



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Éducation à la citoyenneté mondiale

Préparer les apprenants aux défis du XXI^e siècle



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Secteur de
l'éducation

Éducation à la citoyenneté mondiale

Préparer les apprenants aux défis du XXI^e siècle

Publié en 2015 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75 352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2015

ISBN 978-92-3-200034-7



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de l'UNESCO (<http://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).

Titre original : *Global Citizenship Education – Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Publié en 2014 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Création graphique : Aurélia Mazoyer

Photo de couverture : © Shutterstock/Antonov Roman

Imprimé par l'UNESCO

Imprimé en France

Pour plus d'informations, veuillez contacter :

gce@unesco.org

Pour en savoir plus :

<http://www.unesco.org/new/fr/global-citizenship-education>

Table des matières

Avant-propos **5**

Remerciements **7**

Liste des acronymes **9**

Résumé analytique **10**

Contexte **12**

1. Éducation à la citoyenneté mondiale : les points essentiels et les débats **14**

1.1 Paramètres de la citoyenneté mondiale et de l'éducation à la citoyenneté mondiale **15**

1.2 Tensions actuelles **19**

1.3 Facteurs favorables **22**

2. L'éducation à la citoyenneté mondiale en pratique **26**

2.1 Approches des programmes d'enseignement **28**

2.2 Utilisation des technologies de l'information et de la communication **31**

2.3 Approches fondées sur le sport et les arts **33**

2.4 Approches communautaires **34**

2.5 Formation des enseignants **35**

2.6 Initiatives menées par les jeunes **37**

2.7 Suivi et évaluation de l'éducation à la citoyenneté mondiale **38**

3. La voie à suivre **42**

Références **45**

Avant-propos

Alors que 2015, date limite fixée pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) apparaît à l'horizon, et que le processus parallèle d'élaboration du programme de développement pour l'après-2015 suit son cours, d'importantes réflexions et discussions sur le type d'éducation dont nous avons besoin et que nous voulons pour le XXI^e siècle se multiplient. Si accroître l'accès à l'éducation reste un défi majeur pour de nombreux pays, l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement fait maintenant l'objet de toutes les attentions, avec un accent particulier mis sur l'importance des valeurs, des comportements et des compétences qui encouragent le respect mutuel et une coexistence pacifique. Au-delà des connaissances et des capacités cognitives, la communauté internationale appelle à mettre en place de toute urgence une éducation qui contribuera à résoudre les menaces mondiales existantes et émergentes auxquelles notre planète est confrontée, et à saisir avec discernement les chances qu'elle nous offre.

Dans ce contexte, l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) bénéficie d'un intérêt grandissant, ce qui montre que l'éducation a désormais pour rôle et pour objectif de créer des sociétés plus justes, plus pacifiques, plus tolérantes et plus inclusives. Lancée en 2012, l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout (GEFI) du Secrétaire général des Nations Unies a contribué à sensibiliser à l'importance de la citoyenneté mondiale dans l'édification d'un meilleur avenir pour tous. En réponse à la demande croissante de ses États membres, qui réclamaient de l'aide pour transformer les apprenants en citoyens du monde responsables, l'UNESCO a fait de l'éducation à la citoyenneté mondiale l'un de ses principaux objectifs en matière d'éducation pour les huit prochaines années (2014-2021).

Bien que l'ECM soit reconnue comme une dimension essentielle de l'éducation pour relever les défis et saisir les chances propres à la mondialisation, il n'existe pas encore de consensus sur le sens donné à la citoyenneté mondiale et, par conséquent, sur ce que devrait promouvoir l'ECM. Ce rapport cherche à mieux faire comprendre l'éducation à la citoyenneté mondiale et ses implications sur la pédagogie, les pratiques et les contenus éducatifs. Il tente d'apporter des perspectives communes et de clarifier quelques-uns des aspects contestés de l'ECM. De plus, il livre des conseils sur la manière d'appliquer l'ECM en offrant des exemples de bonnes pratiques et des approches existantes dans différents contextes, tout en soulignant les éléments prioritaires du futur agenda. Cette publication est le résultat d'un processus approfondi de recherche, de consultation, de dialogue et d'échange d'informations avec des experts en éducation, des responsables politiques, des chercheurs, des spécialistes, des représentants de la jeunesse, de la société civile et des médias, et d'autres parties prenantes partout dans le monde. Il s'inspire beaucoup du travail fondateur effectué lors de deux grandes manifestations organisées par l'UNESCO : la Consultation technique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (Séoul, septembre 2013) et le premier Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (Bangkok, décembre 2013).

Cette première publication de l'UNESCO sur l'ECM paraît au moment où la communauté internationale est appelée à élaborer un nouveau programme de développement en prenant en compte les implications des développements socio-économiques plus larges et les tendances émergentes en matière d'éducation dans un monde de plus en plus globalisé et interconnecté. En ces temps où l'on attend de la communauté éducative qu'elle prenne des mesures pour promouvoir la paix, le bien-être, la prospérité et la durabilité, j'espère que ce document réussira à faire reconnaître l'importance de l'ECM et à apporter la clarté conceptuelle et les conseils pratiques nécessaires à son application efficace.



Dr Qian Tang
Sous-Directeur général pour l'éducation

Remerciements

L'UNESCO se réjouit de publier ce document, fruit d'un travail commun qui s'est inspiré des nombreuses expériences et de l'expertise de multiples partenaires à travers le monde.

Cette publication a bénéficié de la contribution de participants à la Consultation technique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale organisée par l'UNESCO, la République de Corée (ministères des Affaires étrangères et de l'Éducation) et le Centre Asie-Pacifique d'éducation pour la compréhension internationale (APCEIU) à Séoul, République de Corée, les 9 et 10 septembre 2013, parmi lesquels : Badar Al Kharusi, Shem Bodo, Jean-Bosco Butera, Alicia Cabezudo, Ralph Carstens, Miguel Carvalho da Silva, Guntars Catlaks, Yun-Kyung Cha, Dong-Ju Choi, Jung-Soon Choi, Anna Chung, Utak Chung, Yong-Chul Chung, Jeong-Min Eom, Muhammad Faour, Nantana Gajasen, Choong-Hee Hahn, Geon-Soo Han, Heribert Hinzen, Jin-Wook Hong, Maysa Jalbout, Tae-Sang Jang, Seon-Mi Jeong, Dae-Hoon Jho, Sun-Mi Ji, Young-Soon Kang, Romina Giselle Kasman, Hye-Min Kim, Hyo-Jeong Kim, Jin-Hee Kim, Jong-Hun Kim, Kabiru Kinyanjui, Dina Kiwan, Injairu Kulundu, Mark Levy, Young-Sam Ma, Soon-Yong Pak, Heung-Soon Park, Sung-Choon Park, Michaela Potancokova, Fernando M. Reimers, Bárbara Romero Rodriguez, Hyea-Sook Ryoo, Kristina Samudio, Minhee Seo, Dong-Ik Shin, Ameira Sikand, Klaus Starl, Sam-Jae Sung, Esi Sutherland-Addy, Chuanbao Tan, Swee-Hin Toh et Carlos Alberto Torres.

Merci en particulier aux animateurs et aux participants du premier Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale qui s'est tenu à Bangkok, Thaïlande, du 2 au 4 décembre 2013, notamment ceux dont le travail est cité dans ce document : Naoko Arakawa, Chernor Bah, Shem Bodo, Barry Burciul, Alicia Cabezudo, Matthew Cantele, Guntars Catlaks, Utak Chung, Linda Connor, Jeongmin Eom, Luiz Carlos Guedes, Salwa Hamrouni, Carolina Ibarra, Torvald Jacobsson, Injairu Kulundu, Rilli Lappalainen, Ryan Maclean, Salvatore Nigro, Rob O'Donoghue, Fernando M. Reimers, Kartikeya V. Sarabhai, Kate Anderson Simons, Toh Swee-Hin, Valerie Taylor et Carlos Alberto Torres. Nous saluons également tous les rapporteurs du Forum, en particulier Meliosa Bracken pour son compte rendu des débats en plénière et autres sessions thématiques, et Deepika Joon pour ses rapports sur les sessions consacrées aux jeunes et sur divers autres aspects du programme.

Nous sommes particulièrement reconnaissants aux évaluateurs externes suivants pour leurs commentaires perspicaces et précieux – Chernor Bah, Meliosa Bracken, Mark Evans, Stephanie Knox Cubbon, Dina Jane Kiwan and Wing On Lee – ainsi qu'à nos collègues de l'UNESCO, Lynne Patchett, Vesna Vujicic-Lugassy et Nina Mirosovic (Secteur de la culture/ Centre du patrimoine mondial).

Nous souhaitons aussi remercier les ministères des Affaires étrangères et de l'Éducation de la République de Corée et le Centre Asie-Pacifique d'éducation pour la compréhension internationale, placé sous l'égide de l'UNESCO, pour leur généreux soutien financier dans l'organisation de la Consultation technique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (9-10 septembre 2013, Séoul, République de Corée). Nous remercions également Son Altesse Sheikha Mozah du Qatar, l'APCEIU et l'Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable pour leur contribution financière, et le Gouvernement thaïlandais pour son soutien au premier Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (2-4 décembre 2013, Bangkok, Thaïlande).

Cette publication a également bénéficié de collaborations au sein de l'UNESCO, notamment entre la Division pour l'enseignement, l'apprentissage et les contenus, située au Siège de l'Organisation, et le Bureau régional pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique, sans oublier les instituts spécialisés de l'UNESCO comme le MGIEP et l'APCEIU. Responsable de publication de ce document, Justine Sass a bénéficié de la contribution et des conseils essentiels de Soo-Hyang Choi, Chris Castle, Alexander Leicht, Jun Morohashi, Lydia Ruprecht et Theophania Chavatzia.

Enfin, l'UNESCO tient à remercier toutes les institutions universitaires, les agences gouvernementales, le personnel des programmes de la société civile et les jeunes qui se sont efforcés d'améliorer notre compréhension et notre pratique de l'éducation à la citoyenneté mondiale afin que les apprenants puissent développer les savoirs, les compétences et les valeurs dont ils ont besoin pour assurer l'émergence d'un monde juste et durable.

Liste des acronymes

APCEIU	Centre Asie-Pacifique d'éducation pour la compréhension internationale
ASEAN	Association des nations de l'Asie du Sud-Est
DEDD	Décennie pour l'éducation au service du développement durable
ECM	Éducation à la citoyenneté mondiale
ECS	Éducation complète à la sexualité
EDD	Éducation en vue du développement durable
EDH	Éducation aux droits de l'homme
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EIU	Éducation pour la compréhension internationale
EPT	Éducation pour tous
GEFI	Initiative mondiale pour l'éducation avant tout
LMTF	Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages
LTLT	Apprendre à vivre ensemble (Learning to live together)
ME	Ministère de l'Éducation
MS	Ministère de la Santé
MGIEP	Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable
OC	Organisations communautaires
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OEA	Organisation des États américains
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
ONU	Organisation des Nations Unies
PEVO	Programme d'éducation aux valeurs olympiques
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
SADC	Communauté de développement de l'Afrique australe
SIDA	Syndrome d'immunodéficience acquise
STEP	Compétences au service de l'emploi et de la productivité (Banque mondiale)
TIC	Technologie de l'information et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNFPA	Fonds des Nations Unies pour la population
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine
VS	Violence fondée sur le sexe
WHV	Volontariat pour le patrimoine mondial
YMP	Programme « Young Masters » sur le développement durable

Résumé analytique

L'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) est un cadre conceptuel qui comprend les connaissances, les compétences, les valeurs et les comportements dont les apprenants ont besoin pour assurer l'émergence d'un monde plus juste, plus pacifique, plus tolérant, plus inclusif, plus sûr et plus durable.

L'ECM invite à poser un nouveau regard sur l'éducation, considérée dans ce cadre comme un facteur de compréhension et de résolution des problèmes mondiaux d'ordre social, politique, culturel, économique et environnemental. Cela revient également à reconnaître le rôle qu'a l'éducation d'aller au-delà de l'acquisition de connaissances et de capacités cognitives afin de développer chez les apprenants des valeurs, des compétences générales et des comportements qui facilitent la coopération internationale et encouragent le changement social.

L'ECM applique une approche multiple en employant des concepts, des méthodologies et des théories déjà appliquées dans d'autres domaines et sujets, parmi lesquels l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation à la paix, l'éducation au service du développement durable et l'éducation pour la compréhension internationale. À ce titre, elle vise à faire avancer leurs actions prioritaires communes, qui partagent l'objectif de promouvoir un monde plus juste, plus pacifique et plus durable.

L'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout du Secrétaire général des Nations Unies (GEFI) a présenté l'éducation comme un moyen d'encourager la citoyenneté mondiale – l'une de ses trois priorités. Pour soutenir cet effort, l'UNESCO a organisé deux grandes réunions sur l'ECM en 2013. Cette publication a pour but de définir les paramètres de l'ECM en utilisant l'expertise, l'expérience et la sagesse collectives des participants à ces deux grandes manifestations, et de planifier des actions futures qui soient conformes aux nouvelles façons de penser et autres travaux en cours.

