatif ; les écoles et les universités deviennent de véritables institutions «citoyennes» ; les collectivités s'investissent davantage dans la résolution de leurs propres problèmes et les valeurs et les pratiques démocratiques sont cultivées dans tous les domaines de la société.

13. Harkavy, I., *School-Community-University Partnerships: Effectively Integrating Community Building and Educational Reform*, document de conférence, université de Pennsylvanie, 1998.

Union des étudiants roms de Voïvodine, en Serbie

Les Roms figurent probablement parmi les minorités les plus opprimées d'Europe. Victimes d'un harcèlement permanent, d'une discrimination et d'une ghettoïsation parfois renforcés par les stéréotypes racistes véhiculés par les médias, ils ont souvent été privés de leurs droits à l'égalité en matière d'éducation. Dans la province autonome de Voïvodine, en Serbie, l'Union des étudiants roms collabore avec des établissements scolaires et des universités afin d'améliorer l'accès des jeunes d'origine rom à l'enseignement supérieur. Dans le cadre d'un projet lancé en 2008, de jeunes élèves roms ont la possibilité d'achever leurs études secondaires grâce à un programme de bourses, d'orientation et de conseil, ce qui les motive pour poursuivre leurs études supérieures. Favoriser l'accès à l'enseignement supérieur est un élément important de la contribution que peuvent apporter les universités à la promotion de la démocratie et des droits de l'homme dans la société.¹⁴

Cependant, mis à part quelques exceptions comme celle évoquée ci-dessus, la pratique de ce type de partenariat est encore trop rare, que ce soit en Europe ou aux Etats-Unis. Dans les parties qui suivent, nous explorons plus avant les éléments constitutifs de ce type de partenariat.

2.3. En quoi un partenariat pour l'ECD se singularise-t-il ?

Si l'on veut encourager les partenariats entre l'école, la collectivité et l'université dans la perspective de développer les compétences et les attitudes civiques ainsi que le capital démocratique des collectivités, il convient de les distinguer d'autres formes de coopération entre l'école et l'université, qui sont motivées par de multiples et diverses raisons (faciliter la formation des enseignants ou l'enseignement de compétences spécifiques ou de matières spécialisées, telles que les langues étrangères à l'école, par exemple). Aussi importantes soient-elles, ces formes de coopération ne peuvent être dûment qualifiées de partenariats pour l'ECD que si elles visent avant tout à développer la compétence civique des citoyens et de la société.

De même, les écoles (ou les universités) s'associent parfois à la collectivité locale pour atteindre un but spécifique. Ainsi, un établissement scolaire peut souhaiter faire participer plus étroitement les parents à l'éducation de leurs enfants en vue d'aider ces derniers à améliorer leurs résultats ou de renforcer la présence et la discipline des élèves. Dans le même esprit, des départements de recherche d'une université peuvent participer à des projets locaux visant à améliorer la santé publique ou les transports en commun.

Loin de prétendre que ce type de partenariat ne contribue aucunement à développer les compétences démocratiques des citoyens et de leur communauté, force est de

14. Le Fonds pour l'éducation des Roms (Roma Education Fund, www.romaeducationfund.hu/) supervise et finance nombre des activités menées dans le domaine de l'éducation des Roms. La plupart de ces activités s'inscrivent désormais dans le cadre de la Décennie pour l'inclusion des Roms. Le Conseil de l'Europe a commencé à s'intéresser aux Roms en 1969 et étudie la question de manière quasi systématique depuis dix ans dans le cadre de son programme « Education des enfants roms » ainsi qu'avec la mise en place d'instances comme le Forum européen des Roms et des Gens du Voyage. Voir www.coe.int/education/roma.

reconnaître que leur contribution risque d'être secondaire et ponctuelle. Pour être qualifiés de véritables partenariats pour l'ECD, les partenariats entre l'école, la collectivité et l'université doivent avoir comme principal objectif de favoriser la démocratie, contrairement aux simples partenariats sociaux.

Cela étant, outre le développement de la démocratie, les partenariats civiques peuvent poursuivre d'autres buts et objectifs. Les partenariats les plus efficaces en matière d'EDC sont sans doute ceux qui répondent à la nécessité de résoudre des problèmes touchant la collectivité tout entière. La démocratie ne vient pas combler un vide; elle se construit dans un environnement social réel, avec des gens réels qui ont des préoccupations et des intérêts réels. C'est en s'attaquant aux problèmes de la collectivité et en trouvant des solutions que l'on renforce l'état d'esprit et les compétences civiques des citoyens et démocratise la société.

L'exemple du partenariat noué entre les établissements scolaires, l'université et des associations locales à Philadelphie-Ouest le montre clairement. S'appuyant sur différents groupes, chacun étant vital pour répondre aux besoins de la collectivité, le partenariat a commencé par dégager une vision commune de la question et de l'objectif visé. Finalement, l'initiative a fait bien plus que résoudre simplement un problème technique. Elle a été un modèle d'action démocratique : divers membres de la communauté locale appartenant à des organisations différentes ont œuvré de concert pour transformer les choses en profondeur (les comportements individuels, le contenu de l'enseignement dans les établissements scolaires et universitaires locaux et les politiques de la commune en matière de sécurité du logement), chacun des partenaires étant une clé de voûte dans cette initiative de soutien mutuel.

Empoisonnement au plomb à Philadelphie-Ouest, en Pennsylvanie

Il y a quelques années, des parents de Philadelphie-Ouest se sont alarmés de plusieurs incidents d'empoisonnement au plomb touchant de jeunes enfants. Dans le cadre d'un partenariat existant entre des membres du personnel et le corps professoral d'une université de recherche locale, des organisations de quartier et le système scolaire local, une série d'initiatives a été lancée afin de régler ce problème. Les organisations de quartier ont convoqué des réunions de discussion auxquelles ont participé des représentants de l'ensemble des partenaires. Différentes initiatives ont commencé à se mettre en place. Les universitaires du programme d'études environnementales et leurs étudiants ont associé les élèves des établissements scolaires locaux à la collecte d'échantillons d'analyse. Les parents, de leur côté, ont identifié les aires de jeux habituelles des enfants. Les enseignants ont intégré ce projet à leurs cours, contribuant ainsi à sensibiliser encore les élèves (et, par conséquent, les familles) et à accroître le nombre d'enfants testés. Les organisations de quartier se sont chargées de faire connaître l'initiative et de rallier davantage de participants. Elles ont également invité les membres de l'école de soins infirmiers aux réunions de parents afin d'examiner les problèmes de santé associés à l'empoisonnement au plomb. Le recensement des lieux où l'on avait noté la présence de peintures au plomb a donné aux parents les éléments nécessaires pour faire pression sur les fonctionnaires de l'administration locale et les propriétaires. La faculté a pu collecter des données sur une période continue qui ont montré que l'action des partenaires avait en effet changé le cours des choses.

Pour résumer, les partenariats pour l'ECD se distinguent des autres partenariats sociaux par les objectifs qu'ils poursuivent et les méthodes qu'ils adoptent, en particulier la réunion de partenaires multiples afin de définir et de trouver des solutions à leurs propres problèmes. Cette approche est contraire aux interventions technocratiques qui font appel à des experts extérieurs qui définissent le problème, formulent une solution, la mettent en œuvre, puis se retirent (voir tableau 2).

Tableau 2 – Les partenariats pour l'ECD et les autres types de partenariats

Les partenariats pour l'ECD :	Les autres types de partenariats :
envisagent les collectivités comme des entités dotées d'avantages et leurs membres comme des partenaires égaux	envisagent les collectivités comme des entités confrontées à des problèmes
considèrent que les membres d'une collectivité possèdent leurs propres savoirs, savoir-faire et organisation	pensent que les membres d'une collectivité doivent être assistés
sont inclusifs et intègrent de nombreuses composantes pour répondre à des problèmes systémiques et complexes	sont souvent limités dans leur portée et se focalisent sur des problèmes ponctuels
se fondent sur des principes démocratiques – l'ensemble des partenaires définit les priorités collectives	s'appuient sur un petit groupe, sur des experts ou sur des fonctionnaires pour définir les priorités, souvent sans aucune consultation
permettent de définir, de reconnaître et de valoriser les contributions de tous les partenaires	valorisent l'expertise et les intérêts de certains partenaires par rapport à d'autres
poursuivent des objectifs spécifiques tout en visant à renforcer les principes et les pratiques démocratiques	visent à s'attaquer à des problèmes sociaux

2.4. Qu'est-ce qui fait la réussite d'un partenariat pour l'ECD ?

En définitive, la valeur d'un partenariat civique, quel qu'il soit, se mesure à l'aune de son efficacité pour promouvoir l'engagement civique et la citoyenneté démocratique au niveau individuel et collectif. Au niveau collectif, cette efficacité peut se « mesurer » en observant le niveau de participation citoyenne à la vie locale et la mesure dans laquelle une collectivité parvient à gérer des problèmes conflictuels et à trouver et apporter des solutions à ses propres problèmes, ce qui dépend du niveau de confiance, de réciprocité, de coopération, de cohésion, de compréhension commune et de communication et d'échange, mais aussi de l'établissement de relations, de réseaux sociaux et de structures à même de promouvoir les valeurs et les initiatives civiques.

Le développement de ce type de compétence foncièrement « civique » à l'échelle collective est intimement lié au développement de cette même compétence chez le citoyen. L'efficacité des partenariats pour l'ECD au niveau individuel peut se mesurer en évaluant la présence de différentes qualités ou « compétences » civiques et démocratiques stimulées par le partenariat – d'un sentiment d'identité et de responsabilité citoyennes à l'acquisition d'un jugement pratique avisé concernant l'élaboration et la mise en œuvre des politiques (voir tableau 3).

Tableau 3 – Compétences civiques et démocratiques

Identité	Se considérer comme un citoyen, un membre de la société; avoir le sentiment qu'on appartient à la société et qu'on jouit – ou devrait jouir – de droits égaux, notamment le droit et le devoir de participer de manière citoyenne à la société et de faire entendre sa voix
Savoirs	Connaître les institutions et les pratiques sociales, ainsi que leurs rouages
Conscience	Avoir conscience des questions sociales, des tendances et des problèmes que rencontrent la collectivité et la société en général
Compétences	Etre capable d'accéder à des informations (et de les interpréter) sur les problèmes de la collectivité, de communiquer, de défendre une cause et, le cas échéant, d'engager une action individuelle ou de participer à une action collective
Jugement	Etre capable d'estimer la valeur et la faisabilité de divers dispositifs, politiques et stratégies en matière civique

Chapitre 3

Assurer le bon fonctionnement des partenariats entre l'école, la collectivité et l'université

3.1. Comment se construisent les partenariats pour l'ECD ?

A quoi ressemble un partenariat pour l'ECD entre l'école, la collectivité et l'université ? Comment évolue-t-il et se développe-t-il au fil du temps ? Comment fonctionne-t-il ? Sur l'échelle de la complexité, les partenariats pour l'ECD vont de simples à extrêmement complexes. Comme c'est une manière, pour les membres d'une collectivité, de répondre à des problèmes sociétaux pressants (ou du moins à leurs manifestations au niveau local), des dizaines, voire des centaines de personnes, peuvent être concernées. Les modalités pratiques des partenariats pour l'ECD varient et dépendent de plusieurs facteurs, notamment le cycle de vie du partenariat (qui peut, à ses débuts, ne compter que quelques membres, pour finalement s'élargir à mesure que l'action se développe et mûrit), le nombre d'organisations partenaires et la portée des projets entrepris.