Ce document démontre que l'ECM s'avère indispensable pour apporter aux apprenants les compétences dont ils ont besoin dans le monde dynamique et interdépendant du XXI^e siècle. Si l'ECM a été appliquée de diverses manières dans différents contextes, régions et communautés, on constate tout de même un certain nombre d'éléments communs, parmi lesquels la volonté de développer chez les apprenants :

- ▶ un comportement guidé par une compréhension des multiples niveaux identitaires et la possibilité d'une « identité collective » transcendant les différences individuelles culturelles, religieuses, ethniques ou autres ;
- ▶ une connaissance approfondie des problèmes mondiaux et des valeurs universelles telles que la justice, l'égalité, la dignité et le respect ;
- ▶ des capacités cognitives qui permettent d'exercer un jugement critique, systémique et créatif, y compris à travers l'adoption d'une approche qui englobe de multiples points de vue et qui reconnaît les différentes dimensions et perspectives des problèmes ;
- ▶ des capacités non cognitives, notamment des compétences sociales telles que l'empathie ou la capacité à résoudre des conflits, et des compétences et des aptitudes en matière de communication pour créer des réseaux et interagir avec des personnes de différents milieux, origines, cultures et points de vue ; et

- ▀ des capacités comportementales permettant de travailler collectivement et de manière responsable pour trouver des solutions globales à des défis globaux et agir dans l'intérêt du bien commun.

Les approches holistiques de l'ECM exigent des démarches formelles et informelles, des interventions portant aussi bien sur les programmes que les activités extrascolaires, et des méthodes conventionnelles et non conventionnelles d'incitation à une plus grande participation. Dans les cadres formels, l'ECM peut être délivrée en tant que partie intégrante d'un cours déjà existant (comme l'éducation civique ou l'éducation à la citoyenneté, les études sociales, environnementales, géographiques ou culturelles) ou en tant que sujet d'étude indépendant. Les modèles intégrés semblent plus répandus.

Certaines voies moins traditionnelles, mais tout aussi efficaces, conduisant à l'ECM ont inclus les éléments suivants : l'utilisation des TIC et des médias sociaux, les compétitions sportives, le recours aux arts et à la musique, et des initiatives menées par des jeunes qui ont adopté pour cela un large éventail d'approches. Les perspectives d'avenir de l'ECM, qu'elles soient traditionnelles ou nouvelles, sont exposées dans ce document.

Cette publication explore également un certain nombre de facteurs favorables à la promotion et à la mise en œuvre de l'ECM, et notamment : l'existence d'un environnement ouvert aux valeurs universelles, la mise en œuvre d'une pédagogie transformatrice et le soutien aux initiatives menées par les jeunes.

Elle reconnaît que les concepts de citoyenneté mondiale et d'éducation à la citoyenneté mondiale génèrent actuellement un certain nombre de tensions. Si ces dernières varient, elles renvoient toutes à une question fondamentale qui est de savoir comment promouvoir l'universalité (par exemple, l'identité, l'intérêt, la participation et le devoir communs et collectifs), tout en respectant la singularité (par exemple, les droits individuels et le développement personnel). Certaines voies à suivre pour apaiser ces tensions sont suggérées, même si nous soutenons que les problèmes liés aux composantes théoriques de l'ECM ne doivent pas saper son application.

Les processus décrits dans cette publication ont consolidé les partenariats existants, instauré des coalitions et contribué à améliorer les données factuelles concernant la théorie et la pratique de l'éducation à la citoyenneté mondiale. S'il reste des tâches à accomplir, ce point de départ laisse espérer une amélioration des facteurs favorables à l'ECM et des pratiques mises en lumière dans ce document. En préparant les apprenants à exprimer leur potentiel dans un monde de plus en plus globalisé, nous défendons l'idée de sociétés transformées et mieux équipées pour relever les défis du XXI^e siècle et saisir les chances qu'il nous offre.

Contexte

Un changement s'est opéré dans le discours dominant et les pratiques relatifs à l'éducation. Ce changement reconnaît la pertinence de l'éducation et de l'apprentissage dans la compréhension et la résolution des problèmes mondiaux présentant une dimension sociale, politique, culturelle, économique et environnementale. Le rôle de l'éducation n'est plus seulement de faire acquérir des connaissances et des capacités cognitives, mais de développer chez les apprenants des valeurs, des compétences générales et des comportements. On attend d'elle qu'elle facilite la coopération internationale et qu'elle encourage le changement social de manière novatrice afin d'assurer l'émergence d'un monde plus juste, plus pacifique, plus tolérant, plus inclusif, plus sûr et plus durable.

Dans un monde de plus en plus interconnecté et interdépendant, le besoin se fait sentir d'une pédagogie transformatrice permettant aux apprenants de résoudre des problèmes persistants liés au développement durable et à la paix, et qui concernent toute l'humanité. Parmi ces problèmes figurent les conflits, la pauvreté, le changement climatique, la sécurité énergétique, la répartition inégale de la population sur la planète et toutes les formes d'inégalité et d'injustice qui soulignent la nécessité d'une coopération et d'une collaboration internationales par-delà les frontières terrestres, aériennes et maritimes.

Dans un monde globalisé, l'éducation s'attache davantage à apporter aux individus, dès leur plus jeune âge, et toute leur vie durant, les connaissances, les compétences, les attitudes et les comportements dont ils ont besoin pour devenir des citoyens informés, engagés et capables d'empathie. Et grâce au développement des interconnexions, que favorisent par exemple les technologies de l'information et de la communication (TIC) et les médias sociaux, les occasions de collaborer, de coopérer, de partager des savoirs et de réagir collectivement se font de plus en plus nombreuses.

« Nous devons encourager la citoyenneté mondiale. L'éducation ne doit pas seulement apprendre à lire, écrire et compter. Elle doit aussi former des citoyens et assumer pleinement le rôle central qu'elle peut jouer en aidant les gens à créer des sociétés plus justes, plus pacifiques et plus tolérantes. »

Ban Ki-moon, Secrétaire général des Nations Unies, le 26 septembre 2012, lors de l'inauguration de l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout (GEFI).

Le rôle de l'éducation dans la promotion de la paix, des droits de l'homme, de l'égalité, de l'acceptation de la diversité et du développement durable est reconnu depuis longtemps. Des îles Fidji à la France, des Bahamas au Botswana, de l'Équateur à l'Estonie, ces concepts ont été employés dans les approches éducatives. L'ECM s'appuie sur cette tradition et va encore plus loin en englobant dans un seul modèle les aspirations de tous ces efforts et en soulignant leurs interconnexions et la manière dont ils se renforcent les uns les autres.

En instaurant l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout (GEFI), le Secrétaire général des Nations Unies, Ban Ki-moon, a également mis en avant le rôle que joue l'éducation « en aidant les gens à créer des sociétés plus justes, plus pacifiques et plus tolérantes ». Lancée en 2012, cette initiative intègre l'éducation afin d'« encourager la citoyenneté mondiale » – l'une de ses trois priorités pour construire un meilleur avenir pour tous¹.

L'UNESCO, l'organisme des Nations Unies spécialisé dans le domaine de l'éducation, a fait de l'éducation au service de la paix et du développement durable le principal objectif de son programme dans le domaine de l'éducation pour les huit prochaines années, le but étant de former des citoyens du monde responsables.

¹ L'Initiative mondiale pour l'éducation (GEFI) se fixe trois priorités : scolariser tous les enfants sans exception, améliorer la qualité de l'éducation et encourager la citoyenneté mondiale. Voir <http://www.globaleducationfirst.org/french/>

Pour mieux faire comprendre la situation, identifier les bonnes pratiques en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale, et ainsi soutenir la GEFI, l'UNESCO et ses partenaires ont organisé des manifestations majeures en 2013 :

- une Consultation technique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, qui s'est tenue à Séoul, en République de Corée, les 9 et 10 septembre 2013, sous l'égide de l'UNESCO, des ministères des Affaires étrangères et de l'Éducation de la République de Corée, et le Centre Asie-Pacifique d'éducation pour la compréhension internationale (APCEIU) ;
- un Forum UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale qui a eu lieu à Bangkok, en Thaïlande, du 2 au 4 décembre 2013, sous l'égide de la Division de l'éducation pour la paix et le développement durable, située au Siège de l'UNESCO, le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique, l'Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable et l'APCEIU.

Cette publication est le fruit de ces processus consultatifs, et offre un examen plus global de la situation. En tant que telle, elle a pour but :

- d'améliorer la compréhension de l'ECM en tant qu'approche éducative, et ses implications sur les contenus, les pédagogies et les approches éducatives ;
- d'identifier les bonnes pratiques et les approches novatrices en matière d'ECM dans le monde ; et
- de partager les leçons apprises et les voies qui permettront de déployer l'ECM à plus grande échelle.

Ce document a été préparé pour les responsables de l'élaboration des politiques chargés de l'éducation, les praticiens, les organisations de la société civile et les jeunes de toutes les régions du monde qui souhaitent apporter aux apprenants les connaissances, les compétences et les valeurs dont ils ont besoin pour prospérer en tant que citoyens du monde au XXI^e siècle.



Écoliers à Hanoï, Viet-Nam. © UNESCO/Justin Mott.

1. Éducation à la citoyenneté mondiale : les points essentiels et les débats

1.1 Paramètres de la citoyenneté mondiale et de l'éducation à la citoyenneté mondiale

La citoyenneté mondiale

La citoyenneté mondiale est un concept contesté dans les milieux scientifiques, et le sens de l'expression « citoyen du monde » donne lieu à de multiples interprétations². Certains ont qualifié la citoyenneté mondiale de « citoyenneté par-delà les frontières³ » ou de « citoyenneté par-delà l'État-nation⁴ ». D'autres ont noté que le terme cosmopolitisme⁵, s'avère peut-être plus large et plus inclusif que la citoyenneté mondiale, tandis que d'autres encore optent pour « la citoyenneté planétaire » en se focalisant sur la responsabilité qui incombe à la communauté mondiale de préserver la planète Terre⁶.

La notion de « citoyenneté » a été élargie jusqu'à devenir un concept qui regroupe de multiples points de vue. Elle est liée à l'interdépendance et aux interconnexions grandissantes induites par des échanges internationaux, des migrations, des communications, etc. accrus entre les pays dans les domaines économiques, culturels et sociaux. Également indissociable de nos préoccupations vis-à-vis d'un bien-être mondial qui transcende les frontières nationales, elle s'appuie sur l'idée que ce bien-être influence également le bien-être national et local⁷.

Malgré ces différentes interprétations, il est communément admis que la citoyenneté mondiale n'implique pas un statut juridique. Elle renvoie davantage à un sentiment d'appartenance à une communauté plus large et à une humanité commune, et encourage ainsi un « regard mondial » qui relie l'échelle locale à l'échelle mondiale et l'échelle nationale à l'échelle internationale⁸. Elle est également un moyen de comprendre, d'agir et de se situer par rapport aux autres et à l'environnement dans le temps et dans l'espace – moyen qui repose sur des valeurs universelles par son respect de la diversité et du pluralisme. Dans ce contexte, la vie de chaque individu a des conséquences sur les décisions quotidiennes qui relie l'échelle mondiale à l'échelle locale, et vice versa.

« En tant que citoyen, on détient des droits grâce à un passeport/un document national. En tant que citoyen du monde, ces droits sont garantis non pas par un État, mais par notre appartenance à l'humanité. Cela signifie que l'État n'est pas seul responsable du reste de l'humanité. Vous l'êtes également. »

Chernor Bah, Président, Groupe consultatif des jeunes pour l'éducation mondiale, GEFI

« La citoyenneté mondiale se caractérise par une compréhension des interconnexions mondiales et un engagement vis-à-vis du bien commun. »

Prof. Carlos Alberto Torres, Directeur de l'Institut Paulo Freire à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'UCLA.

2 Voir UNESCO, *Éducation à la citoyenneté mondiale : Une nouvelle vision*. Document final de la Consultation technique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Paris, UNESCO, 2013.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115f.pdf>

3 Voir Weale, A. "Citizenship beyond borders." In Vogel, U. et Moran, M. (dir. pub.). *The Frontiers of Citizenship*. Basingstoke, Macmillan, 1991, pp. 155-65.

4 Voir Bellamy, R. "Citizenship beyond the nation state: The case of Europe." In O'Sullivan, N. (dir. pub.), *Political Theory in Transition*. London, Routledge, 2000.

5 In Keck, M.E. et Sikkink, K. *Activists Beyond Borders*. New York, Cornell University Press, 1998. Appiah, K. A. "Education for Global Citizenship". In Coulter, D., Fenstermacher, G. et Wiens J.R. (dir.pub.) *Why do We Educate? Renewing the Conversation*. The National Society for the Study of Education Yearbook for 2008, Vol. 107, n°1, 2008.

6 Henderson, H. et Ikea, D. *Planetary Citizenship: Your values, beliefs and actions can shape a sustainable world*. Santa Monica CA, Middleway Press, 2004.

7 Lee, W. O. et Fouts, J. *Education for Social Citizenship*. Hong Kong University Press, ch.5, 2005. Lee, W. O. "Education for future-oriented citizenship: implications for the education of twenty-first century competencies". *Asia Pacific Journal of Education*, Vol.32, n°4, 2012.

8 Marshall, H. "Developing the Global Gaze in Citizenship Education: Exploring the perspectives of global education NGO workers in England." *International Journal of Citizenship and Teacher Education*. Vol. 1, n° 2, 2005, pp. 76-91.

Éducation à la citoyenneté mondiale

« Les grands points d'entrée de l'ECM sont l'éducation à la paix, l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation pour la compréhension internationale et l'éducation au service du développement durable. Ils sont comme un fleuve doté de nombreux affluents, et c'est dans ce fleuve que nous pouvons nous mélanger et apprendre les uns des autres. »

Toh Swee-Hin, Université pour la paix, Costa Rica.

L'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) « souligne les fonctions essentielles de l'éducation au regard de la formation de la citoyenneté et [en lien] avec la mondialisation. Elle se préoccupe de la pertinence des connaissances, des compétences et des valeurs qui permettent aux citoyens de participer et de contribuer aux divers aspects du développement sociétal, lesquels sont imbriqués aux niveaux local et mondial. Elle est directement liée à la fonction de socialisation civique, sociale et politique de l'éducation, et, au bout du compte, à la manière dont l'éducation aide à préparer les enfants et les jeunes à relever les défis d'un monde de plus en plus interconnecté et interdépendant⁹. »

L'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) inspire des actions, des partenariats, un dialogue et une coopération à travers l'éducation formelle et non formelle. Elle implique une approche multiple qui emploie des concepts, des méthodologies et des théories issus de domaines associés, y compris l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation à la paix, l'éducation au service du développement durable et l'éducation pour la compréhension internationale. Elle encourage une éthique de la curiosité, de la solidarité et de la responsabilité partagée. Elle présente également avec ces programmes éducatifs – et d'autres encore, comme l'éducation interculturelle et l'éducation sanitaire – des objectifs, des approches et des résultats d'apprentissage communs qui se renforcent mutuellement.

Composant un cadre conceptuel, les éléments de l'ECM peuvent être étendus à des interventions éducatives déjà existantes. Il est beaucoup plus productif de considérer l'ECM comme un sujet transdisciplinaire que comme une discipline séparée ou redondante¹⁰.

Objectifs, compétences et mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté mondiale

L'ECM a pour objectif de rendre les apprenants capables de jouer et d'assumer des rôles actifs, tant au niveau local que mondial, d'affronter et de résoudre des problèmes globaux, et, en dernier ressort, de contribuer de manière proactive à l'émergence d'un monde plus juste, plus pacifique, plus tolérant, plus inclusif, plus sûr et plus durable.

L'ECM enrichit les concepts et les contenus de tous les sujets et domaines d'éducation, en leur apportant une dimension mondiale¹¹. À travers ce processus, les apprenants et les éducateurs examinent les origines et les causes de certains événements et changements qui se sont produits au niveau local, ils réfléchissent aux liens entre ces derniers et d'autres événements survenus à l'échelle mondiale, et identifient de possibles solutions. Cet examen de la relation entre le local et le global s'avère indispensable pour permettre aux apprenants de réaliser leur potentiel dans un monde interdépendant et en rapide évolution.

9 Voir Tawil, S. « Éducation à la citoyenneté mondiale : un cadre de discussion. » *Recherche et prospective en éducation (ERF). Réflexions thématiques* n° 7, Paris, UNESCO, 2013.

10 Bracken, M. *Paper 1 – Plenary Debates*. Soumis à l'UNESCO pour le Forum sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Bangkok, Thaïlande, 2014.

11 Voir Réseau de la Semaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale, en collaboration avec le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe. *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. Concepts et méthodologies en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques*. Lisbonne, Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, 2012. Voir également Tawil, S. (2013).

À ce titre, l'ECM se fixe les objectifs suivants :

- encourager les apprenants à analyser les problèmes de la vie réelle avec un esprit critique et à identifier les solutions possibles de manière créative et novatrice ;
- aider les apprenants à remettre en question les préjugés, les visions du monde et les rapports de force propres aux discours dominants et à tenir compte des personnes/des groupes systématiquement sous-représentés/marginalisés ;
- se concentrer sur la participation à des actions individuelles et collectives pour provoquer les changements désirés ; et
- impliquer de multiples parties prenantes, y compris en dehors du cadre d'apprentissage et au sein de la communauté, et plus généralement de la société.

L'ECM repose sur l'apprentissage tout au long de la vie. Elle n'est pas seulement destinée aux enfants et aux jeunes, mais aussi aux adultes. Les approches holistiques de l'ECM exigent des démarches formelles et informelles, des interventions portant aussi bien sur les programmes que sur les activités extrascolaires, et des méthodes conventionnelles et non conventionnelles d'incitation à une plus grande participation. De nombreuses approches et techniques pédagogiques ont été suggérées et appliquées pour soutenir l'ECM – comme un apprentissage dialogique, fondé sur la recherche, coopératif et engagé, qui s'appuie sur les intérêts des apprenants. Dans les cadres formels, l'ECM peut être mise en œuvre en tant que partie intégrante d'un cours déjà existant (comme l'instruction civique ou l'éducation à la citoyenneté, les études sociales, environnementales, géographiques ou culturelles) ou en tant que sujet d'étude indépendant. L'apprentissage informel et non-formel offre de plus grandes possibilités d'accroître la pratique de l'ECM. Dans un tel cadre, en effet, des approches pédagogiques flexibles et variables peuvent s'avérer plus utiles pour cibler les populations extérieures au système formel et les personnes susceptibles d'utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication et les médias sociaux. Il semblerait qu'une approche intégrée constitue un élément décisif qui présente l'avantage de favoriser un engagement soutenu et transdisciplinaire.

Dans les situations de conflit et de post-conflit, l'ECM peut contribuer à cimenter une nation, à renforcer la cohésion sociale et à transmettre des valeurs positives aux enfants et aux jeunes. Elle incarne un grand nombre des principes de l'éducation sensible aux conflits, et peut être mise en œuvre dans des situations de guerre et d'après-guerre¹². Cela passe par l'utilisation de programmes et de matériels pédagogiques qui remettent en cause les préjugés, les stéréotypes, l'exclusion et la marginalisation, et par l'identification et l'application de mesures qui encouragent la protection et le bien-être. L'un des six principes mis en avant dans le Kit sur l'éducation tenant compte des questions de conflits du Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE) est de « promouvoir l'équité et le développement holistique de l'enfant comme citoyen¹³ ». Cela inclut la promotion d'une répartition équitable des services parmi les groupes identitaires et la mise en place d'un enseignement et d'apprentissages promouvant la paix à travers une pédagogie, des programmes scolaires et des matériels didactiques transformateurs. S'y ajoute également la promotion du renforcement des compétences en faveur d'une citoyenneté responsable renforcée par une compréhension des droits et des responsabilités individuels.

12 Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE). *Note d'orientation de l'INEE sur l'éducation tenant compte des questions de conflits*. New-York, INEE, c/o International Rescue Committee, 2013.

13 Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE). Principes directeurs de l'INEE pour la prise en compte des questions de conflits dans les politiques et les programmes éducatifs dans des contextes de conflit et de fragilité.
<http://www.ineesite.org/fr/education-et-fragilite/education-tenant-compte-des-questions-de-conflits/>

Certaines voies moins traditionnelles, mais tout aussi efficaces, permettent d'appliquer l'ECM, parmi lesquelles : l'utilisation des TIC et des médias sociaux pour relier les lieux et les apprenants, les enseignants et les techniques ; l'organisation d'épreuves sportives afin d'encourager la création de lieux de compétition qui soient aussi des lieux de justice et d'harmonie pour des enfants et des jeunes issus d'ethnies, de cultures, de milieux socio-économiques et d'identités différents ; le recours à l'art et à la musique, qui favorisent l'expression personnelle, le dialogue avec d'autres cultures et un sentiment partagé d'appartenance ; et les réseaux de jeunes qui renforcent la compréhension, le capital social et la communication entre les cultures et les communautés. Diverses approches sont étudiées dans la prochaine partie : « L'Éducation à la citoyenneté mondiale en pratique ».

Si l'ECM peut prendre différentes formes, ces dernières présentent quelques éléments communs, dont le développement chez les apprenants des compétences suivantes :

- ▶ un comportement guidé par une compréhension des multiples niveaux identitaires et la possibilité d'une identité collective qui transcende les différences individuelles, culturelles, religieuses, ethniques ou autres (par exemple, un sentiment d'appartenance à une humanité commune ou le respect de la diversité) ;
- ▶ une connaissance approfondie des problèmes mondiaux et des valeurs universelles telles que la justice, l'égalité, la dignité et le respect (par exemple, comprendre le processus de la mondialisation, l'interdépendance/l'interconnexion, les problèmes mondiaux qui ne peuvent être résolus de manière adéquate par les seuls États-nations, la durabilité perçue comme le principal concept de demain) ;
- ▶ des capacités cognitives qui permettent d'exercer un jugement critique, systémique et créatif, y compris à travers l'adoption d'une approche qui englobe de multiples points de vue et qui reconnaît les différentes dimensions et perspectives des problèmes (par exemple, la capacité à raisonner et à résoudre des problèmes grâce à une approche utilisant de multiples perspectives) ;
- ▶ des compétences non cognitives, y compris des compétences sociales telles que l'empathie et la capacité à résoudre des conflits, et des compétences et aptitudes en matière de communication pour créer des réseaux et interagir avec des personnes issues de différents milieux, origines, cultures et points de vue (par exemple, empathie globale, sens de la solidarité) ; et
- ▶ des compétences comportementales permettant d'agir de manière collaborative et responsable pour trouver des solutions globales à des défis globaux et pour agir dans l'intérêt du bien commun (par exemple, sens de l'engagement, capacité à prendre des décisions).

Des interprétations variables

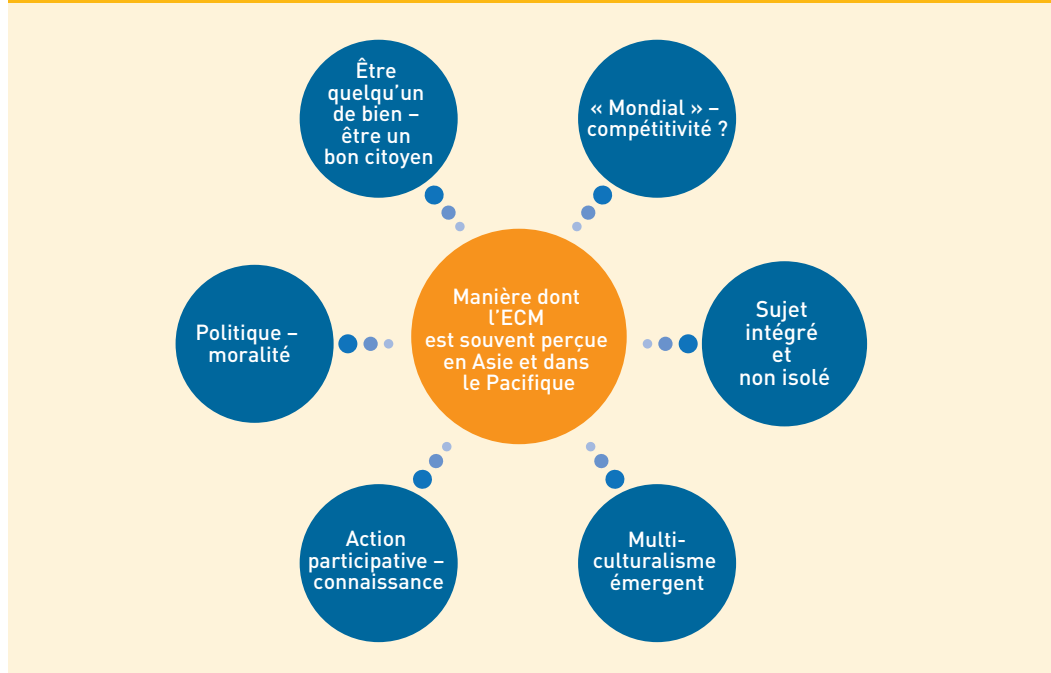
Si l'ECM compte des paramètres fondamentaux, les approches, les interprétations et les aspects mis en avant varient souvent, et il n'existe pas de modèle d'application « taille unique ». Par exemple, dans les cas de conflit aggravé ou de situation de post-conflit, l'ECM est souvent considérée comme relevant de la rubrique « éducation à la paix », comme on a pu le constater dans certaines parties de l'Afrique¹⁴. Dans des pays soumis à des changements de régime gouvernemental, y compris en Amérique latine, et plus récemment au Moyen-Orient, l'éducation civique a été considérée comme un point de départ pour renforcer les principes de la participation démocratique et d'autres valeurs universelles incarnées dans

¹⁴ Butera, J. B. *Trends in Global Citizenship Education in Africa*. Consultation technique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Séoul, République de Corée, 2013.

l'ECM. L'intégration régionale et l'instauration de mécanismes de coopération régionale (tels que la Communauté de développement de l'Afrique australe ou l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est) a également conduit à mettre davantage l'accent sur l'instruction civique et la citoyenneté, la démocratie et la bonne gouvernance, ainsi que la paix et la tolérance – autant d'éléments fondamentaux de l'ECM.