Les partenariats les plus simples sont ceux dans lesquels deux personnes qui ont des préoccupations ou des intérêts communs décident de s'associer. Même dans ce cas, pourtant, il convient de définir des objectifs, de répartir les tâches, de choisir les moyens de communication privilégiés et d'établir une procédure d'évaluation et d'autocorrection. Plus les partenariats sont complexes et les partenaires nombreux, plus il est important de mettre en place de telles structures et de fixer des normes collectives afin d'assurer la viabilité de l'initiative.

Indépendamment de sa taille et de sa portée, un partenariat pour l'ECD qui se veut efficace doit prêter une attention particulière aux structures (mise en place de procédures d'organisation, politiques en matière décisionnelle et opérationnelle) ainsi qu'aux normes collectives et à la dynamique de groupe (compréhension mutuelle des raisons pour lesquelles le groupe s'est constitué, objectifs communs et culture de l'ouverture et de la confiance). Les partenaires doivent s'employer à veiller ensemble à assurer la stabilité de la structure partenariale et à cultiver une vision commune, équitable, de la tâche à accomplir.

Les partenariats sont des entités dynamiques. Ils naissent souvent de simples activités (échange d'informations ou de ressources, par exemple, ou participation à un projet de faible envergure et de courte durée) qui donnent l'occasion aux partenaires en puissance de découvrir les autres parties prenantes et, éventuellement, l'existence d'intérêts et d'objectifs communs, ce qui peut à son tour conduire à d'autres actions conjointes plus durables dans le cadre d'autres projets. Avec le temps, ce

qui n'était qu'un simple échange transactionnel peut devenir un partenariat motivé, mutuellement bénéfique, fondé sur des principes démocratiques.

On peut envisager la construction d'un partenariat pour l'ECD en trois étapes successives (voir tableau 4).

3.1.1. Formation

Les partenariats civiques naissent du dialogue entre des partenaires en puissance. Ce dialogue peut mettre au jour des intérêts convergents face à un problème ou un besoin sociétal pressant. Il convient tout d'abord d'identifier les éventuelles parties prenantes et d'engager un processus de dialogue sur leurs intérêts et leurs objectifs respectifs. Qu'est-ce qui leur tient à cœur? Qu'espèrent-elles réaliser? Quels sont les points forts des différents partenaires? Quelles sont les contraintes auxquelles ils sont soumis? Quelles compétences particulières et savoir-faire possèdent-ils? Comment combiner ces compétences et savoir-faire pour transformer les choses en profondeur en vertu du ou des objectifs fixés?

3.1.2. Développement

Une fois les objectifs communs identifiés, il importe de mettre en place des modalités et des processus de planification. Différents niveaux de participation peuvent être envisagés selon les partenaires. Même si les partenariats pour l'ECD partent du principe que tous les points de vue sont importants et méritent d'être pris en compte, les activités qui sont plus complexes ou spécialisées peuvent être menées par différents sous-groupes. Ainsi, pour prendre des décisions essentielles, on peut envisager divers dispositifs permettant d'organiser des consultations à grande échelle, mais pour certaines décisions d'ordre opérationnel, on peut imaginer que seuls les représentants des partenaires concernés soient sollicités.

3.1.3. Autoévaluation et perfectionnement

Il est également important d'établir des procédures d'examen périodique des projets menés par les partenaires. Ces projets fonctionnent-ils bien? Faut-il y apporter des ajustements? Sont-ils efficaces du point de vue du temps et de l'énergie qu'y consacrent les partenaires? Il convient également de revoir périodiquement l'objectif visé. Le partenariat permet-il de réaliser l'objectif général? L'énergie collective pourrait-elle être utilisée autrement? Enfin, il importe d'examiner régulièrement si les partenaires sont satisfaits de ce qu'ils retirent du partenariat par rapport à leur investissement. La répartition des tâches est-elle équitable (et sinon, existe-t-il une raison impérative pour laquelle elle ne le serait pas)? Les priorités des partenaires sont-elles toujours les mêmes ou ont-elles changé pour certains d'entre eux, auquel cas il vaudrait mieux qu'ils se retirent? Faudrait-il solliciter d'autres parties pour qu'elles se joignent aux efforts de partenariat? Le partenariat a-t-il atteint son but, ou est-il arrivé en fin de vie, auquel cas il doit être dissous? Faudrait-il envisager de nouvelles formes de partenariat?

Tableau 4 – Les dimensions structurelle et normative de la construction d'un partenariat

	Éléments structurels	Normes collectives et dynamique de groupe
<i>Phase 1 : Formation</i>	<p>identification des partenaires potentiels</p> <p>convocation de réunions conjointes</p> <p><i>brainstorming</i></p> <p>planification des projets potentiels</p>	<p>dialogue mettant au jour les objectifs communs</p> <p>découverte de l'autre (priorités, attentes, points forts, limites)</p> <p>établissement de normes de transparence</p> <p>prise en compte de tous les points de vue</p>
<i>Phase 2 : Développement</i>	<p>mise en place des structures appropriées pour la prise de décision</p> <p>définition des responsabilités compte tenu des intérêts, des points forts et des limites des différents partenaires</p> <p>identification des besoins supplémentaires et d'autres partenaires potentiels</p>	<p>réaffirmation constante des objectifs communs</p> <p>énonciation et reconnaissance de la contribution unique de chaque partenaire</p> <p>modification des processus décisionnels à mesure que les projets et les programmes se multiplient</p> <p>instauration d'un climat dans lequel tous les partenaires ont le sentiment d'avoir leur mot à dire sur l'objet et les priorités du partenariat</p>
<i>Phase 3 : Autoévaluation et perfectionnement</i>	<p>examen périodique des procédures décisionnelles et ajustement, le cas échéant</p> <p>réévaluation de la répartition des tâches compte tenu des points forts et des limites des partenaires à ce stade</p> <p>dissolution du partenariat une fois le but atteint ou s'il est arrivé en fin de vie</p> <p>étude de nouvelles formes de partenariat</p>	<p>réexamen des projets en se demandant si c'est le meilleur moyen d'atteindre les objectifs du partenariat</p> <p>exploration d'autres voies de développement du partenariat</p> <p>discussion ouverte sur la satisfaction des partenaires par rapport au dispositif actuel et la mesure dans laquelle il est répondu à leurs besoins</p> <p>analyse des priorités des partenaires pour voir si elles ont changé ou si certains des partenaires ont pris un chemin différent du reste du groupe</p>

3.2. Quels sont les défis auxquels sont confrontés les partenariats pour l'ECD et comment y répondre ?

Malgré leurs nombreux avantages et bénéfices potentiels, il faut reconnaître que les partenariats entre l'école, la collectivité et l'université peuvent être des entreprises extrêmement périlleuses. Un partenariat qui tient sur la durée doit cultiver la compréhension mutuelle, mettre en place des processus décisionnels appropriés, identifier les objectifs communs (et faire preuve de transparence quant aux résultats qui sont susceptibles d'être bénéfiques à un partenaire plutôt qu'à un autre). Il est également nécessaire de reconnaître que si chaque partenaire apporte une contribution précieuse à la réussite globale de l'initiative, il peut exister des inégalités de pouvoir et d'influence qui doivent être prises en compte. La mauvaise gestion ou l'inattention dans ce domaine peuvent donc compromettre le partenariat. Pour éviter une telle situation, il convient de se poser un certain nombre de questions fondamentales (voir tableau 5).

Tableau 5 – Questions clés

Les partenaires ont-ils tous leur mot à dire dans la définition des objectifs et des priorités du partenariat et dans la nature et le déroulement des activités auxquelles ils participent ?
Est-ce que chaque partenaire comprend bien l'action globale menée par les autres partenaires ?
Les partenaires comprennent-ils les points forts des autres partenaires et les contraintes auxquelles ces derniers sont soumis ?
Les partenaires savent-ils clairement ce qu'apportent les autres partenaires ?
Les avantages à tirer par chaque partenaire sont-ils clairement exprimés ?
Les partenaires ont-ils discuté ouvertement de toute inégalité de pouvoirs qui pourrait exister dans le cadre du partenariat ?
Les partenaires sont-ils tous résolus à résoudre les différences d'opinions et à venir à bout de tout conflit potentiel entre eux ?
Les activités menées dans le cadre du partenariat sont-elles régulièrement contrôlées et évaluées ?
Le partenariat s'adapte-t-il et prend-il de l'ampleur à mesure qu'il évolue, par exemple que de nouveaux partenaires y entrent, ou que des partenaires se retirent et que les objectifs sont redéfinis ?
Le partenariat sert-il toujours les intérêts et répond-il toujours aux besoins de l'ensemble des partenaires ?

3.2.1. Connaître l'autre

Il existe de multiples raisons pour lesquelles des personnes ou des groupes souhaitent s'associer. Un partenariat pour l'ECD qui se veut stable et solide doit reposer sur le fondement inébranlable de la compréhension mutuelle. Chacun des partenaires doit

prendre le temps de s'informer sur l'activité centrale des autres partenaires. Quelles sont leurs priorités les plus urgentes? Quelles sont les attentes qui motivent leur participation? Cette étape est néanmoins souvent omise dans l'intérêt de formuler un programme d'action. Or, ce peut être une erreur. Les partenariats pour l'ECD, par définition, regroupent des personnes et des groupes différents dans le but de venir à bout de problèmes concrets pressants. Ces partenaires ont certes des intérêts communs, mais certains aspects de leur activité peuvent être en concurrence, voire en contradiction, avec les intérêts des autres. Ainsi, une association locale peut se demander pourquoi une universitaire semble réticente à passer plus de temps sur le site du projet. L'universitaire, de son côté, peut être désorientée par le fait que le partenaire local ne prend pas toute la mesure du temps qu'elle consacre à l'élaboration d'un protocole de recherche qui permettra de tester l'efficacité de l'intervention. L'association a besoin de bénévoles. L'université attend de ses membres qu'ils produisent des travaux de recherche. Ce genre de malentendu peut devenir un écueil invisible. Pour éviter une telle situation, il est nécessaire que chaque partenaire connaisse mieux les contraintes sous lesquelles travaillent les autres partenaires.

3.2.2. Transparence quant aux résultats

Lorsque les partenaires réfléchissent à la manière dont ils pourraient collaborer, ils doivent préciser les résultats qui sont attendus par chacun. Certains des objectifs peuvent être communs, d'autres seront individuels. A titre d'exemple, prenons la promotion des arts, à laquelle peuvent être attachés un groupe d'enseignants, mais aussi le personnel d'un centre socioculturel et des membres d'une faculté. Les enseignants souhaiteront peut-être trouver des moyens d'intégrer les arts dans le programme scolaire. Le directeur du centre socioculturel, lui, aura peut-être dans l'idée d'élargir l'usage du centre à l'ensemble de la collectivité. Quant aux membres de la faculté, leur intérêt sera de donner la possibilité à leurs étudiants de troisième cycle d'avoir une expérience pratique de l'enseignement. En analysant ces différents intérêts, on peut comprendre les exigences rivales des différents partenaires et, partant, adopter une certaine souplesse quant à la répartition des tâches. Le directeur du centre socioculturel, par exemple, peut globalement soutenir le projet sans toutefois avoir le temps de participer activement aux travaux d'évaluation effectués par les universitaires.

De telles réflexions sur le partenariat révèlent également des possibilités de collaboration qui n'avaient peut-être pas été envisagées d'emblée. Les enseignants peuvent en effet découvrir que, en raison des impératifs du programme officiel, il leur est très difficile d'intégrer l'étude des arts dans la journée de cours, mais qu'il est possible de mettre en place un programme extrascolaire au centre socioculturel qui ferait le lien avec ce qui est enseigné en classe et qui pourrait être conçu et enseigné en collaboration avec les étudiants de la faculté. Un partenariat qui repose sur une communication ouverte est plus à même d'évoluer en partenariat pour l'ECD, caractérisé par la synergie entre les partenaires, et ainsi de profiter à la collectivité, à la société en général et à l'ensemble des partenaires. En l'absence de

transparence, les partenaires peuvent être désorientés ou mal comprendre le niveau d'engagement des différents partenaires.

3.2.3. Prise en compte des inégalités de pouvoir

Dans un partenariat, tous les membres apportent leur contribution, mais les efforts et le niveau de motivation de chacun sont rarement parfaitement symétriques. L'enjeu, pour certains partenaires, peut être minime (mais néanmoins important), alors que pour d'autres, le partenariat est un élément essentiel de leur activité. Les partenaires peuvent chercher à obtenir des résultats qui sont essentiels à leurs yeux mais pas à ceux des autres (voir ci-dessus). Les partenariats se caractérisent également souvent par des inégalités de pouvoir et d'influence. Aux Etats-Unis, la plupart des associations locales s'appuient sur des bénévoles pour mener à bien leurs activités et nombre d'entre elles doivent lutter pour trouver un financement extérieur (auprès de fondations ou de sources privées). Leur donner la possibilité de s'associer avec une université relativement riche en ressources risque de créer une dynamique où elles n'oseront pas dire « non » au partenaire universitaire de peur de perdre ces ressources. Or, chaque partenaire a quelque chose d'utile à apporter, quelle que soit l'initiative. Les ressources de l'un ou de l'autre peuvent certes être plus importantes, mais toutes sont nécessaires pour atteindre le but commun. Pour atténuer les effets pervers de relations de pouvoir inégales, une stratégie consiste à énoncer clairement ce qu'apporte chaque partenaire. La vitalité d'un partenariat se juge notamment par la faculté d'adaptation des partenaires et leur disposition à faire des concessions pour faire avancer le projet, ce qui garantit qu'aucun partenaire n'occupe de position dominante.

Chapitre 4

Les partenariats entre l'école, la collectivité et l'université dans la pratique

Etude de cas n° 1 – Le Refugee Support Network à Leeds, au Royaume-Uni

L'université de Leeds est en première ligne de l'engagement local au Royaume-Uni ; elle a en effet été l'une des premières à élaborer une stratégie de relations locales, à employer à temps plein un agent de liaison avec la communauté locale et à mettre sur pied une stratégie de logement sensible aux besoins de la population locale. Résultat : l'université est un modèle de consultation et de mobilisation, qui adopte une approche à la fois proactive et réactive aux besoins identifiés au sein de la population locale.

De l'avis de l'université, le recrutement d'un agent de liaison spécialement chargé des relations avec la communauté locale s'est avéré essentiel pour nouer de nouvelles relations et établir de nouveaux partenariats au niveau local. Grâce à la participation assidue et régulière de l'agent de liaison aux réunions des associations locales, les citoyens ont pris conscience de l'importance de ce rôle et l'université est désormais considérée comme une interlocutrice fiable, à l'écoute de la communauté locale. Auparavant, les relations locales se caractérisaient principalement par une approche réactive aux problèmes, généralement à la suite de conflits dans les quartiers où se côtoient résidents locaux et populations étudiantes de passage. L'agent de liaison continue à assumer ce rôle, et l'université a mis en place une ligne d'assistance téléphonique de proximité pour régler les problèmes et répondre aux réclamations.

Mais l'université adopte également une approche proactive, s'efforçant de mettre sur pied des projets au sein de la collectivité afin de mettre ses ressources étudiantes au profit de la population locale et de concevoir, en consultation avec cette dernière, des stratégies nouvelles et innovantes pour prévenir les problèmes récurrents. Désormais, la collectivité a le sentiment de s'être réappropriée les projets et de leur donner une direction, et l'université est perçue de manière plus positive. De toute évidence, tisser des liens au niveau local suppose de participer non seulement aux activités sociales mais aussi aux consultations sur des questions politiques qui peuvent toucher la localité.

Au cours de l'année universitaire 2002-2003, l'université a rejoint le Refugee Support Network (RSN), un réseau d'entraide créé par des enseignants du primaire et du secondaire pour les élèves qui ont une autre langue maternelle que l'anglais. Ces

élèves proviennent de diverses origines ; la plupart sont des enfants de demandeurs d'asile ou de réfugiés, les autres sont des enfants de l'immigration économique. Tous ont un besoin urgent de soutien en langue. L'université est bien placée pour répondre à une telle demande en raison du grand nombre d'étudiants internationaux et d'étudiants en langues qu'elle accueille.

Le Refugee Support Network a été particulièrement performant pour recruter des bénévoles qui n'avaient pas ou peu l'habitude de participer à de tels programmes. Il a réussi à attirer un pourcentage beaucoup plus élevé d'étudiants internationaux (plus de 50 %) et d'étudiants diplômés (25 %) que les 15 autres programmes de bénévolat de l'université (5 % et 3 % respectivement).

Les étudiants internationaux, qui hésitent souvent à participer à d'autres projets en raison de leur manque de confiance dans leur propre maîtrise de l'anglais, voient clairement dans le Refugee Support Network l'occasion d'apporter une aide dans leur langue maternelle. Ils ont également une affinité avec les personnes défavorisées qui parlent la même langue qu'eux, et le désir de les aider.

Le Refugee Support Network a une souplesse et une réactivité uniques qui lui permettent de prendre en compte l'évolution des situations et des conditions de vie des réfugiés et des demandeurs d'asile. Généralement, les familles de réfugiés et de demandeurs d'asile sont des populations de passage, qui changent souvent de domicile et d'établissement scolaire. Ces populations sont aussi souvent logées en priorité dans des logements sociaux peu demandés dans les quartiers particulièrement défavorisés du centre-ville. Cette situation est préjudiciable en matière de planification ; en effet, les établissements scolaires ne sont pas en mesure de prévoir l'arrivée de nouveaux élèves. Les bénévoles sont par conséquent informés de cette situation et sensibilisés au fait que l'obtention d'un logement par la famille impliquera peut-être de changer d'école avec l'enfant, voire de mettre fin à l'aide si l'enfant est relogé en dehors de la ville.

Les bénévoles aident les jeunes à s'intégrer dans la classe, à améliorer leur anglais et à renforcer leur confiance en eux. Il est arrivé qu'ils assurent la traduction et l'interprétation entre des enseignants et des parents. Les enfants possèdent parfois de meilleures compétences en anglais que leurs parents, et ces derniers utilisent l'aide bénévole pour poser des questions sur de nombreux autres aspects de leur vie.

Les langues demandées continuent d'augmenter de manière exponentielle, chaque demande étant enregistrée dans une base de données. De même, les bénévoles peuvent proposer une langue maternelle qui n'est pas recherchée. Afin de répondre à cette demande de langues diverses et variées, les bénévoles ont été recrutés par le biais de contacts personnels, de sociétés d'étudiants et même de contacts dans d'autres universités et organisations.

A ce jour, le RSN déploie une centaine de bénévoles dans les établissements scolaires locaux. Les langues demandées incluent le portugais, l'arabe, le français, le swahili, l'afrikaans, le cantonais, le mandarin, le kurde, le russe et le tchèque. Les

bénévoles inscrits proviennent notamment des Philippines, de la Slovaquie, de l'Iran, du Brésil et de la Russie. Les sociétés d'étudiants sont par nature d'excellentes sources de bénévoles potentiels car, très souvent, les groupes se forment en fonction de la nationalité.

Le RSN est un projet unique de partenariat entre l'école, la collectivité et l'université qui a gagné le cœur et la raison de nombreux nouveaux bénévoles qui autrement n'auraient pas participé à un programme de travail d'intérêt général. Leur investissement leur permet de prendre conscience d'aspects de la vie civique qu'ils ne connaissaient pas et de développer un sens prononcé de l'action citoyenne. Le projet aide les écoles locales à intégrer les jeunes réfugiés et demandeurs d'asile en améliorant leur maîtrise de l'anglais, en renforçant leur sens de l'identité citoyenne et leur sentiment d'appartenance à la communauté locale et en favorisant une culture de la démocratie et des droits de l'homme.

Adapté de : www.leeds.ac.uk/ace/awards/refugee.html

Etude de cas n° 2 – Des écoles communautaires encadrées par l'université en Pennsylvanie, aux Etats-Unis

Les écoles communautaires encadrées par l'université (« university-assisted community schools », UACS) constituent un exemple de partenariat entre l'école, la collectivité et l'université conforme à l'idéal d'un partenariat civique, le principe de base étant que le partenariat doit reposer sur des processus inclusifs, démocratiques et viser principalement à promouvoir le rôle de la communauté locale et à encourager la démocratie participative. Le principe selon lequel l'efficacité de l'éducation dépend de la qualité, du soutien et de la mobilisation de la collectivité est un élément central du modèle UACS. Il est communément admis que les écoles sont particulièrement bien positionnées pour servir de plate-forme au développement local. Lorsqu'elles remplissent effectivement ce rôle, elles peuvent favoriser l'élaboration de réponses décentralisées, démocratiques et locales aux problèmes majeurs que rencontre la collectivité. Cette approche a fait de plus en plus d'adeptes aux Etats-Unis ces dix dernières années. La Coalition des écoles communautaires (Coalition for Community Schools), association qui œuvre en faveur de ce type d'initiatives, a vu ses membres passer de cinq organisations en 1997 à plus de 170 partenaires aujourd'hui, avec des organisations de premier plan dans les domaines de l'éducation, du développement de la jeunesse, de l'aide aux familles et du développement local.