L'ECM n'est pas et ne devrait pas être un moyen de promouvoir des modèles de citoyenneté propres à un pays ou une région en particulier. « Mondial » ne signifie pas nécessairement « international ». De nombreux projets encouragent l'éducation à la citoyenneté mondiale à travers des échanges et des contacts entre les écoles et les enseignants. Dans le même temps, cette dimension mondiale peut être créée de diverses manières, et pas seulement à travers de simples échanges ou des déplacements physiques d'un endroit à un autre. L'ECM invite les gens à s'ouvrir à d'autres cultures que la leur, à penser, à agir et à communiquer plus largement de différentes façons. Elle n'est pas un sujet isolé, mais plutôt un processus d'apprentissage qui se concentre à la fois sur ce qu'apprennent les étudiants – se connaître soi-même et connaître les autres, faire certaines choses, interagir socialement¹⁵ – et sur la manière dont ils l'apprennent, tout en encourageant des rôles actifs et participatifs.

Comment l'ECM est interprétée en Asie et dans le Pacifique



Source : adapté de Chung, U. *Global Citizenship Education in the Asia-Pacific*. APCEIU. Présentation lors de la consultation technique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Séoul, République de Corée, septembre 2013.

1.2 Tensions actuelles

Des tensions conceptuelles agitent actuellement l'éducation à la citoyenneté mondiale et, bien qu'elles ne soient pas irrémédiables, on ne peut les ignorer. La nature complexe et épineuse de l'ECM devrait être perçue comme une force, et non comme une faiblesse, car elle oblige les participants à l'ECM à revoir en permanence leurs perceptions, leurs valeurs,

15 Tiré de la présentation faite par A. Cabezudo lors du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, à Bangkok, en Thaïlande, en décembre 2013.

leurs croyances et leur vision du monde. Si ces tensions varient, elles renvoient toutes à cette question fondamentale : comment promouvoir l'universalité (c'est-à-dire une identité, un intérêt, une participation et un devoir communs et collectifs) tout en respectant la singularité (c'est-à-dire les droits individuels, le développement personnel) ?

Solidarité mondiale par opposition à compétition mondiale

À l'origine de l'une de ces tensions, il y a la question de savoir si l'éducation à la citoyenneté mondiale devrait promouvoir des résultats communautaires mondiaux ou des résultats à l'échelle de chaque apprenant. La première position souligne ce que l'éducation à la citoyenneté mondiale peut apporter au monde, tandis que la seconde met l'accent sur ce qui peut être fait pour transmettre à des apprenants individuels « les capacités nécessaires au XXI^e siècle ».

Ce débat renvoie aussi en partie aux interrogations sur la manière dont on peut promouvoir simultanément la solidarité mondiale et la compétitivité individuelle. D'aucuns prétendraient que la solidarité et la compétitivité sont par essence antagoniques et que les programmes éducatifs ont toujours cherché par tradition à renforcer le capital humain au niveau des individus, de façon à ce que ces derniers s'insèrent sur le marché du travail et dans la société, et non pas à développer le capital social en vue d'assurer une réussite mutuelle.

Un point de vue alternatif consiste à dire que l'ECM inculque la compétitivité et la solidarité en tant qu'éléments fondamentaux de la citoyenneté mondiale. Les partisans de ce point de vue avancent que, si la compétitivité est encouragée comme un aspect de la citoyenneté mondiale, elle nourrira l'innovation et la créativité et sera une force motrice dans la recherche de solutions aux problèmes interconnectés de notre monde actuel. C'est là une nouvelle vision de la compétition qui promeut le renforcement des capacités des apprenants de telle sorte qu'ils puissent survivre, prospérer et améliorer le monde dans lequel nous vivons.

L'un des intervenants du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale a suggéré que les principes incarnés dans le modèle de l'Union européenne (UE) illustrent cette vision de l'ECM. Salvatore Nigro, directeur d'Éducation pour l'emploi a expliqué : « la compétition qui stimule, la coopération qui renforce, et la solidarité qui unit. Si vous prenez ces trois valeurs et que vous les combinez à l'échelle d'un individu, vous obtenez l'éducation à la citoyenneté mondiale. »

Exemple d'une intervention novatrice qui répond aux multiples priorités de la compétitivité et de la solidarité

La mission d'Éducation pour l'emploi (EFE) est de créer des perspectives économiques pour les jeunes au chômage du Moyen-Orient et du nord de l'Afrique en leur apportant une formation technique et professionnelle de niveau mondial qui débouche directement sur des emplois et des aides à l'entrepreneuriat. L'EFE apporte des capacités compétitives aux individus pour maximiser leurs chances d'insertion professionnelle, tout en leur transmettant des valeurs d'engagement civique et de citoyenneté mondiale. L'accent est mis sur le renforcement des capacités non-cognitives comme la tolérance, l'empathie, le respect et la solidarité, et les anciens élèves qui ont réussi sont encouragés à « donner en retour » à travers des activités de tutorat, un travail communautaire et d'autres formes d'engagement civique¹⁶.

Plus d'informations sur www.efe.org

16 S. Nigro, *Employment for civic education*. Présentation lors du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Bangkok, Thaïlande, décembre 2013.

Concilier les identités et les intérêts locaux et mondiaux

Dans les pays où l'identité est une question sensible et où le renforcement de l'identité nationale elle-même constitue un défi, l'espace accordé à la promotion d'un sentiment de citoyenneté mondiale pourrait être limité. Cela vaut particulièrement dans les contextes où les identités des citoyens nationaux sont en conflit ou menacées. Ces préoccupations naissent souvent de la croyance qu'une citoyenneté nationale est un précurseur essentiel de la citoyenneté mondiale.

La recherche et le dialogue pourrait faciliter la conciliation des identités et des intérêts locaux et mondiaux.

Une autre approche possible est la notion de « décentrage¹⁷ », comprise comme une démarche progressive qui cherche à décentrer l'attention portée par les apprenants à leurs réalités locales pour leur donner un aperçu d'autres réalités et possibilités, et pour les sensibiliser à ces dernières. Ce concept envisage le *local* et le *mondial* comme un continuum, et marque un effort pour combler le fossé entre les deux.

Cette approche renseigne simultanément sur les identités personnelles, locales, nationales et mondiales, et reconnaît de multiples niveaux d'identité. Elle pousse à chercher des liens entre les problèmes locaux et mondiaux, à identifier des points communs par-delà l'espace, le temps et les cultures, et à développer les compétences, les connaissances et la compréhension qui permettent de jouer un rôle actif dans la communauté mondiale¹⁸.

Le rôle de l'éducation dans la remise en cause du statu quo

En tant que moteur du processus transformateur, l'éducation à la citoyenneté mondiale défend l'utilisation d'un large éventail de méthodes d'apprentissage actif et participatif, qui amènent l'apprenant à faire preuve d'un esprit critique face à des problèmes mondiaux complexes et à développer des compétences telles que la communication, la coopération et la résolution des conflits pour résoudre ces problèmes. Cela peut représenter un défi pour de nombreux systèmes d'éducation formelle caractérisés par des modèles d'enseignement et des cadres d'apprentissage hiérarchiques. Comme l'a déclaré Valerie Taylor, de Trinité-et-Tobago, lors d'une session plénière du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, les écoles et les salles de classe sont souvent « résolument antidémocratiques. Les enseignants n'ont la plupart du temps pas du tout conscience de leurs présupposés, si bien qu'ils perpétuent des comportements ou des croyances qui n'induisent aucun changement ».

De même, certains considèrent que les citoyens qui se préoccupent activement des problèmes mondiaux (comme les défenseurs de l'environnement ou les réfugiés politiques) défient les autorités locales/nationales lorsque leurs actions sont jugées contraires aux intérêts locaux ou nationaux. Le rôle de l'éducation dans la remise en cause du statu quo ou dans le renforcement des capacités nécessaires à l'activisme peut être une source d'inquiétude pour ceux qui y voient une menace à la stabilité de l'État-nation.

17 UNESCO. *Éducation à la citoyenneté mondiale : une nouvelle vision*. Paris, UNESCO, 2013.

18 Voir Marshall, H. "Developing the Global Gaze in Citizenship Education: Exploring the perspectives of global education NGO workers in England." *International Journal of Citizenship and Teacher Education*. Vol. 1, n° 2, pp. 76-91.

Ces points de tension devraient être abordés avec sensibilité, attention et une volonté de dialoguer ouvertement. Bien que l'éducation à la citoyenneté mondiale présuppose la résistance au statu quo et l'imagination d'avenirs alternatifs, cette démarche devrait être prise en compte et présentée comme un défi positif susceptible d'enrichir et d'élargir les identités culturelles, locales et nationales.

1.3 Facteurs favorables

Un certain nombre d'éléments émergents apparaissent comme des facteurs propices à la promotion et à la mise en œuvre de l'ECM, parmi lesquels :

Un environnement ouvert aux valeurs universelles

Un climat politique, sociétal, culturel ou religieux ouvert aux valeurs universelles (par exemple, les droits de l'homme et la paix) s'avère fondamental. Certains pays ont transposé ces concepts dans leurs documents d'orientation, comme c'est le cas aux Philippines où, selon la Constitution, les institutions éducatives doivent « favoriser l'amour de l'humanité, le respect des droits de l'homme [...] enseigner les droits et les devoirs des citoyens, renforcer les valeurs éthiques et spirituelles, développer le caractère moral¹⁹ [...] ». Au Sri Lanka, les objectifs nationaux de l'éducation font référence notamment à « l'instauration d'un pouvoir de justice sociale répandu [...] un mode de vie durable [...] un souci d'autrui profond et constant²⁰ ». Les politiques éducatives contribuent à fournir un socle juridique explicite qui permet une prise en compte généralisée de ces concepts et de ces préoccupations. Dans les environnements dépourvus d'une telle ouverture, l'ECM n'est pas impossible, mais il est probable qu'elle nécessite un plaidoyer additionnel et des efforts de mobilisation communautaires.

« L'ECM a non seulement besoin de nouveaux contenus, mais aussi de nouvelles méthodologies, en rapport, notamment, avec la formation des enseignants. Il est nécessaire de faire évoluer les mentalités et de former des formateurs. »

Alicia Cabezudo, Vice-présidente du Bureau international de la paix, Genève, Suisse.

La pédagogie transformatrice en pratique

L'ECM encourage l'apprentissage qui nourrit une conscience accrue des problèmes de la vie réelle. Elle offre un moyen de générer des changements locaux qui peuvent avoir une influence au niveau mondial, grâce à des stratégies et à des méthodes participatives²¹.

- 19 La Constitution des Philippines, Art XIV, Sec.3, n°2, veut également : « encourager une réflexion critique et créative, élargir les connaissances scientifiques et techniques, et promouvoir l'efficacité professionnelle ». Des documents stratégiques additionnels, dont la Loi sur la Gouvernance de l'éducation de base (Loi de la République n° 9155 de 2001) et la Loi sur le renforcement de l'éducation de base de 2013 (Loi de la République n° 10533), vont plus loin encore, la seconde stipulant ainsi : « Il est déclaré ici que la politique de l'État a pour but de faire de chaque élève de l'éducation de base un individu autonome qui, à travers un programme enraciné dans de bons principes éducatifs et tourné vers l'excellence..., a développé la capacité de coexister en harmonie avec les communautés locales et mondiales. » Cité dans Salmon, A. *Learning to Live Together through Education*, Bangkok, Thaïlande, décembre 2013.
- 20 Chang, G.C. *Apprendre à vivre ensemble par l'éducation à la citoyenneté mondiale*. Présentation lors du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Bangkok, Thaïlande, décembre 2013.
- 21 Conseil de l'Europe. *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. Concepts et méthodologies en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques*. Réseau de la Semaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale, en collaboration avec le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, mis à jour en 2012.

Tout cela est rendu possible par une pédagogie transformatrice, puisque celle-ci aide à accroître la pertinence de l'enseignement à l'intérieur et à l'extérieur des salles de classe, en faisant participer les parties prenantes de la communauté élargie, lesquelles font également partie de l'environnement et du processus d'apprentissage.

Introduire une pédagogie qui vise un apprentissage transformateur implique certains changements aux niveaux individuel et communautaire ou institutionnel. Ces changements peuvent être un processus de réorientation des comportements individuels habituels, et/ou un processus de changement à l'échelle de la communauté en tant que système. Une pédagogie transformatrice entraîne des innovations éducatives et sociales, lesquelles induisent à leur tour des changements positifs²².

Nous avons besoin « d'approches ascendantes et descendantes si nous voulons faire évoluer des institutions éducatives peu enclines au changement », a expliqué Torvald Jacobsson, Directeur du programme Young Masters. Mais les bénéfices peuvent se faire ressentir longtemps après, et concerner tous les contenus éducatifs.

Les autorités éducatives et le personnel d'encadrement, y compris les directeurs d'établissement, doivent également accepter de voir les éducateurs remplir ce qui est peut-être un nouveau rôle – celui d'« agent intermédiaire » ou de « facilitateur », plutôt qu'un rôle de « faiseur » pour les enfants – et privilégier un apprentissage centré sur les processus. Cela supposera probablement une formation supplémentaire pour promouvoir des comportements et des croyances transformateurs parmi les apprenants, ainsi qu'une auto-évaluation par les éducateurs de leurs propres présupposés et pratiques. Il conviendra d'y inclure une formation initiale et continue à des pratiques pédagogiques participatives et transformatrices :

- ▶ qui soient centrées sur les apprenants ;
- ▶ qui soient holistiques et qui favorisent une sensibilisation aux problèmes locaux et aux préoccupations et responsabilités collectives ;
- ▶ qui encouragent le dialogue et un apprentissage respectueux ;
- ▶ qui reconnaissent les normes culturelles, les politiques nationales et les cadres internationaux ayant un impact sur la formation des valeurs ;
- ▶ qui encouragent la pensée critique, la créativité et l'autonomisation, et qui se tournent vers la recherche de solutions ; et
- ▶ qui renforcent la résilience et la « capacité d'action ».

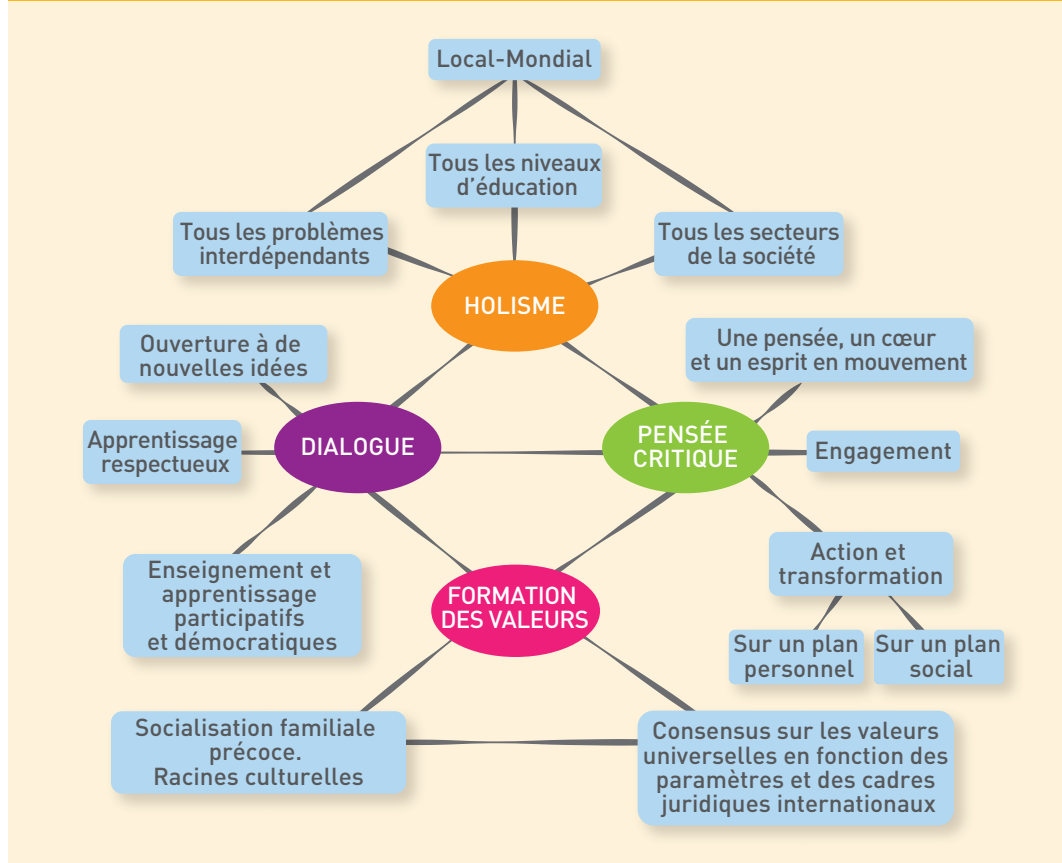
Ces aspects sont développés dans le diagramme suivant :

« La qualité de l'enseignement sera toujours fonction de la qualité de l'enseignant. »

Guntars Catlaks,
Coordinateur de l'Unité de la
recherche, Internationale de
l'éducation.

22 Présentation de O'Donoghue, R. lors du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Bangkok, Thaïlande, décembre 2013.

Les principes de la pédagogie de l'ECM



Source : Adapté de Cabezudo, A. *Introduction on Global Citizenship Education Principles*. Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Bangkok, Thaïlande, décembre 2013.

Soutien aux initiatives menées par des jeunes

Les jeunes sont une force motrice dans la promotion des valeurs qui sous-tendent la citoyenneté mondiale et dans l'application de cet agenda. Ils doivent être reconnus et soutenus non seulement en tant qu'apprenants, mais également en tant qu'éducateurs, partisans et leaders. Pour ce faire, l'engagement et la participation des jeunes devrait être encouragés et soutenus, de façon à ce que leur implication ne soit pas simplement accessoire. Les jeunes ne sont pas de « futurs citoyens », mais des citoyens actifs dès à présent.

Il est essentiel de sensibiliser les apprenants aux premiers stades de leur développement social et affectif. Les jeunes jouent un rôle particulièrement important dans l'éducation à la citoyenneté mondiale. Ils peuvent être des catalyseurs et des créateurs de demande, des éducateurs/des formateurs, et influencer la conception, l'exécution et l'évaluation des programmes. Ils sont des acteurs essentiels de la promotion et de l'application de l'éducation à la citoyenneté mondiale, comme cela a été expliqué très succinctement, lors du Forum, par Luiz Carlos Guedes, leader du Groupe consultatif des jeunes pour l'éducation mondiale, et fondateur de Lute Sem Fronteiras, Brésil : « Nous n'avons besoin que de trois choses pour y arriver : la volonté, l'engagement et la coopération. » Des témoignages de jeunes sur leur engagement dans l'ECM figurent ci-dessous, et d'autres initiatives menées par des jeunes seront présentées dans le prochain chapitre.

Exemples d'initiatives menées par des jeunes : Activate ! Change drivers, Afrique du Sud

ACTIVATE ! est un réseau de jeunes leaders capables de susciter des changements dans l'intérêt public en Afrique du Sud. Il met en contact des jeunes qui ont les capacités, l'estime de soi et la flamme nécessaires pour chercher à résoudre des problèmes ardues et initier des solutions novatrices et créatives susceptibles de remodeler la société.

Étalé sur trois ans, le programme est destiné aux jeunes âgés de 20 à 30 ans, identifiés comme des « activateurs », ou des mobilisateurs, des innovateurs, des connecteurs, des créateurs de tendances et des moteurs du changement.

La première année inclut un module d'apprentissage en résidence qui encourage la découverte de soi, l'introspection collective, le leadership, la gestion de projets et la navigation sociale et politique. L'année s'achève avec un rassemblement des participants de tous types et de tous niveaux durant deux jours.

La deuxième année relie les activateurs entre eux, approfondit leurs ressources et leur offre des occasions d'échanger et de constituer des réseaux.

La troisième année renforce le leadership des activateurs en matière d'innovation publique, grâce à des séminaires, des ateliers et des plates-formes d'apprentissage en ligne.

Activate! « vise à dépasser le stade des manifestations épisodiques. Ce genre de manifestations, beaucoup en ont déjà organisé ! Nous, nous voulons passer au stade développemental, puis transformationnel, individuel, organisationnel, sociétal », a expliqué Injairu Kulundu, membre d'Activate ! « Si nous parvenons à mettre ça en place et à progresser dans ce sens, notre pouvoir pourrait être bien plus étendu que nous ne l'imaginons. Quels sont les espaces à notre disposition pour parler d'un programme de changement social ? Pas seulement afin d'apprendre à « se tolérer les uns les autres », mais pour que nous puissions nous regarder face-à-face et susciter des changements ».

Pour plus d'informations sur Activate ! voir également <http://www.activateleadership.co.za>

Source : Injairu Kulundu, communication personnelle lors du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Bangkok, Thaïlande, décembre 2013.



Jeunes participants au Forum de l'UNESCO sur l'ECM à Bangkok, Thaïlande, décembre 2013. © UNESCO/S. Chaiyasok.

2. L'éducation à la citoyenneté mondiale en pratique

Une perspective d'apprentissage tout au long de la vie est cruciale pour toutes les formes d'éducation à la citoyenneté mondiale. Les modes et les lieux de mise en œuvre de l'ECM sont infiniment variés et englobent des démarches formelles et informelles, des interventions portant aussi bien sur les programmes d'enseignement que les activités extrascolaires, et des méthodes conventionnelles et non conventionnelles d'incitation à une plus grande participation.

Les approches et les techniques pédagogiques utilisées pour traiter certains aspects de l'ECM ont été abordées par de nombreuses études et pratiques. Cependant, aucun consensus ne se dégage sur le moyen qui leur permettrait de se compléter de manière holistique, en impliquant les principales parties prenantes. Des recherches complémentaires sont nécessaires pour avoir une vision complète de l'ECM en pratique. Cette section explore quelques-unes des approches existantes de l'ECM et des pratiques adoptées selon les contextes dans le cadre de cet effort.

Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'ECM

L'ECM promeut des pratiques d'enseignement et d'apprentissage :

- qui favorisent une philosophie respectueuse et inclusive, avec des interactions entre la salle de classe et l'école (par exemple, compréhension partagée des normes relatives aux salles de classe, consultation des étudiants, disposition des chaises, utilisation des murs/de l'espace visuel, visualisation de la citoyenneté mondiale) ;
- qui insufflent des approches de l'enseignement et de l'apprentissage indépendantes, interactives, centrées sur les apprenants, adaptées à leurs conditions culturelles et respectueuses des objectifs éducatifs (par exemple, structures d'apprentissage indépendantes et collaboratives, dialogue délibératif, connaissances des médias) ;
- qui intègrent des activités concrètes (par exemple, expositions sur les droits des enfants, élaboration de programmes de renforcement de la paix, création d'un journal scolaire abordant les grands enjeux de ce monde) ;
- qui puisent dans des ressources d'enseignement dont la vocation est d'être utilisées à l'échelle mondiale et d'aider les étudiants à avoir « une vision plus large » de leur place dans le monde au regard de leurs conditions de vie locales (par exemple, diversité des sources et des médias, perspectives comparatives et variées) ;
- qui utilisent des stratégies de mesure et d'évaluation conformes aux objectifs éducatifs et aux formes d'instruction utilisées pour soutenir l'apprentissage (par exemple, réflexion et auto-évaluation, jugement des pairs, évaluation des enseignants, journaux, portfolios) ;
- qui offrent aux étudiants des possibilités d'apprendre dans des contextes variés, y compris en classe, lors d'activités suivies par toute l'école, et dans leur propre communauté, qu'elle soit locale ou mondiale (par exemple, participation communautaire, échanges internationaux, communautés virtuelles) ; et
- qui présentent l'enseignant comme un modèle à suivre (par exemple, enseignant qui se tient au courant des événements récents, qui cherche à impliquer la communauté et qui suit les normes liées à l'environnement et à l'équité)²³.

23 Voir M. Evans, L. Ingram, A. MacDonald and N. Weber, 2009, Mapping the 'global dimension' of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice, and context, *Citizenship, Teaching and Learning*, Vol. 5, N° 2, pp. 16-34.

2.1 Approches des programmes d'enseignement

S'il est possible de créer un programme d'enseignement dédié à la citoyenneté mondiale, le sujet dépasse par son ampleur le cadre d'une simple matière, et même celui d'un programme. Idéalement, l'ECM devrait être une partie intégrante de la philosophie d'un environnement d'apprentissage, en influençant les décisions des responsables de l'encadrement, les pratiques des enseignants et les relations entre les communautés et les institutions éducatives.

Certains pays ont intégré l'ECM en tant qu'approche englobant tous les domaines de l'apprentissage, et ont développé des programmes associés. Par exemple, le Programme d'Oxfam pour la citoyenneté mondiale, élaboré en 1997, encourage une démarche en trois étapes, Apprendre-Réfléchir-Agir, avec un apprentissage gradué dès le plus jeune âge (moins de 5 ans) jusqu'à la fin du secondaire (de 16 à 19 ans). Appliqué en Angleterre, en Écosse et au Pays de Galles, il promeut une citoyenneté mondiale active à l'échelle de l'école tout entière. Les manuels destinés aux enseignants incitent à un apprentissage participatif et fournissent des outils d'évaluation²⁴.