La présentation qui suit retrace l'évolution d'un de ces partenariats. En 1992, l'université de Pennsylvanie (Penn) a créé un centre pour la promotion des partenariats avec la collectivité. Les dirigeants locaux avaient dès le départ clairement indiqué que la santé était une question cruciale au niveau local. Une série d'initiatives de faible envergure ont été lancées, avec un succès variable. Cependant, au printemps 2002, un groupe d'étudiants de premier cycle qui suivaient un cours axé sur la résolution des problèmes locaux a choisi de consacrer ses recherches à la crise de

la santé au sein de la population locale. Ces recherches ont conduit les étudiants à proposer la création d'un centre de promotion de la santé et de prévention des maladies dans l'une des écoles locales, plus précisément la Sayre Middle School (équivalent au collège), avec laquelle l'université avait déjà travaillé. D'après eux, si l'on voulait assurer la viabilité d'un projet local en faveur de la santé reposant sur la communauté scolaire, il fallait l'intégrer au programme d'étude tant de l'université que de l'école publique pour lui donner une certaine stabilité. Les étudiants envisageaient un centre qui serait un pôle d'enseignement et d'apprentissage pour les étudiants en médecine, en soins dentaires, en soins infirmiers, en lettres et sciences, en sciences sociales, en éducation, en beaux-arts et en commerce.

Le rapport produit par les étudiants a donné lieu à des discussions avec le personnel et le corps professoral de l'université ainsi qu'avec des professionnels de l'établissement scolaire ; les uns et les autres ont commencé à se rencontrer pour examiner la faisabilité d'un tel projet. (Notons qu'en 2003, Mei Elansary, l'une des étudiantes qui a participé à l'élaboration du projet Sayre, a reçu le prix étudiant Howard R. Swearer, décerné par Campus Compact aux étudiants qui se distinguent par leur engagement exceptionnel au service de la collectivité.) Les membres des facultés de médecine, de soins infirmiers, de soins dentaires, de sciences sociales, de lettres et sciences, de beaux-arts et d'éducation ont rejoint l'initiative et ont conçu de nouveaux cours ou réorienté les cours existants ainsi que les stages et les projets de recherche afin de soutenir l'initiative.

Le Centre local de promotion de la santé et de prévention des maladies a officiellement vu le jour à la Sayre Middle School en janvier 2003 en tant qu'élément central d'un système où l'école communautaire est chapeautée par l'université ; il vise à la fois à approfondir la formation des étudiants et à donner plus de moyens d'action aux familles et aux institutions locales. Les élèves du collège sont devenus des agents du changement en matière de santé dans leur quartier. Loin d'être des destinataires passifs d'informations sur la santé, ils participent activement à la diffusion de ces informations ainsi qu'à la coordination des efforts et sont des prestataires de services créatifs. Plus qu'une simple école, le collège est devenu un centre d'activités sociales et de rencontre pour les membres de la collectivité. En outre, le caractère pluridisciplinaire de la structure favorise son intégration dans les programmes d'études individuels et communs du collège et de l'université, ce qui renforce la portée éducative ainsi que la viabilité de l'entreprise. Finalement, l'objectif fondamental du programme est d'intégrer les activités du centre au contenu des cours de la Sayre Middle School et de l'université de Pennsylvanie.

Ce partenariat ne cesse d'évoluer. Du côté universitaire, le Netter Center for Community Partnerships de l'université de Pennsylvanie contribue à jeter des ponts entre les membres de l'université et l'établissement scolaire ; son personnel aide à la coordination des réunions et veille à la réalisation des objectifs. D' Bernette Johnson, médecin en chef et doyenne associée aux services de proximité et à la diversité à l'Ecole de médecine de Penn, a constitué un comité de professeurs qui participent au partenariat. Ce comité s'emploie actuellement à définir des thèmes particuliers

(l'accès à l'université par exemple) qui pourraient relier les différentes initiatives des membres de la faculté. Il met également au point un programme d'évaluation destiné à mieux mesurer l'impact des programmes existants. Le personnel du centre se réunit régulièrement avec les enseignants et le personnel du collège pour résoudre certains points problématiques. Même s'il n'y a pas de personne spécialement chargée de soutenir le partenariat au sein du collège, plusieurs enseignants et membres du personnel participent de manière permanente au projet. (Comme nombre d'autres écoles urbaines, la Sayre Middle School a connu des mouvements de personnel au sein du corps enseignant et dirigeant et a dû s'adapter en fonction de l'évolution des priorités du district.) Récemment, le district a envisagé de modifier le statut de l'établissement, actuellement considéré comme une école de quartier, pour en faire un pôle d'attraction pour l'ensemble de la ville, ce qui aurait des conséquences sur la définition des limites de la « communauté », que sert l'établissement. La viabilité du partenariat dépend de sa souplesse et d'une bonne communication afin de s'assurer que les besoins de l'ensemble des partenaires sont satisfaits.

Actuellement, des centaines d'étudiants de Penn (des filières professionnelles et des premier, deuxième et troisième cycles) et des dizaines de professeurs de divers départements et facultés travaillent à Sayre. Les participants sont engagés simultanément dans la recherche académique, l'enseignement et l'apprentissage. Ils mettent en pratique des compétences spécialisées et développent de manière importante leur conscience morale et civique ainsi que leurs qualités démocratiques. En outre, en collaborant à un projet commun intégré, ils apprennent à communiquer, à dialoguer et à travailler les uns avec les autres d'une manière entièrement nouvelle pour eux qui élargit considérablement leurs horizons académiques et leur montre l'intérêt réel de surmonter les cloisonnements disciplinaires. L'université de Pennsylvanie a clairement montré que la résolution concrète de problèmes réels l'emporte nettement sur toutes les exhortations théoriques.

Annexe I

L'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) et l'éducation aux droits de l'homme (EDH) – Une définition

Le Conseil de l'Europe définit l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) et l'éducation aux droits de l'homme (EDH) en ces termes :

«L'éducation à la citoyenneté démocratique» couvre l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension et en modelant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société, d'apprécier la diversité et de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit.

«L'éducation aux droits de l'homme» concerne l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension et en modelant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens de participer à la construction et à la défense d'une culture universelle des droits de l'homme dans la société, afin de promouvoir et de protéger les droits de l'homme et les libertés fondamentales.

L'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme sont étroitement liées et se confortent mutuellement. Elles diffèrent davantage par le sujet et la portée que par les objectifs et les pratiques. L'éducation à la citoyenneté démocratique met essentiellement l'accent sur les droits et les responsabilités démocratiques et sur la participation active, en relation avec les aspects civiques, politiques, sociaux, économiques, juridiques et culturels de la société, alors que l'éducation aux droits de l'homme s'intéresse à l'éventail plus large des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans tous les domaines de la vie¹⁵.

15. Voir www.coe.int/educ.

Annexe II

Les partenariats pour l'ECD – Recommandations du forum 2008

Les 9 et 10 octobre 2008, un forum sur les « Partenariats civiques pour l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme »¹⁶ était organisé à Strasbourg par le Conseil de l'Europe, dans le cadre de la présidence suédoise du Comité des Ministres.

Le forum avait pour but d'élaborer des recommandations sur la manière de développer et de soutenir les partenariats civiques pour l'ECD aux niveaux national et européen, les objectifs spécifiques comprenant notamment l'étude des visions et des expériences diverses des partenariats civiques pour l'ECD et l'échange d'exemples de bonnes pratiques.

Le forum a réuni des responsables des Etats parties à la Convention culturelle européenne et des représentants des institutions internationales, des organisations de la société civile et des fondations actives dans le domaine de l'ECD. Les Etats membres ont été invités à désigner un responsable de haut niveau dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme. Les coordinateurs ECD/EDH du Conseil de l'Europe devaient quant à eux recommander un éminent représentant de la société civile actif en la matière dans leurs pays respectifs.

Les trois extraits suivants sont tirés du rapport du forum¹⁷.

Extrait n° 1 – Les caractéristiques essentielles des partenariats civiques

Les participants étaient unanimement d'accord quant à l'intérêt des partenariats pour renforcer l'efficacité de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme, tout en mettant en garde contre une définition trop étroite du concept d'ECD/EDH dans la pratique – tant du point de vue des organisations impliquées que de la nature des relations entre celles-ci. En effet, dans la mesure où chaque cas est unique, produire un ensemble de critères et de recommandations communes est forcément délicat. Les systèmes d'éducation et les organisations de la société civile sont différents selon les pays, les régions, les cantons ou les municipalités, et les opportunités de partenariats sont variables selon les situations. Dans certains cas, le rôle des ONG et d'autres organisations de la société civile dans l'ECD/EDH est éminent, tandis que, dans d'autres cas, il commence seulement à se développer. Pour autant, même s'il y a des enseignements précieux à tirer de ces expériences, nous ne devons pas faire l'erreur de penser qu'il n'existe qu'un seul modèle de partenariat civique, ou encore que le même processus de mise en œuvre doit s'appliquer dans toutes les situations.

16. Reconnaisant le lien essentiel entre droits de l'homme et citoyenneté démocratique, les documents du Conseil de l'Europe font généralement référence à « l'éducation la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (ECD/EDH) » – voir annexe I.

17. Conseil de l'Europe, Rapport du Forum sur les partenariats civiques pour l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme, Strasbourg, 2009, DGIV/EDU/CIT 12.

Même s'il n'existe pas de modèle idéal en la matière, les participants ont néanmoins convenu que certaines caractéristiques communes distinguaient ce type de partenariat des autres :

1. Des partenariats civiques ECD/EDH pour résoudre des problèmes

La première raison qui conduit des partenaires à se réunir est l'existence d'un problème particulier à solutionner. Ce problème peut prendre différentes formes : il peut s'agir d'un besoin à satisfaire, comme l'absence de formation adaptée à l'ECD/EDH pour les enseignants, ou encore d'une demande à satisfaire, comme des écoles sollicitant de l'aide pour la gestion de problèmes délicats dans la classe. C'est la nature du problème qui détermine le type de partenaires qui vont devoir se réunir, ainsi que leurs rôles respectifs et les méthodes de travail qui seront employées.

2. Des partenariats civiques ECD/EDH pour résoudre des problèmes et promouvoir l'ECD/EDH

Le problème que doit résoudre un tel partenariat est toujours d'ordre éducatif – et plus particulièrement en relation avec l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme. Si le partenariat opère avec succès, il en résultera une amélioration de certains aspects de l'ECD/EDH. Bien évidemment, le partenariat pourra devoir résoudre dans le même temps d'autres problèmes, d'ordre pratique ou politique, mais ils seront toujours secondaires à la finalité de l'ECD/EDH.

3. Des partenariats civiques ECD/EDH pour résoudre des problèmes que l'Etat ne peut résoudre à lui seul

La raison qui explique la nécessité d'un partenariat est que le problème qui se pose, pour quelque raison que ce soit, ne peut être résolu par l'Etat seul. Il se peut que l'Etat ne dispose pas des ressources nécessaires, humaines ou financières, à ce moment-là. Il se peut aussi que, par principe, le problème ne puisse être laissé à la seule responsabilité de l'Etat.

4. Les bénéficiaires ultimes des partenariats civiques ECD/EDH sont les citoyens et les résidents de l'Europe

Les bénéficiaires ultimes du processus engagé sont les citoyens et les résidents de l'Europe. Ils peuvent en bénéficier soit directement, par le biais de ce que l'on peut appeler les partenariats « primaires », autrement dit organisés pour délivrer un apprentissage immédiat ; soit indirectement, par le biais des partenariats « secondaires », autrement dit formés pour favoriser le renforcement des capacités. Bien évidemment, les parties réunies au sein d'un partenariat peuvent aussi avoir un intérêt dans le processus. Ainsi, la perspective d'un bénéfice mutuel peut être une incitation puissante à la formation d'un partenariat. Quoi qu'il en soit, les résultats en termes d'ECD/EDH seront toujours prioritaires.

Extrait n° 2 – Les bénéfices de l'implication de la société civile

En examinant le rôle de la société civile dans l'ECD/EDH, les participants ont identifié plusieurs bénéfices précis que les organisations de la société civile peuvent apporter en travaillant en partenariat avec les pouvoirs publics, et notamment ceci :

1. Action locale

Les organisations de la société civile sont souvent mieux placées pour travailler à la base avec les écoles et la population locale. L'ECD/EDH démarre en effet au niveau des écoles et des communautés. Le travail à partir de la base réalisé dans le cadre de petits projets locaux est bien la seule façon de combler le décalage souvent dénoncé entre politique et pratique. Les citoyens se méfient souvent des initiatives de l'Etat et font davantage confiance aux organisations locales. Indubitablement, certains problèmes d'ECD/EDH ne peuvent se résoudre qu'à l'échelon local. Un exemple de partenariat dans cet esprit est le projet « Kilomètre carré », en Allemagne, qui réunit l'ensemble des partenaires locaux autour d'une école locale et confie une partie de l'enseignement à du personnel d'ONG ; ce projet concerne aujourd'hui plus de dix écoles.

2. Flexibilité

Les petites organisations de la société civile sont souvent plus flexibles que les services de l'Etat. Elles tendent par ailleurs à insuffler plus d'énergie et d'enthousiasme que les lentes bureaucraties de l'Etat.

3. Expérience et innovation

Parce qu'elles ne sont pas soumises au contrôle de l'Etat, les organisations de la société civile peuvent se permettre d'être plus créatives dans leurs approches, de développer et de tester de nouveaux concepts et modes de travail en matière d'ECD/EDH – qui, s'ils s'avèrent concluants, peuvent être repris par les pouvoirs publics sur une plus grande échelle. A cet égard, ces organisations peuvent servir de catalyseur d'innovations et de nouveaux développements dans l'ECD/EDH.

4. Expertise

Les organisations de la société civile possèdent souvent une expertise spécifique – qui n'est pas facilement accessible ailleurs – sur certains aspects de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme, et notamment la pédagogie de l'ECD/EDH, le développement de curriculums, la production de ressources et la formation. Les ONG sont par nature des organisations de spécialistes avec des objectifs et des méthodes relativement spécifiques, qui ont beaucoup à offrir à l'Etat en termes de partenariat – en particulier concernant les actuels problèmes et questions de société. Les participants ont cité l'exemple d'une ONG locale de la Bulgarie qui s'est appuyée sur *Repères*, le manuel d'éducation aux droits de l'homme, pour développer un cours sur la traite des êtres humains – sujet que les écoles avaient des difficultés à traiter. Les organisations internationales possèdent souvent leur propre domaine de compétence, par exemple la traduction de matériels ou encore la connaissance de meilleures pratiques à l'échelle internationale. L'ECD/EDH requiert des savoir-faire très différents, d'où la nécessité de partenariats qui réunissent à la fois des universitaires, des militants et des activistes.

Les participants ont cité sur ce point un très grand nombre d'exemples, comme le partenariat entre le ministère serbe de l'Education et l'ONG Initiatives civiques pour la production de manuels, le renforcement des capacités des enseignants, l'organisation de concours et la publication de magazines pratiques sur l'éducation civique destinés aux enseignants. Un autre exemple est celui de l'Ecole arménienne des droits de l'homme, créée par une ONG locale en coopération avec le ministère de l'Education et de la Science pour former les enseignants à l'éducation juridique (droits de l'homme, droit national, etc.), une matière nouvelle pour les écoles d'Arménie. Grâce au financement

d'organisations donatrices, notamment néerlandaises, les personnels d'ONG aident les enseignants à obtenir un diplôme professionnel qui les habilite à enseigner cette matière.

5. Approche systématique et cohérente

Les organisations de la société civile sont souvent mieux armées que les pouvoirs publics pour promouvoir une approche systématique de l'ECD/EDH. Cela est essentiel lorsque le système éducatif, décentralisé, génère différentes approches de l'ECD/EDH dans les écoles ou les régions d'un même pays. Issus de la société civile, les partenaires civiques sont généralement mieux placés pour aider les écoles à concevoir l'ECD/EDH de manière plus holistique, en faisant le lien entre l'éducation civique comme matière, la gouvernance démocratique au sein de la communauté scolaire et l'apprentissage expérientiel dans la communauté élargie, au-delà des portes de l'école – autrement dit, en facilitant des projets de terrain à l'échelon local. Les implications d'une approche de l'ECD/EDH confiée entièrement à l'école ne sont pas toujours parfaitement comprises ; la société civile peut largement contribuer au développement et à la diffusion de bonnes pratiques dans ce domaine, notamment en concevant des normes ou des lignes directrices nationales. A titre d'exemple, une ONG du Royaume-Uni, Schools Councils UK, travaille actuellement à l'élaboration de normes nationales pour les conseils scolaires.

6. Continuité

Les organisations de la société civile sont souvent plus en mesure que les instances de l'Etat d'avoir une vision à long terme du développement de l'ECD/EDH ; elles participent ainsi à l'élaboration de dispositions et de méthodes de travail plus pérennes dans les écoles. Faute du soutien des partenaires civiques, l'ECD/EDH promue par l'Etat peut être fortement dépendante des priorités politiques du gouvernement du moment. Or, les changements au sein du gouvernement ou dans le personnel enseignant conduisent souvent à des changements d'orientation de l'éducation. Grâce à des partenariats avec l'Etat, les organisations de la société civile peuvent concevoir des formes d'apprentissage de l'ECD/EDH plus permanentes et plus adaptées à des changements de climat politique ou de personnels dans les institutions – par exemple, par le biais d'accords ou de protocoles à long terme, ou encore l'organisation d'événements périodiques, comme des compétitions annuelles ou des journées consacrées à la citoyenneté ou aux droits de l'homme.

7. Sources alternatives de financement

Les organisations de la société civile bénéficient souvent de sources de financement qui ne sont pas accessibles à l'Etat, comme les fondations privées, la philanthropie des particuliers, le partenariat d'entreprises ou le marketing. Le cas échéant, les organisations de la société civile sont en mesure d'apporter un soutien financier aux développements intervenant dans l'ECD/EDH au niveau national, mais également de combler des disparités dans les financements de l'Etat à travers le pays – comme en Italie, où le nord du pays bénéficie de plus de subventions que le sud. Cela peut aller du financement du développement et de l'expérimentation de nouveaux projets à la mise en œuvre gratuite d'actions de formation, de ressources ou d'autres services techniques pour les enseignants et les écoles.

8. Rôle de « gendarme »

Les organisations de la société civile occupent une position unique qui leur permet d'exiger des gouvernements qu'ils rendent des comptes au sujet du développement et

de la mise en œuvre de politiques en matière d'ECD/EDH. Selon certains participants au forum, c'est là une des contributions les plus précieuses que les partenaires civiques peuvent apporter à un travail en partenariat. Les partenaires civiques sont en effet en mesure de rappeler à l'Etat ses obligations, notamment eu égard à la Convention européenne des droits de l'homme, et d'œuvrer pour empêcher que l'ECD/EDH ne se transforme en propagande politique. Ils ont la capacité d'exercer une action corrective, en contrôlant l'action du gouvernement dans ce domaine – en particulier du point de vue de la transparence, de la responsabilité et de la gestion financière. Ils sont en mesure de mettre en cohérence ce que déclarent les autorités centrales et locales au sujet de l'ECD/EDH, ce que les parents et les autres partenaires comprennent et attendent du processus, et les expériences d'enseignement et d'apprentissage qui se déroulent dans les écoles et d'autres contextes éducatifs. Les participants ont cité l'exemple du développement de partenariats entre parents et enseignants, avec la création de conseils scolaires dans les écoles de Géorgie; ces conseils réunissent différents partenaires locaux pour qu'ils discutent de la répartition des subventions et du fonctionnement des écoles, y compris l'élection des chefs d'établissement, apportant ainsi la transparence et la responsabilisation dont ce service public avait tellement besoin – et au sujet duquel les allégations de mauvaise gestion étaient fréquentes.

9. Confiance

Enfin, les partenaires civiques pourraient venir à bout du désenchantement général eu égard à la vie publique et à ses institutions, en rendant la société plus accessible aux citoyens et en multipliant les opportunités d'y participer, tant au niveau national qu'europpéen. Les partenaires civiques sont également en mesure d'instaurer une atmosphère de confiance envers les institutions et les services sociaux – chose essentielle en temps de crise financière –, ainsi qu'une approche plus « éthique » de la vie publique.