Matières dans lesquelles des sujets en rapport avec l'ECM sont enseignés en Asie et dans le Pacifique

Morale/Enseignement des valeurs/Éthique

Bhoutan, Chine, Indonésie, Japon, Mongolie, République de Corée

Instruction civique/Éducation à la citoyenneté

Malaisie, Philippines, Singapour

Éducation religieuse

Brunéi Darussalam, Fidji, Iran (République islamique d'), Maldives, Myanmar, Pakistan, Thaïlande

Santé et éducation physique

Papouasie-Nouvelle-Guinée, République des Palaos

Source : Adapté de Chung, U. *Global Citizenship Education in the Asia-Pacific*. APCEIU. Intervention lors de la Consultation technique sur l'éducation et la citoyenneté mondiale, Séoul, République de Corée, septembre 2013.

L'ECM est plus communément appliquée en tant que partie intégrante d'une matière existante (comme l'instruction civique ou l'éducation à la citoyenneté, les études sociales, les études sociales/environnementales, la culture du monde, la géographie du monde). Au Canada, par exemple, la notion spécifique d'éducation à la citoyenneté mondiale, de plus en plus reconnue par les autorités éducatives et les spécialistes de la question, s'intègre dans certains programmes d'enseignement provinciaux adaptés à divers contextes éducatifs²⁵. Un exemple fourni par la province du Manitoba et exposé lors du Forum de l'UNESCO à Bangkok portait sur un nouveau cours optionnel de sciences sociales qui a été proposé aux élèves de Classe 12, soit en dernière année de lycée, « Enjeux mondiaux : citoyenneté et durabilité », et qui a été instauré au terme d'un processus consultatif mené avec des enseignants, des professeurs d'université et des spécialistes de l'élaboration des programmes d'enseignement²⁶. Ses aspects fondamentaux sont :

24 Pour en savoir plus sur les ressources utilisées et les leçons apprises, voir : <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship>

25 Voir Evans, M., Ingram, L., MacDonald, A. et Weber, N. "Mapping the Global dimension of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice et context." In *Citizenship, Teaching and Learning*, Vol.5, n° 2, 2009, pp 16-34.

26 Connor, L. *Inquiry into Social Studies – Supporting self-efficacy leading to planned sustainable action*. Intervention lors du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Bangkok, Thaïlande, décembre 2013. Pour des liens vers des documents pédagogiques, y compris des directives concernant les évaluations et des documents d'information sur les domaines de recherche, voir : http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/global_issues/index.html

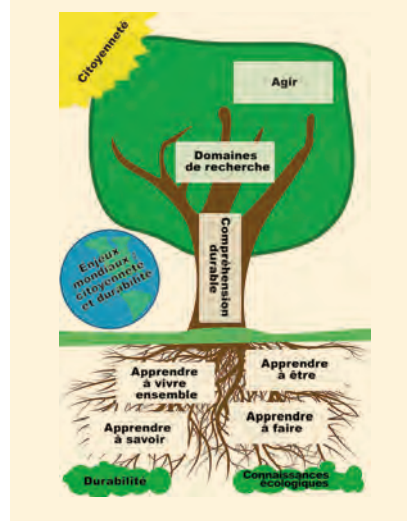
- ▶ la volonté de résoudre les problèmes actuels de durabilité ;
- ▶ l'espace fourni pour permettre le renforcement de la citoyenneté mondiale ;
- ▶ le recours à l'apprentissage par la recherche comme principale méthode pédagogique ;
- ▶ la promotion d'une réflexion critique et créative ;
- ▶ la priorité donnée aux choix et aux avis des étudiants ;
- ▶ la promotion du leadership des étudiants à travers des actions planifiées.

Les apprenants lancent des projets communautaires de recherche-action qui correspondent à leur intérêt pour les affaires sociales, politiques, environnementales et économiques actuelles. L'accent mis sur les quatre piliers de l'UNESCO, « apprendre à savoir ; apprendre à faire ; apprendre à être ; apprendre à vivre ensemble²⁷ », permet également de favoriser une approche holistique de l'apprentissage des étudiants.

Les contenus et les compétences de l'ECM sont également souvent intégrés dans un programme d'enseignement déjà existant (comme l'instruction civique ou l'éducation à la citoyenneté, les études environnementales, géographiques ou culturelles). Par exemple, la République de Corée a adopté des directives pour ses programmes d'enseignement nationaux qui affirment l'importance d'élever les jeunes de telle sorte qu'ils deviennent des citoyens responsables, capables de jouer un rôle actif et d'interagir avec le monde dans un esprit de compassion et de partage. Les sujets associés (l'éducation pour la compréhension internationale, l'éducation au service du développement durable, l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation interculturelle, l'éducation à la démocratie, etc.) sont actuellement enseignés en tant que matières optionnelles. Les questions et les problèmes liés à l'ECM (par exemple, la durabilité, la paix, les droits de l'homme, les responsabilités, l'interdépendance mondiale, le respect mutuel dans la diversité, etc.) figurent souvent dans les manuels scolaires. Les écoles disposent d'une assez grande autonomie dans le choix des manuels scolaires et des matières obligatoires et optionnelles, et font preuve d'une certaine flexibilité dans l'organisation des emplois du temps et la durée des cours. Malgré cela, des défis structurels et pédagogiques persistent, notamment en ce qui concerne l'application de l'ECM, parmi lesquels : la charge de travail des enseignants, une culture éducative tournée vers les examens et des documents pédagogiques limités pour renforcer les compétences requises par l'ECM²⁸.

Cette intégration fonctionne particulièrement bien lorsque les compétences en matière d'ECM correspondent à celles nécessaires dans d'autres domaines. En Colombie, par exemple, l'harmonisation des initiatives visant à renforcer la citoyenneté et à mettre en place une éducation sexuelle complète a permis aux participants de mieux comprendre leurs droits

Une vision de l'ECM : les cours d'études sociales en Classe 12 dans la province du Manitoba



Source : Services de l'éducation et de la formation avancée de la province du Manitoba, Classe 12, Enjeux mondiaux : citoyenneté et durabilité.

27 Delors, J. et al. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO, 1996.

28 Eom, J. *Mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le système d'éducation formelle – défis et opportunités*. Intervention lors du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Bangkok, Thaïlande, décembre 2013.

universels à la santé et au bien-être, et d'être désormais capables de les faire valoir. Dans ce pays, les compétences relatives à la citoyenneté font partie des cinq compétences de base fixées par la politique éducative. C'est ainsi que la Colombie a lancé en 2005 un « programme de renforcement de la citoyenneté et d'éducation sexuelle » (PESCC). Ce programme d'enseignement transversal, dispensé de la petite enfance à la onzième année de scolarité, se concentre sur le développement des compétences socio-émotionnelles et de la pensée critique, tout en encourageant les stratégies d'apprentissage collaboratif et l'implication de la communauté. Il inclut un ensemble basique de compétences requises, auxquelles s'ajoutent des compétences additionnelles propres à des contextes donnés. Une étude approfondie sur l'éducation sexuelle a été réalisée dans le cadre de l'Enquête nationale sur la démographie et la santé²⁹. Consacrée à la période 1990-2010, elle a constaté que, là où le programme était bien implanté, les femmes évaluaient plus positivement l'impact de l'éducation sexuelle, qu'elles étaient plus susceptibles de faire part d'un plus grand nombre de pratiques sexuelles protégées, et que tous les participants portaient un regard plus favorable sur la sexualité (y compris sur des sujets d'intérêt mondial comme les relations homosexuelles, les violences fondées sur le genre et les personnes séropositives). Pour l'heure, cette étude colombienne n'a collecté des informations qu'auprès des femmes. En 2015, pour la première fois, elle en collectera aussi auprès des hommes³⁰.

Enfin, les approches des programmes d'enseignement sont de plus en plus nombreuses à reconnaître le rôle des jeunes en tant que moteurs du changement, et à soutenir les échanges d'informations et d'expériences sur les enjeux mondiaux. En Tunisie par exemple, l'UNESCO, le ministère de l'Éducation, la Commission nationale pour l'éducation, la science et la culture, et plusieurs organisations de la société civile ont collaboré pour concevoir un programme d'apprentissage de la démocratie. Le manuel de formation cible les jeunes des deux sexes âgés de 18 à 24 ans et comprend 20 documents de travail portant sur diverses thématiques comme les droits de l'homme, le multiculturalisme, l'égalité et la société civile. Lancé en 2011, au cours de la période de libéralisation politique que connaissait alors la Tunisie – et qui était majoritairement dirigée par les jeunes –, le manuel reconnaît le rôle de ces derniers dans les transitions démocratiques et promeut des valeurs universelles telles que la justice, l'égalité, la dignité et le respect. Une série de formations a été organisée dans des zones défavorisées afin d'apporter aux jeunes les outils dont ils ont besoin pour devenir des citoyens et des membres à part entière de la société civile tunisienne, ainsi que des citoyens du monde. Le programme a aidé les jeunes participants à battre en brèche les préjugés, à faire preuve d'une plus grande ouverture d'esprit face aux autres, à se montrer solidaires des personnes les plus vulnérables et les plus démunies, à s'attaquer aux problèmes liés à l'identité nationale, à stimuler l'engagement actif des jeunes et à les sensibiliser à des problèmes et à des défis mondiaux – autant d'éléments fondamentaux de l'ECM³¹.

29 Vargas-Trujillo, E.V., Cortés, D., Gallego, J. M., Maldonado, D. et Ibarra, M. C. "Educación sexual de mujeres colombianas en la juventud: un análisis desde el enfoque basado en derechos humanos." In *Serie de estudios a profundidad. ENDS. 1990-2010*, 2013. <http://www.profamilia.org.co/docs/ESTUDIOS%20A%20PROFUNDIDAD%20AF.pdf>

30 *Ibid.*

31 Hamrouni, S. Remarques en plénière et communication personnelle lors du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Bangkok, Thaïlande, décembre 2013. Pour la version française du manuel, voir UNESCO. *Manuel d'apprentissage de la démocratie pour les jeunes en Tunisie*. Rabat, UNESCO, 2011. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002152/215297F.pdf>

2.2 Utilisation des technologies de l'information et de la communication

Certains pays se sont également appuyés sur des plates-formes virtuelles pour élargir leurs cadres d'apprentissage, pour relier les salles de classe et les communautés et pour atteindre des populations dispersées et isolées.

Les plates-formes d'apprentissage en ligne/à distance permettent aux éducateurs de renforcer leurs capacités, ou aux apprenants d'améliorer leur expérience éducative. Dans le cas de la formation des enseignants, Taking IT Global (TIGed) aide ces derniers à utiliser des moyens technologiques pour mettre au point des expériences d'apprentissage transformatrices. Au moment du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, le réseau TIGed comptait plus de 11 000 enseignants et 4 000 écoles. Grâce à lui, les enseignants ont la possibilité de créer des salles de cours virtuelles pour encourager la collaboration au sein même de la classe et au-delà, tandis que leurs élèves peuvent effectuer des excursions virtuelles ou mettre en place des jumelages avec d'autres écoles sur Internet. « L'intégration des perspectives et des enjeux mondiaux dans l'éducation se fait souvent après coup », a déclaré Ryan MacLean, chef de projet pour TakingITGlobal, lors du Forum sur l'ECM. Nous encourageons les étudiants « à communiquer avec des personnes appartenant à d'autres cultures et à mener des collaborations interculturelles dans un monde de plus en plus global où ils doivent à la fois entrer en concurrence et collaborer les uns avec les autres. »

Les plates-formes d'apprentissage en ligne destinées aux éducateurs de l'ECM peuvent³² :

- ▶ donner la possibilité à ces derniers d'expérimenter des approches pédagogiques créatives et transformatrices qu'ils peuvent ensuite reproduire dans leurs propres cours ;
- ▶ toucher des praticiens éloignés et les faire entrer dans des communautés d'apprentissage collaboratif en ligne ;
- ▶ aider à surmonter les problèmes financiers et logistiques posés par la nécessité d'assister physiquement à des cours de perfectionnement professionnel, et permettre aux éducateurs d'apprendre à leur propre rythme et lorsqu'ils le peuvent ;
- ▶ étendre l'éventail des documents pédagogiques disponibles pour les enseignants, à travers un partage en ligne de déroulés de cours, de ressources, d'évaluations, etc.

Des incitations et une reconnaissance spéciale s'avèrent peut-être nécessaires pour les éducateurs qui mettent en œuvre des programmes d'ECM en plus de leurs programmes d'enseignement principal. Il existe de nombreux endroits où ils le font sur la base du volontariat. Le Professeur Fernando Reimers, de l'Université de Harvard, a suggéré lors du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale qu'un intérêt supplémentaire en accord avec la philosophie holistique grandissante en vigueur dans l'éducation était que les écoles reconnaîtront le statut et le côté « soucieux de l'avenir » attachés à l'identité. Un exemple intéressant à cet égard est fourni par le processus de certification du programme de TIGed, créé pour répondre à la volonté du réseau de modifier la culture scolaire et d'impliquer les écoles dans leur ensemble. La certification « Écoles soucieuses de l'avenir » veut inciter les établissements à stimuler la mobilisation, à faciliter la collaboration et le partage des

32 Voir Bracken, M. (2014).

pratiques, et à reconnaître et célébrer la réussite afin d'en inspirer d'autres³³. Les écoles désignées comme « soucieuses de l'avenir » gagnent un accès à une communauté mondiale de pratiques et à un large éventail de ressources et de programmes conçus pour les aider à devenir des laboratoires vivants au service d'un progrès continu. Les écoles certifiées sont présentées sur Internet et dans les médias partenaires comme des écoles leaders qui s'engagent en faveur d'un enseignement soucieux de l'avenir³⁴.

Les possibilités d'apprentissage en ligne, également importantes du point de vue de l'éducation à la citoyenneté mondiale, peuvent inclure le recours à des plates-formes d'apprentissage ouvertes et à distance, aux médias sociaux et à Internet pour se renseigner sur des problèmes donnés et pour mener à bien des projets, y compris des travaux collaboratifs. Des approches novatrices intègrent un environnement d'apprentissage mixte avec des activités en ligne et hors ligne, de façon à ce que l'enseignement ne se déroule pas uniquement devant un écran d'ordinateur et qu'un apprentissage collaboratif et des pratiques expérimentales soient possibles. Par exemple, le Young Masters Programme en développement durable (YMP) a créé une plate-forme d'éducation et d'apprentissage sur Internet, qui utilise une approche participative pour collecter et promouvoir des exemples, des défis et des cas de réussite au niveau local. Gratuite pour les écoles, les enseignants et les étudiants, elle a été utilisée par des participants originaires de 120 pays et environ 30 000 étudiants.

Ce programme se concentre sur les solutions et l'entrepreneuriat social, l'autonomisation et la prise en compte des enjeux mondiaux dans les actions locales. La formation dure 18 semaines, au terme desquelles les participants peuvent mettre en place un véritable projet personnel pour changer le monde.

L'apprentissage s'effectue en grande partie à travers des devoirs réalisés hors ligne. Les étudiants participent à des activités de groupe (trois à cinq étudiants encadrés par un enseignant), et présentent ensuite leurs découvertes dans une salle de classe mondiale virtuelle. Des remarques sont émises et reçues par les groupes et les enseignants dans le cadre d'un système d'évaluation par les pairs.

Les apprenants qui réalisent toutes les activités reçoivent un diplôme du YMP et peuvent se voir offrir des bourses, des récompenses, une participation à des cours complémentaires, et des invitations aux réunions et aux projets partenaires du programme. « Nous voulions utiliser la technologie pour ouvrir une fenêtre sur le monde dans les salles de classe existantes », a expliqué Torvarld Jacobsson, directeur du YMP, lors du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. « Il est possible d'avoir une stratégie qui associe l'éducation en ligne et hors ligne », et dans laquelle ce n'est pas « le manuel qui est le dénominateur commun, mais le dialogue ». Les évaluations ont permis de constater que le programme a accru l'intérêt des participants pour les questions de durabilité et les enjeux mondiaux.

En 2013, le British Council a lancé un projet de jumelage entre des écoles britanniques et des écoles en Jordanie et au Liban, afin de soutenir les enfants réfugiés syriens. Cette initiative repose sur le programme d'éducation mondiale Connecting Classrooms – un programme destiné aux écoles et qui a déjà fait ses preuves. Des élèves et des professeurs de l'enseignement secondaire britannique ont ainsi été mis en relation avec 20 écoles en Jordanie et au Liban au moyen des TIC, et tous travaillent ensemble pour identifier les besoins spécifiques des enfants réfugiés syriens, ainsi que d'autres solutions possibles. Cette initiative apporte :

33 MacLean, R. *Taking ITGlobal*. Intervention en plénière lors du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Bangkok, Thaïlande, décembre 2013.

34 TakingITGlobal. *FutureFriendly Schools: Program overview and participation options*. Non daté. http://learnquebec.ca/en/tiged/Docs/ffoverview_participationoptions.pdf

- des outils d'enseignement et d'apprentissage conçus spécifiquement pour montrer aux écoliers du Royaume-Uni l'impact de la crise syrienne ;
- la possibilité pour les enfants syriens, libanais et britanniques de partager leurs expériences grâce à Skype et à la rédaction de lettres ;
- la possibilité pour les enseignants de partager leurs idées et leurs cours, et de travailler ensemble sur des projets communs³⁵.

Enfin, il convient aussi d'attirer l'attention sur l'utilisation des technologies mobiles. Plus de 6 milliards d'abonnements de téléphonie mobile ont été souscrits à ce jour dans le monde. Étant donné leur omniprésence et l'accroissement rapide de leurs fonctions, les technologies mobiles sont très susceptibles d'améliorer et de faciliter l'apprentissage, notamment dans les communautés où les possibilités éducatives sont très limitées³⁶.

2.3 Approches fondées sur le sport et les arts

Il apparaît tout aussi évident qu'une salle de classe n'est pas nécessaire pour appliquer l'ECM. Le sport est à même de générer des leçons marquantes et durables en matière de justice, de tolérance, de diversité et de droits de l'homme. Il peut défendre des valeurs sociales et des objectifs de collaboration, de persévérance et de fair-play, et, parce qu'il favorise la cohésion sociale, la compréhension et le respect mutuels, servir aussi à promouvoir la diversité et la résolution des conflits.

« Le sport peut avoir un caractère transformateur lorsque sa pratique relève d'une démarche intentionnelle, s'il n'est pas considéré comme une suite d'événements épisodiques, mais avec des objectifs clairement définis en termes de compétences. »

Prof. Fernando Reimers,
Université de Harvard



Activités participatives lors d'une séance dirigée par Injairu Kulundu durant le Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Bangkok, Thaïlande, décembre 2013. © UNESCO/S. Chaiyasok

35 Voir Gouvernement britannique. *UK boosts education for Syrian refugee children.*
<https://www.gov.uk/government/news/uk-boosts-education-for-syrian-refugee-children>

36 Tiré de la page web de l'UNESCO sur les TIC dans l'éducation
<http://www.unesco.org/new/fr/unesco/themes/icts/m4ed/mobile-learning-resources/unescobilearningseries>

Le sport est un outil puissant [...] c'est cet environnement éducatif qui a fait de moi ce que je suis aujourd'hui [...] il m'a appris à accepter la défaite et à rester debout malgré tout, il m'a appris comment marcher vers mon adversaire et [...] comment lui serrer la main et le féliciter, il m'a appris à respecter mon équipe, ma famille, mon pays, mon environnement, la société et tout ce qu'il y a dans ma vie. »

Narin HajTass, Directrice de la formation et de l'éducation. Comité national olympique de Jordanie.

Des événements sportifs internationaux comme les Jeux olympiques ont la capacité de transcender les identités, la politique, le statut socio-économique, la culture et l'appartenance ethnique, tant au niveau local que national, et d'unir les peuples à l'échelle mondiale, à travers la compétition et la solidarité. Depuis 2005, le Comité International Olympique a lancé le Programme d'éducation aux valeurs olympiques (PEVO), qui utilise le sport pour soutenir l'apprentissage et l'enseignement général fondés sur des valeurs, à la fois sur les terrains de jeux et en dehors, dans les salles de classe et dans la vie. Le PEVO a formé 300 animateurs dans 45 pays répartis sur trois continents, en leur apprenant à dispenser une éducation fondée sur des valeurs et axée sur des problèmes sociétaux comme : l'équilibre entre les sexes, un mode de vie sain, l'inclusion sociale, les connaissances physiques et universitaires, le renforcement des capacités et le développement communautaire. À l'aide de méthodologies flexibles, de diverses approches culturelles et d'une plate-forme d'apprentissage interactive, le PEVO s'est employé à utiliser le sport, les traditions et les principes olympiques pour enseigner des valeurs et pour renforcer les compétences nécessaires à une responsabilité sociale positive. Une pareille initiative offre de grandes possibilités de développer les compétences requises par l'ECM à travers des activités sportives éducatives.

2.4 Approches communautaires

Les environnements d'apprentissage qui encouragent des liens avec les communautés (aussi bien locales que mondiales) et des expériences de la vie réelle (comme des activités communautaires, des programmes d'échanges avec l'étranger pour les étudiants, l'étude des langues étrangères) peuvent constituer des voies d'apprentissage alternatives ou complémentaires. L'art et la musique sont utilisés pour ouvrir les apprenants à l'expression personnelle et au dialogue avec d'autres cultures, et pour créer un sentiment commun d'appartenance. En Inde, par exemple, la campagne « Handprint » – « empreinte de main », ou « empreinte positive » –, a vu le jour afin d'aider les individus à réfléchir à ce qu'ils



Un programme communautaire d'EPPE à Clarendon, Jamaïque. © UNESCO/Gary Masters.

pourraient faire pour améliorer l'environnement. C'est le contrepoint de l'empreinte de pied négative, c'est-à-dire celle que l'on laisse sur l'environnement. Élaborée par le Centre d'éducation environnementale en Inde, cette campagne est un outil qui sert à promouvoir, à mesurer et à analyser les mesures positives prises pour rendre le monde plus durable. À son stade préliminaire, elle étudie l'impact positif d'un individu sur les trois aspects de la durabilité : l'environnement, la société et l'économie. Sept questions couvrant chaque aspect sont posées pour étudier l'utilisation qui est faite des ressources, l'engagement social et la sensibilisation aux investissements durables. De plus, ces questions portent sur différents niveaux d'intervention – individuel, familial, institutionnel, communautaire, urbain, étatique, national et mondial. Les gens qui cherchent à calculer leur empreinte positive gagnent des points pour les actions durables qu'ils mènent aux niveaux personnel, communautaire, national et mondial. Les résultats quantitatifs évaluent les actions de chaque individu en faveur de la durabilité. Cette approche novatrice permet aux jeunes d'aller au-delà d'une prise de conscience des dégâts causés par l'activité humaine et de se mobiliser en tant qu'agents actifs d'un changement positif et durable³⁷.

2.5 Formation des enseignants

Le renforcement des capacités des éducateurs en matière d'ECM peut prendre de nombreuses formes. Dans les Caraïbes, une formation à distance sur l'éducation à la citoyenneté démocratique a été mise en place pour les enseignants. Elle s'inspire du Programme interaméricain d'éducation aux valeurs et pratiques démocratiques, lancé en 2005 par les ministres de l'Éducation de l'Organisation des États américains (OEA), ainsi que d'une consultation régionale menée en 2007 dans les Caraïbes anglophones. Elle a été suivie par plus de 250 enseignants caribéens (Antigua-et-Barbuda, Belize, Grenade, Jamaïque, Sainte-Lucie, Trinité-et-Tobago) en 2009-2010. Suite à son évaluation en 2011, le programme d'enseignement a été revu et mis en ligne en 2013. La formation est conçue pour améliorer les concepts des programmes d'enseignement avec l'idée que « le médium, c'est le message », et en donnant la priorité à la participation et à la réflexion. La formation vise « à façonner la pédagogie et les compétences de haut niveau qui sont mises en avant afin que les enseignants comprennent ce qu'ils doivent faire dans leur salle de classe, a expliqué Valérie Taylor, de Trinité-et-Tobago, lors du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale³⁸.