Extrait n° 3 – Critères pour des partenariats civiques efficaces

L'identification des critères qui font le succès des partenariats civiques ECD/EDH, l'une des tâches centrales du forum, a généré des discussions animées. En dépit de la difficulté de faire des généralisations compte tenu de l'éventail des organisations concernées et de la diversité de leur mode de collaboration – il n'existe pas un seul modèle de partenariat civique –, les participants sont parvenus à se mettre d'accord sur quelques-unes des caractéristiques essentielles à tout partenariat civique efficace, et notamment :

1. Un objectif commun

L'efficacité des partenariats civiques ECD/EDH ne dépend pas nécessairement de partenaires partageant les mêmes intérêts et valeurs, voire les mêmes buts généraux. En revanche, ceux-ci doivent viser un objectif commun, autrement dit la résolution du problème qui les a réunis. Pour cela, les partenaires doivent être conscients de leurs différences et points communs, et en discuter. Cela implique aussi qu'ils soient d'accord sur l'aspect de l'ECD/EDH que leur partenariat va améliorer, sur les moyens à mettre en œuvre et sur la nécessité de s'associer pour y parvenir. L'objectif doit être spécifié le plus clairement possible, afin que chacun des partenaires sache exactement à quelle entreprise il participe. L'objectif doit être réaliste et, autant que possible, basé sur des faits, à savoir ancré dans des recherches récentes sur l'enseignement et l'apprentissage, la compréhension des jeunes et leur expérience de la vie dans l'Europe contemporaine.

Comment l'objectif est identifié et par quel moyen, ces questions n'ont aucune importance – qu'il s'agisse d'une enquête publique, d'une ONG, d'une école ou même d'un groupe d'élèves. Qui est à l'origine du partenariat est également une donnée sans importance : seul le résultat compte.

2. Des rôles clairement définis

Il est essentiel que les partenaires comprennent parfaitement quelle va être la contribution de chacun, et qu'ils soient tous d'accord sur ce point. Tous doivent accepter leurs rôles respectifs. Mais cela ne signifie pas que des rôles précis doivent être décidés d'emblée. Identifier et affiner les rôles va probablement nécessiter un processus de négociation dans le temps, qui requiert la souplesse et l'ouverture d'esprit des partenaires, ainsi qu'un respect mutuel. Les rôles de chacun peuvent être très différents mais, quoi qu'il en soit, complémentaires : tel est l'objet du partenariat. Il est également préférable que le partenariat implique des membres du personnel des organisations et pas seulement quelques individus sélectionnés. La Belgique offre un exemple de cette claire répartition du travail : il y a une dizaine d'années, une nouvelle structure destinée à faire connaître les services des ONG dans les écoles a été mise en place par le ministère de l'Éducation, qui se charge d'assurer la coordination et le contrôle de la qualité de cette offre.

3. Égalité

Il n'est certes pas raisonnable d'espérer que les partenaires soient égaux sur tous les plans, et notamment en termes de taille, d'accès aux financements ou de pouvoir politique. D'ailleurs, comment croire que la société civile puisse avoir le même pouvoir que l'État ? Pour autant, les participants ont massivement soutenu l'idée que les partenaires puissent être en mesure de discuter de leurs objectifs et méthodes de travail communs sur un pied d'égalité. Ils ont également souligné qu'il était crucial que chaque partenaire conserve l'intégrité de sa vocation.

Ces conditions permettront non seulement une meilleure prise de décision et une action plus efficace, mais également un équilibre adéquat entre les acteurs de l'État et de la société civile dans les questions de l'éducation démocratique – en particulier, la préservation de l'autonomie et du rôle d'observateur critique de la société civile eu égard à l'État.

Cela permettra aussi la transformation du partenariat en un véritable exercice de démocratie et de droits de l'homme. Plusieurs participants ont souligné l'importance de l'égalité entre femmes et hommes dans les partenariats pour l'ECD/ECH, sachant que les femmes, dans de nombreux pays européens, ne bénéficient toujours pas d'opportunités égales de participation à la vie publique. D'autres ont fait valoir l'importance de faire participer les enfants et les jeunes à l'élaboration des programmes de partenariat, afin de leur offrir la possibilité d'exprimer leurs opinions personnelles. Pour atteindre ces objectifs, il faudrait instaurer une réelle culture de dialogue entre les partenaires et un climat de confiance et de respect mutuel.

4. Ouverture et responsabilisation

Les participants ont reconnu que l'ouverture était une qualité essentielle des partenariats pour l'ECD/EDH : ouverture entre les partenaires, mais aussi entre les partenaires et le grand public. Les partenaires doivent être en mesure de travailler les uns avec les autres dans un esprit d'ouverture, en précisant leurs objectifs et en planifiant leurs activités. Ils

doivent aussi faire connaître leurs objectifs à tout l'éventail des partenaires concernés par leurs activités – y compris les parents et d'autres membres de la communauté, les responsables et les représentants élus. Pour beaucoup des participants, cela suggérait un rôle accru des médias (y compris la télévision et les sites web grand public), de même que l'utilisation des outils modernes d'information et de communication (comme le logiciel Skype et les plates-formes d'apprentissage électronique). Ces outils permettraient non seulement de conférer une plus grande visibilité aux partenariats pour l'ECD/EDH, mais aussi de développer leur responsabilité eu égard au public – en informant et en faisant participer les acteurs clés, comme les parents et les élèves. L'ECD/EDH doit posséder deux qualités essentielles : être ouverte et globalement responsable envers la société dans laquelle elle est opérée.

5. Durabilité

Les partenaires ont estimé que l'une des caractéristiques de partenariats pour l'ECD/EDH efficaces était le fait qu'ils débouchent sur des pratiques pédagogiques durables. Si une certaine stabilité est requise pour que les partenariats puissent amener des changements permanents, il n'est pas nécessaire que les partenariats eux-mêmes soient maintenus sur le long terme ; l'important est que les pratiques qu'ils mettent en place soient pérennes. Partant, il ne faudrait pas juger les partenariats en termes de succès à court terme, mais plutôt sur les développements qui interviennent dans leur sillage : les résultats obtenus vont-ils être immédiatement perdus, ou se maintenir et se développer ? Les organisations partenaires doivent pour cela avoir une vision sur le long terme de ce qui contribue à l'efficacité de l'ECD/EDH dans les pays dans lesquels elles opèrent et planifient leurs activités. L'une des façons d'instaurer la durabilité est de créer des partenariats en mesure d'introduire des changements structurels dans le système éducatif – autrement dit, des partenariats qui développent des normes et des qualifications, l'agrément et la certification du perfectionnement professionnel, ou encore des mécanismes d'assurance de la qualité. Les participants ont cité un exemple intéressant de la Roumanie, et notamment la création d'une table ronde jointe ONG/gouvernement pour gérer un problème relatif à l'adoption des enfants ; le problème a été réglé, mais la table ronde a été maintenue.

6. Evaluation et autoévaluation

Les participants ont estimé qu'une réflexion régulière sur les progrès réalisés était une autre caractéristique essentielle d'un partenariat efficace. Si l'évaluation sommative peut fournir des informations intéressantes sur la base desquelles faire des propositions ou planifier des projets et des partenariats, l'évaluation formative, et notamment l'autoévaluation, est plus apte à garantir l'obtention des résultats attendus du partenariat.

Annexe III

Le Conseil de l'Europe et le projet pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme

Le Conseil de l'Europe est l'organisation la plus ancienne d'Europe et compte aujourd'hui 47 Etats membres. Ses valeurs et ses priorités fondamentales sont les droits de l'homme, la démocratie et la prééminence du droit. Le Conseil de l'Europe est considéré comme un chef de file en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme. Son projet phare dans ce domaine a été lancé en 1997 et se trouve aujourd'hui dans sa quatrième phrase. Dans le cadre de ce programme, le Conseil de l'Europe a adopté des textes de référence, élaboré des cadres de référence politiques, soutenu la création de réseaux et de forums et produit des ressources de haute qualité sur l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme.

1. Cadre politique

Les recommandations suivantes ont été adoptées par l'ensemble des Etats membres, par le biais de l'organe exécutif du Conseil de l'Europe, le Comité des Ministres, ou de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe :

- Recommandation 1849 (2008) de l'Assemblée parlementaire pour la promotion d'une culture de la démocratie et des droits de l'homme par l'éducation des enseignants ;
- Recommandation Rec(2002)12 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique (la Commission européenne a traduit cette recommandation dans les langues de tous les Etats membres de l'UE) ;
- Recommandation 1346 (1997) de l'Assemblée parlementaire relative à l'éducation aux droits de l'homme ;
- Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme adoptée dans le cadre de la Recommandation CM/Rec(2010)7 du Comité des Ministres. Ce document-cadre sera un important point de référence pour toute l'Europe et servira de base aux travaux futurs du Conseil de l'Europe dans ce domaine dans les années à venir.

2. Réseaux et forums

Le Conseil de l'Europe soutient un réseau de coordinateurs ECD/EDH nommés par les ministères de l'Education. Ces coordinateurs se rencontrent deux fois par an et apportent une contribution majeure aux travaux de l'Organisation tout en favorisant la mise en œuvre des activités de l'Organisation au sein des Etats membres. Nombre

de ces coordinateurs s'emploient aujourd'hui à concevoir des projets de réforme dans le domaine de l'ECD/EDH dans leur pays, quand ils n'ont pas déjà participé à l'élaboration ou à la mise en œuvre de telles réformes.

Le Conseil de l'Europe apporte en outre son soutien à des réseaux régionaux pour l'ECD/EDH, notamment le Réseau d'Europe du Sud-Est pour l'ECD/EDH, qui se réunit deux fois par an.

Par ailleurs, le Conseil organise régulièrement des forums où se rassemblent de nombreuses parties prenantes de premier plan actives dans le domaine de l'ECD/EDH, en particulier des ONG. Le dernier forum de la sorte s'est tenu à Strasbourg en octobre 2008 sur le thème des partenariats civiques pour l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme. De nombreux experts provenant du secteur non gouvernemental collaborent également avec la Direction générale de l'éducation, de la culture et du patrimoine, de la jeunesse et du sport du Conseil de l'Europe.

3. Ressources

Le Conseil de l'Europe a produit une profusion de documents et de matériels, dont les plus importants sont les outils réunis dans la « Mallette ECD/EDH » :

- Outil n° 1 : *Instrument d'action pour éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme : soutien stratégique aux décideurs ;*
- Outil n° 2 : *Pour une gouvernance démocratique de l'école ;*
- Outil n° 3 : *Contribution des enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : cadre pour le développement de compétences ;*
- Outil n° 4 : *Outil pour l'assurance de la qualité de l'éducation à la citoyenneté démocratique à l'école ;*
- Outil n° 5 : *Des partenariats entre l'école, la collectivité et l'université pour une démocratie durable : l'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe et aux Etats-Unis d'Amérique.*

Ces instruments ont été conçus et approuvés par tout un éventail d'experts dans l'ensemble des Etats membres, y compris les coordinateurs ECD/EDH.

On trouvera en outre de nombreuses autres ressources sur le site internet de l'Organisation (www.coe.int/edc).

Une série de manuels d'excellente qualité sur l'ECD/EDH a par ailleurs été produite récemment pour un usage en classe par les enseignants, notamment :

- *Eduquer à la démocratie* (matériaux de base sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour les enseignant(e)s) ;
- *Vivre en démocratie* (modules d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour le collègue) ;
- *Apprendre à connaître les droits de l'enfant* (neuf modules d'enseignement pour les classes du primaire).

Enfin, le Conseil de l'Europe a publié des matériels pour l'éducation ECD/EDH dans d'autres cadres que celui de l'éducation formelle qui ont été largement traduits et diffusés, à l'image de *Repères : manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*.

4. Assistance bilatérale

Le Conseil de l'Europe, dont l'action est généralement multilatérale, apporte une aide bilatérale dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans le cadre de programmes joints avec l'Union européenne, en particulier en Bosnie-Herzégovine et, plus récemment, au Kosovo¹⁸. Par le biais du réseau de coordinateurs ECD/EDH, le Conseil de l'Europe apporte une aide thématique régulière à ses Etats membres (programmes scolaires, formation des enseignants, etc.).

5. Coopération interinstitutionnelle

Afin d'éviter les chevauchements d'activités et de créer des synergies, le Conseil de l'Europe collabore étroitement avec d'autres grandes organisations actives dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme. Ainsi, il a accepté d'assurer la promotion en Europe de la mise en œuvre du Programme mondial des Nations Unies pour l'éducation aux droits de l'homme, adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies en 2005. Dans ce contexte, le Conseil de l'Europe et ses partenaires ont organisé, en 2007, une rencontre européenne régionale sur ce programme. La Commission européenne sollicite pour sa part régulièrement l'aide de l'Organisation dans ce domaine, comme elle l'a fait récemment dans le cadre de l'élaboration d'indicateurs pour une citoyenneté active. Parmi d'autres exemples de coopération figure la publication *L'Education aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord : recueil de bonnes pratiques*, élaborée conjointement avec le Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE/BIDDH), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) et le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH).

Le Conseil de l'Europe accueille et organise régulièrement des rencontres interinstitutionnelles sur l'ECD/EDH, auxquelles participent une vingtaine d'organisations internationales, ONG et fondations de premier plan. La dernière rencontre de ce type a été organisée en juin 2009 sur le thème de la formation des enseignants.

En mai 2009, le Gouvernement norvégien a inauguré, à Oslo, le Centre Wergeland, centre de ressources européen sur l'éducation à la compréhension interculturelle, aux droits de l'homme et à la citoyenneté démocratique, qui a été mis sur pied en étroite coopération avec le Conseil de l'Europe et qui sera dirigé conjointement par ce dernier et par le Gouvernement norvégien.

18. Toute référence au Kosovo dans le présent texte, qu'il s'agisse de son territoire, de ses institutions ou de sa population, doit être entendue dans le plein respect de la Résolution 1244 du Conseil de sécurité de l'Organisation des Nations Unies, sans préjuger du statut du Kosovo.

Annexe IV

Aperçu des ressources élaborées par le Conseil de l'Europe

1. Education à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme



Les auteurs du livre *Pour une gouvernance démocratique de l'école*, tous deux chefs d'établissements d'enseignement secondaire, décrivent la façon dont se déroule le voyage sur le chemin de la démocratie, aident les lecteurs à mesurer les progrès réalisés par leur établissement et offrent des conseils pratiques pour entamer, poursuivre et évaluer leur voyage. L'ouvrage fait partie d'une série d'outils sur la question dont *Advancing democratic practice: a self-assessment guide for higher education* (2009) et *European Handbook – Promoting Democratic Schools* (2009) qui ont été publiés par le Réseau des fondations européennes, en coopération avec le Conseil de l'Europe, et visent des acteurs extrascolaires comme les collectivités locales et les organisations de la société civile.



La publication *Contribution des enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme: cadre de développement de compétences* définit les compétences de base nécessaires aux enseignants pour mettre en œuvre concrètement la citoyenneté démocratique et les droits de l'homme dans leur classe, leur établissement scolaire et la communauté locale. Elle s'adresse à tous les enseignants – et pas seulement aux spécialistes d'une matière – ainsi qu'aux formateurs d'enseignants œuvrant dans les établissements d'enseignement supérieur et autres instituts de formation initiale ou continue.



Le livre *Outil pour l'assurance de la qualité de l'éducation à la citoyenneté démocratique à l'école* a été élaboré en vue de combler l'écart qui subsiste entre les politiques et les pratiques de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans divers pays. Malgré l'élaboration de toute une diversité de politiques en matière d'ECD, il reste beaucoup à faire pour introduire une véritable démocratie à l'école. On peut également voir dans cet outil une réponse à l'attention croissante portée à l'assurance qualité dans le domaine de l'éducation et à sa mise en œuvre. L'assurance qualité est un moyen de poids pour améliorer l'efficacité de l'éducation. L'idée maîtresse de l'assurance qualité est de faire participer les acteurs qui se trouvent en première ligne (enseignants, professeurs principaux et autres parties intéressées à l'échelle scolaire – élèves, parents, responsables administratifs et autres membres du personnel, membres des conseils d'administration des écoles, communauté locale) à l'amélioration des résultats scolaires. L'autoévaluation et les processus de planification du développement sont donc au cœur de l'assurance qualité, même s'ils ne suffisent pas pour garantir une amélioration. Pour ce faire, ils doivent s'inscrire dans le cadre d'un véritable système d'assurance qualité dans lequel les autorités nationales compétentes en matière d'éducation créent les conditions requises et apportent le soutien nécessaire pour aider les établissements scolaires à améliorer les résultats de leurs élèves. Cet outil est conçu comme un document de référence. Il s'intéresse particulièrement à l'éducation à la citoyenneté démocratique, à laquelle il applique les principes et les processus de l'assurance qualité.

L'ouvrage *Instrument d'action pour éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme : Soutien stratégique aux décideurs* a été publié en 2010.



L'Education aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord: recueil de bonnes pratiques rassemble 101 modèles de bonnes pratiques sur l'éducation aux droits de l'homme dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire et les instituts de formation des enseignants des pays du territoire de compétence de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE), de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco), du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH), et, partiellement, du Conseil de l'Europe.

Dans cet ouvrage, l'expression «éducation aux droits de l'homme» est souvent utilisée au sens large, c'est-à-dire comme englobant l'éducation à la citoyenneté démocratique, d'une part, et l'éducation à la compréhension et au respect mutuels, d'autre part. Ces trois formes d'éducation reposent sur des normes des droits de l'homme reconnues internationalement. Elles sont considérées comme interdépendantes et essentielles, au sein des systèmes éducatifs, pour préparer les jeunes à être des participants actifs, responsables et attentionnés de leur communauté, de leur pays et du monde entier. L'éducation aux droits de l'homme recouvre l'éducation, la formation et l'information qui visent à construire une culture universelle des droits de l'homme. Une éducation complète en la matière non seulement apporte des connaissances sur les droits de l'homme et les mécanismes qui les protègent, mais transmet les compétences nécessaires pour promouvoir, défendre et mettre en œuvre les droits de l'homme dans la vie quotidienne. L'éducation à la citoyenneté démocratique, de son côté, met l'accent sur les pratiques et les activités éducatives qui visent à aider les jeunes et les adultes à jouer un rôle actif dans la vie démocratique et à exercer leurs droits et responsabilités dans la société. L'éducation à la compréhension et au respect mutuels, enfin, s'attache avant tout à renforcer l'estime de soi, le respect des autres et les relations entre personnes de différentes traditions culturelles.

Cette publication a pour objet de promouvoir un enseignement de qualité dans ces domaines et d'inspirer les responsables politiques chargés des questions d'éducation (au sein des ministères de l'Éducation et des conseils d'administration des écoles locales) ainsi que les responsables administratifs, les enseignants, les formateurs d'enseignants, les éducateurs de l'éducation non formelle et toutes les autres parties intéressées. Elle vise également à faciliter la constitution de réseaux et l'échange d'expériences entre professionnels de l'éducation.



Avec le concours du Gouvernement suisse et de la faculté de formation pédagogique de l'université de Zurich, le Conseil de l'Europe a publié une série de manuels sur l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme destinés aux enseignants. Ces manuels donnent des instructions pour chaque étape, avec des prospectus pour les étudiants et des informations de base pour les enseignants. Ils s'adressent autant aux enseignants stagiaires ou débutants qu'à ceux qui suivent une formation continue en éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme. Les enseignants expérimentés, quant à eux, peuvent y puiser idées et supports.

La série est constituée de six manuels :

Volume I: Eduquer à la démocratie : matériaux de base sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour les enseignant(e)s (2010) ;

Volume II: Grandir dans la démocratie : modules d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour les classes du primaire (2010) ;

Volume III: Vivre en démocratie : modules d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour le collège (secondaire I) (2008) ;

Volume IV: Participer à la démocratie : modules d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour le lycée (secondaire II) (2010) ;

Volume V: Apprendre à connaître les droits de l'enfant : neuf modules d'enseignement pour les classes du primaire (2007) ;

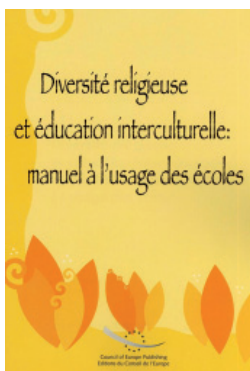
Volume VI: Enseigner la démocratie : recueil d'activités pédagogiques pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (2009)

On trouvera des informations complémentaires et des versions téléchargeables sur www.coe.int/edc.

Un kit pédagogique destiné aux établissements d'enseignement secondaire intitulé *La Convention européenne des droits de l'homme – Points de départ pour les enseignants* se propose d'introduire les notions essentielles des droits de l'homme dans les classes en suggérant des animations interactives. Il est destiné avant tout à travailler avec les élèves. Construit sous la forme d'un dossier, il comprend cinq fiches d'information sur la Convention européenne des droits de l'homme et sur le travail du Conseil de l'Europe en la matière, et dix fiches d'activités en classe sur l'éducation aux droits de l'homme qui relie le vécu quotidien des élèves aux normes des droits de l'homme. Le kit est également disponible sur CD-Rom, contenant 24 versions linguistiques.

Des versions en ligne (texte uniquement) sont disponibles sur www.coe.int/edc. Des copies du dossier en français, anglais, allemand, russe, italien et espagnol peuvent être obtenues gratuitement en s'adressant à infopoint@coe.int.

Dans le cadre du 60^e anniversaire de la Convention européenne des droits de l'homme, en 2010, le Conseil de l'Europe a publié un nouveau kit pédagogique (remplaçant l'original) pour les établissements d'enseignement secondaire qui s'intitule « Une Europe à découvrir ».

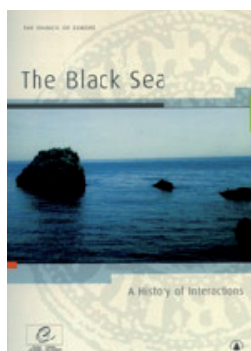


2. Diversité religieuse et éducation interculturelle

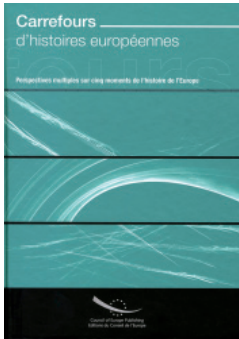
La dimension religieuse de l'éducation interculturelle concerne toute l'institution scolaire, car les élèves – quelle que soit la nature de l'établissement qu'ils fréquentent – vivent et travailleront dans des sociétés de plus en plus diversifiées. L'ouvrage *Diversité religieuse et éducation interculturelle: manuel à l'usage des écoles* s'adresse avant tout aux enseignants, personnels administratifs et décideurs politiques, et donne plusieurs perspectives théoriques ainsi que des exemples de pratiques en vigueur à l'heure actuelle. On peut commander la publication sur www.coe.int/edc.

3. Enseignement de l'histoire

L'adoption de multiples points de vue, objet de l'ouvrage de Robert Stradling *La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire: manuel pour les enseignants*, publié par le Conseil de l'Europe en 2003, est une méthode d'enseignement de l'histoire qui a fait ses preuves dans les établissements scolaires du monde actuel. Elle permet de considérer les événements historiques sous plusieurs angles, mais aussi d'élargir la portée du récit historique en examinant la corrélation entre les différentes perspectives. L'expérience du Conseil de l'Europe montre que cette démarche peut aider les enseignants à mettre au point des méthodes pédagogiques interactives et les élèves à développer, entre autres compétences, une ouverture d'esprit, un regard critique et une capacité d'analyse indépendante, apanage de tout citoyen actif et responsable. Le manuel est disponible en 17 langues et peut être téléchargé sur www.book.coe.int.



La mer Noire: une histoire d'échanges est un kit pédagogique qui donne des informations aux élèves et aux enseignants qui veulent en savoir plus sur l'histoire des pays qui bordent la mer Noire, ainsi que sur cette mer elle-même. C'est la première fois que des spécialistes venant de Bulgarie, de Géorgie, de Moldova, de Roumanie, de la Fédération de Russie, de Turquie et d'Ukraine tracent ainsi une histoire de la mer Noire, sous l'égide du Conseil de l'Europe. L'Organisation a toujours considéré que la diversité et le dialogue interculturel étaient des facteurs qui favorisaient la compréhension mutuelle dans le monde d'aujourd'hui. Le kit pédagogique repose sur de nouvelles démarches dans l'enseignement de l'histoire qui tiennent compte de toute la complexité de cette discipline et se fondent sur des perspectives multiples et des études comparatives. Il est disponible en anglais. Des informations supplémentaires sont disponibles à l'adresse www.coe.int/historyteaching.

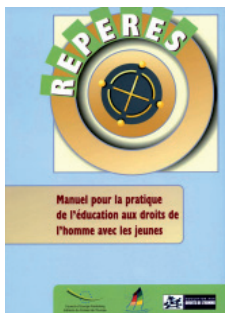


La publication *Carrefours d'histoires européennes – Perspectives multiples sur cinq moments de l'histoire de l'Europe* (2007), qui se compose d'un CD-Rom et d'un manuel pédagogique, est une contribution à la mise en œuvre d'une méthodologie basée sur la multiperspectivité permettant aux enseignants de présenter dans leur pratique de nombreux exemples d'approches ainsi que différents points de vue ou conceptions d'un même moment de l'histoire récente de l'Europe. Trente-cinq des contributions présentées lors de conférences par des historiens éminents de différents Etats membres du Conseil de l'Europe ont été reprises dans cet ouvrage. Ce dernier permet aux enseignants et aux élèves de replacer l'histoire régionale et nationale dans un contexte plus large, de développer leurs connaissances historiques, d'établir des relations dans le temps et dans l'espace, et de comparer des points de vue différents sur les mêmes événements et courants historiques.

Disponible en anglais et en français, l'ouvrage peut être commandé sur www.book.coe.int.

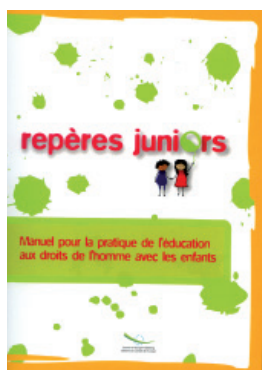
4. Education des Roms

Les *Fiches d'information sur l'histoire des Roms* sont destinées aux enseignants, aux élèves, aux décideurs et aux spécialistes et peuvent être utilisées dans tous les contextes pédagogiques. Elles ont été produites avec le concours financier du ministère finlandais des Affaires étrangères. L'outil *Accès à l'éducation : concept de mallette pédagogique* (2007) donne des orientations pour préparer les enfants roms, sinti et du voyage qui n'ont pas fréquenté l'école maternelle en vue de leur intégration au cours préparatoire. On trouvera des informations complémentaires, et notamment les fiches d'information en anglais, français et romani, sur le site www.coe.int/education/roma.



5. Jeunesse

Repères est un manuel pour la jeunesse consacré à l'éducation aux droits de l'homme, *Repères Juniors*, un manuel pour l'éducation aux droits de l'homme destiné aux enfants de 7 à 13 ans. Ces ouvrages s'adressent aux enseignants, aux éducateurs et aux formateurs. Conçus avant tout pour les intervenants de l'éducation non formelle, ils peuvent également être utilisés dans le contexte de l'éducation formelle. Ils familiarisent le lecteur avec les notions fondamentales des droits de l'homme et des droits de l'enfant, apportent de nombreuses informations théoriques essentielles pour comprendre les grands enjeux liés aux droits de l'homme et proposent une multitude d'activités. On peut commander les manuels sur www.coe.int/edc.



Repères, Repères Juniors et d'autres ressources (le manuel *Gender Matters* par exemple ou le kit pédagogique *Tous différents – Tous égaux*) sont téléchargeables en différentes langues sur <http://eycb.coe.int/compass/>.

Annexe V

Biographies des auteurs

Matt Hartley

Matt Hartley est professeur associé d'éducation à la faculté d'éducation de cycle supérieur de l'université de Pennsylvanie, où il préside la Division de l'enseignement supérieur. Ses recherches et publications s'intéressent en général à la manière dont les *colleges* et universités définissent leur mission éducative, et en particulier à la vocation civique des établissements d'enseignement supérieur – le rôle qu'ils jouent au sein de la collectivité et la contribution qu'ils apportent au renforcement de la démocratie. Matt Hartley est arbitre scientifique pour de nombreuses revues spécialisées et éditions universitaires; il est membre des comités de rédaction de la *Review of Higher Education* et du *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*.

Ted Huddleston

Ted Huddleston a assumé diverses fonctions dans le domaine de l'éducation : il a été enseignant, formateur d'enseignants, chercheur et a publié plusieurs ouvrages. L'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme aux niveaux national et international est son domaine de prédilection; il s'intéresse notamment à l'élaboration des politiques et des programmes d'étude en la matière, à la formation des enseignants et à la production de ressources. Il a exercé dans plusieurs pays, notamment en Bosnie-Herzégovine, en Serbie, au Kosovo, au Bahreïn, en Turquie, à Oman et en Ethiopie. Il est l'auteur et le coauteur de nombreux ouvrages et matériels pédagogiques dans le domaine de l'éducation, dont : *Good Thinking: Education for Citizenship and Moral Responsibility* (2001); *Changing Places: Young People and Community Action* (2002); *Citizens and Society: A Political Literacy Resource Pack* (2004); *Making Sense of Citizenship: A Continuing Professional Development Handbook* (2006); *Identity Diversity and Citizenship: A Critical Review of Educational Resources* (2007); *Placing Citizenship at the Centre: Developing a Citizenship Manifesto for your School* (2008); *Citizenship and Religious Education* (2009) et *Schools for Society: Learning Democracy in Europe – A Handbook of Ideas for Action* (2009). Après avoir consacré plusieurs années à la Citizenship Foundation, à Londres, Ted Huddleston travaille aujourd'hui à son compte en tant que consultant en éducation et participe au programme pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe.

Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

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

Jean De Lannoy/DL Services
Avenue du Roi 202 Koningslaan
BE-1190 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 538 43 08
Fax: +32 (0)2 538 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000, SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
1-5369 Canotek Road
CA-OTTAWA, Ontario K1J 9J3
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovićeva 67
HR-21000, SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klečakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskafte 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: gad@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilau@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

La Documentation française
(diffusion/distribution France entière)
124, rue Henri Barbusse
FR-93308 AUBERVILLIERS CEDEX
Tél.: +33 (0)1 40 15 70 00
Fax: +33 (0)1 40 15 68 00
E-mail: commande@ladocumentationfrancaise.fr
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr>

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

GERMANY/ALLEMAGNE

AUSTRIA/AUTRICHE
UNO Verlag GmbH
August-Bebel-Allee 6
DE-53175 BONN
Tel.: +49 (0)228 94 90 20
Fax: +49 (0)228 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINA
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Fax: +36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWAY/NORVÈGE

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

POLAND/POLOGNE

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

PORTUGAL

Livraria Portugal
(Dias & Andrade, Lda.)
Rua do Carmo, 70
PT-1200-094 LISBOA
Tel.: +351 21 347 42 82 / 85
Fax: +351 21 347 02 64
E-mail: info@livrariaportugal.pt
<http://www.livrariaportugal.pt>

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul.
RU-101000 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Fax: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SPAIN/ESPAGNE

Diaz de Santos Barcelona
C/ Balmes, 417-419
ES-08022 BARCELONA
Tel.: +34 93 212 86 47
Fax: +34 93 211 49 91
E-mail: david@diazdesantos.es
<http://www.diazdesantos.es>

Diaz de Santos Madrid

C/Albasanz, 2
ES-28037 MADRID
Tel.: +34 91 743 48 90
Fax: +34 91 743 40 23
E-mail: jpinilla@diazdesantos.es
<http://www.diazdesantos.es>

SWITZERLAND/SUISSE

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

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
2036 Albany Post Road
USA-10520 CROTON ON HUDSON, NY
Tel.: +1 914 271 5194
Fax: +1 914 271 5886
E-mail: coe@manhattanpublishing.co
<http://www.manhattanpublishing.com>

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

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>