Les programmes d'échanges internationaux à destination des enseignants constituent un moyen supplémentaire d'exposer les éducateurs à d'autres pays, d'autres cultures et d'autres sociétés, ainsi qu'à de nouvelles méthodes et compétences pédagogiques. En Corée, par exemple, le ministère de l'Éducation a créé des programmes d'échanges internationaux pour accroître les connaissances et la compréhension qu'ont les enseignants des tendances et des enjeux mondiaux, et pour améliorer leurs capacités interpersonnelles, de communication et pédagogiques. Plus de 450 enseignants ont participé au programme depuis 2011, et une hausse du nombre de participants est attendue en 2014. Le programme inclut une formation avant le départ, un accueil local, un co-enseignement et des activités scolaires dans les pays hôtes, ainsi qu'une présentation finale au retour devant des enseignants, des écoles et des

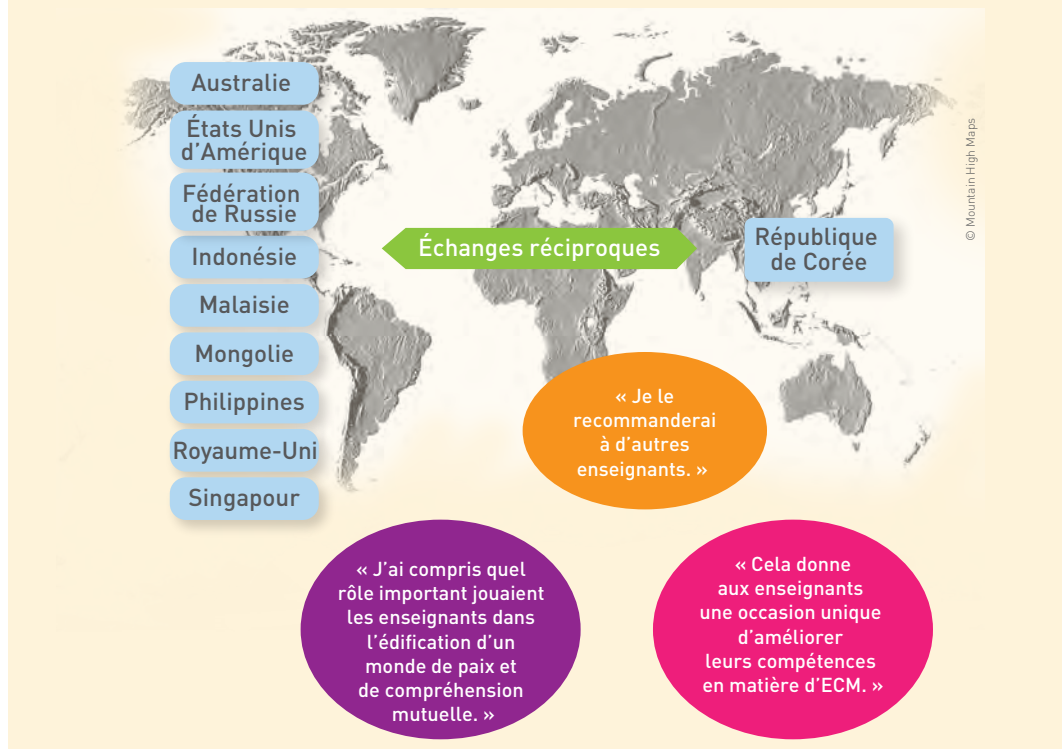
37 Sarabhai, K.V. *Unir nos forces pour l'avenir : des pratiques novatrices dans l'éducation en vue du développement durable et l'éducation à la citoyenneté mondiale*. Étude de cas partagée lors du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Bangkok, Thaïlande, décembre 2013. <http://www.handprint.in/index.htm>

38 Taylor, V. *Education for Democratic Citizenship in the Caribbean*. Intervention en séance plénière lors du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Bangkok, Thaïlande, décembre 2013.

membres du gouvernement. Les pays participants et les évaluations des enseignants figurent ci-dessous.

Les programmes d'échanges internationaux à destination des enseignants et les partenariats scolaires internationaux existent depuis longtemps. Avec la chute du Mur de Berlin en 1989 et la dissolution de l'Union soviétique en 1991, la réforme des institutions étatiques, des systèmes juridiques et des droits et libertés civils a reçu un soutien populaire sans précédent. Parmi ces réformes, l'éducation arrivait en tête. Des projets d'échanges pour les enseignants et les éducateurs ont été lancés au début des années 90, essentiellement soutenus par l'Agence d'information des États-Unis, afin de faire découvrir aux enseignants, aux universitaires et aux fonctionnaires volontaires de l'Europe de l'Est les cours d'instruction civique et d'éducation à la citoyenneté dispensés dans les universités et les institutions éducatives américaines. Ces réseaux initiaux ont conduit à la naissance en 1995 de Civitas International, une organisation internationale dédiée à l'éducation pour la citoyenneté démocratique. Le réseau s'est étendu en Amérique latine et en Afrique, où il a cherché à accroître les possibilités d'apprentissage et d'échanges ainsi que les programmes d'éducation renforcée. S'il n'a plus une portée et une visée internationales en raison de soutiens financiers en baisse et de l'extension des réformes démocratiques en de nombreux endroits du globe, le réseau possède un héritage d'une force sans égale grâce à cet engagement partagé des sociétés civiles et des gouvernements partout dans le monde en faveur des principaux piliers de l'éducation à la citoyenneté mondiale³⁹.

Présentation du Programme international d'échanges des enseignants en République de Corée



Source : Adapté de Kang, Y. *Global Citizenship Education and International Teacher Exchange*. Intervention lors du Forum sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Bangkok, Thaïlande, décembre 2013. ©APCEIU

³⁹ Communication personnelle de Guntars Catlaks, Internationale de l'éducation. *Education for Democratic Citizenship after the fall of Berlin Wall : a short history of Civitas International*.

2.6 Initiatives menées par les jeunes

Plus de 20 jeunes délégués originaires de 17 pays ont assisté au Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. Ces leaders de la jeunesse représentaient des cultures, des sphères universitaires, des situations historiques et politiques, et des communautés différentes. En plus d'apporter des points de vue et des perspectives très diverses, un grand nombre d'entre eux ont présenté des actions et des efforts déjà en cours pour promouvoir et appliquer l'ECM. Le Forum a été l'occasion de souligner le rôle de ces jeunes en tant que consommateurs (par exemple, apprenants), avocats, éducateurs et leaders.

Il existe de nombreux exemples de jeunes qui jouent un rôle actif dans la promotion des valeurs sous-tendant la citoyenneté mondiale et guidant son application. C'est ainsi que l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout (GEFI) lancée par le Secrétaire général des Nations Unies, et mentionnée précédemment dans ce rapport, a instauré un Groupe consultatif des jeunes et un Représentant des jeunes au Comité directeur de haut niveau. Le groupe réunit 18 jeunes originaires des quatre coins du monde et chargés de donner plus d'élan à l'Initiative et d'accroître le soutien en sa faveur, y compris en faisant la promotion de la citoyenneté mondiale.

Ils doivent ainsi :

- faciliter les concertations avec d'autres jeunes dans leur pays, dans leur région et au niveau mondial ;
- apporter des conseils stratégiques sur les priorités éducatives des jeunes ;
- promouvoir les priorités et les opinions des jeunes dans les actions du GEFI ;
- inciter les jeunes et les gouvernements à s'engager en faveur de l'éducation et à être responsables de leurs engagements.

D'autres exemples illustrant l'engagement de la jeunesse en faveur de la compréhension de la citoyenneté mondiale ont été présentés lors du Forum, parmi lesquels : le travail sur l'éducation sexuelle complète effectué en Inde par la fondation YP ; le Réseau Y-PEER, qui regroupe des organisations œuvrant en faveur de l'éducation par les pairs afin de promouvoir des modes de vie sains chez les jeunes ; et Activate, en Afrique du Sud. Les participants au Forum sur l'ECM ont pu découvrir quelques-unes des méthodes employées par le programme d'Activate, présentées ci-après.

Grace au Volontariat pour le patrimoine mondial de l'UNESCO, les jeunes ont mené un dialogue interculturel et une coopération intergénérationnelle. Élaborée en 2008, cette initiative continue à mobiliser et à impliquer des jeunes et leurs organisations dans la préservation et la promotion du patrimoine. Chaque année, ils sont des centaines à manifester le désir et le souci de construire de nouvelles sociétés apprenantes dans des pays et des territoires du monde entier. Leurs actions contribuent à renforcer le sentiment d'appropriation de notre patrimoine commun. De jeunes volontaires sont rendus autonomes grâce à des ateliers et à des formations pratiques qui développent leurs capacités et leurs compétences de base en matière de prévention, de préservation et de conservation. Ils participent activement à des projets menés en collaboration avec des communautés locales. À travers leur implication au sein de ce programme, les jeunes volontaires acquièrent une compréhension de la diversité des peuples, des cultures, des valeurs et des modes de vie. Dans le même temps, ils développent une image positive d'eux-mêmes, deviennent plus confiants en leurs propres capacités créatives et aspirent davantage à partager avec les autres. Les camps d'actions du programme sont organisés par des organisations de

jeunesse locales ou des ONG, dans le cadre d'une campagne annuelle. Ces camps durent en général de deux à quatre semaines et accueillent entre 10 et 30 volontaires nationaux et internationaux. À ce jour, l'initiative bénéficie de cinq ans d'expériences fructueuses, durant lesquels près de 2 000 jeunes ont participé à 126 camps répartis dans 29 pays et sur 61 sites du patrimoine mondial⁴⁰.



Campagne 2010 du Volontariat pour le patrimoine mondial, à Prambanan, en Indonésie, sur le site du patrimoine mondial « Ensemble de Prambanan ». ©UNESCO/Dejavato.

2.7 Suivi et évaluation de l'éducation à la citoyenneté mondiale

La section précédente démontre qu'un grand nombre de méthodes et de documents très divers et un large éventail de cadres pédagogiques et de voies éducatives permettent de mettre en œuvre l'ECM. Le suivi et l'évaluation de l'ECM peuvent également être réalisés de différentes façons, en prenant en compte des aspects tels que les moyens mis en place (comme les compétences des éducateurs, les ressources, les outils, le cadre d'apprentissage), le processus (les méthodologies d'enseignement, les types d'actions, l'engagement des apprenants) et les résultats obtenus (comme les connaissances, les valeurs, les attitudes, les capacités, l'impact sur les communautés).

Les programmes et les initiatives en rapport avec l'ECM évaluent déjà les résultats de l'apprentissage dans différents domaines. Quelques exemples d'approche du contrôle et de l'évaluation de l'ECM sont fournis ici.

La Fondation MasterCard⁴¹ soutient une initiative menée sur 10 ans et dotée de 500 millions de dollars, qui a pour but d'instruire et de soutenir 15 000 jeunes, en majorité des Africains

40 Pour plus d'informations, voir <http://whc.unesco.org/fr/pmvontariat/>

41 Burciul, B. *MasterCard Foundation Scholars Program, Evaluating Global Citizenship*. Intervention lors du Forum sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Bangkok, Thaïlande, décembre 2013. Note : les évaluations deviennent plus complexes lorsqu'on passe de l'enseignement secondaire à l'université.

scolarisés dans le secondaire ou à l'université, afin qu'ils deviennent « des leaders de transformations sociales » en impulsant des changements et en ayant un impact social positif dans leur communauté. Le programme est mis en œuvre avec et grâce à un réseau mondial de 20 ONG et des institutions d'enseignement secondaire et universitaire qui sélectionnent et soutiennent directement les boursiers. Il promeut une grande partie des valeurs et des compétences qui sous-tendent l'ECM et lui permettent de la traduire par des mesures concrètes sur le terrain.

La Fondation évalue la manière dont les apprenants comprennent, expriment et concrétisent leur engagement vis-à-vis du service et de la transformation sociale, en intégrant une conscience et une identité mondiales. Quelques-uns de leurs indicateurs figurent ci-dessous :

L'étudiant perçoit un contexte local comme étant ancré dans un contexte mondial	Le cadre éthique de l'étudiant comprend une sensibilité aux affaires du monde	Les expériences vécues par l'étudiant comprennent une orientation mondiale
Il comprend que des actions locales peuvent avoir des conséquences à l'échelle mondiale	<ul style="list-style-type: none"> - Il situe ses obligations et celles des autres vis-à-vis de l'humanité à l'extrémité d'un spectre qui s'étend à partir du groupe, et leur attribue un impact relativement fort - Il comprend les différences de genre, de culture, d'origines, de sexualité, etc., et manifeste des comportements positifs envers ces différences 	Il choisit de s'engager dans des activités scolaires et extrascolaires qui intègrent des orientations éthiques « en faveur de la citoyenneté mondiale »
Il comprend que des forces mondiales peuvent s'exprimer au niveau local	<ul style="list-style-type: none"> - Il exprime le succès et le leadership en faisant positivement référence à des thématiques et des actions associées au niveau mondial ou extraterritorial - Il adopte une perspective mondiale lorsqu'il énumère et décrit les problèmes de justice sociale et d'éthique 	Il intègre de manière autonome une orientation mondiale implicite/explicite vers les activités scolaires et extrascolaires
Il comprend que le contexte mondial influe sur les choix possibles et l'impact probable des actions locales		L'étudiant participe à des actions collectives portant sur des enjeux mondiaux

Source : MasterCard Foundation Scholars Program, *Evaluating Global Citizenship*.

Un autre exemple de processus d'évaluation est celui qui est appliqué par Plan international et le Centre de recherche sur la jeunesse de l'Université de Melbourne sur un programme d'ECM en Australie et en Indonésie. Ce programme met en contact des groupes d'étudiants australiens et des enfants de communautés indonésiennes pour les amener à comprendre comment les problèmes affrontés par les jeunes dans leur propre communauté renvoient à des problèmes mondiaux plus larges⁴². Les recherches entreprises de 2008 à 2011⁴³ ont appliqué la technique du « changement le plus significatif⁴⁴ » pour saisir les effets du programme sur les jeunes.

42 Voir Kahla, V. *Linking Young People through Global Connections*. In Wierenga, A. et Guevara, J.R. (dir. pub.). *Educating for Global Citizenship: A youth-led approach to learning through partnerships*. Melbourne, Melbourne University Press, 2013, pp. 91-111. Le programme a touché environ 900 jeunes en Indonésie et en Australie.

43 Quatre cent cinquante jeunes ont participé à l'étude, dont 250 l'ont fait directement à travers des entretiens, un sondage et le processus de détermination du changement le plus significatif. Cela représente plus d'un quart de l'ensemble des participants. Voir Wierenga, A. *Learning through Connections*. In Wierenga, A. et Guevara, J.R. (dir. pub.). *Op. cit.* pp.155-175.

44 Dart, J. et Davies, R. "A Dialogical Story-based Evaluation Tool: The most significant change technique." In *American Journal of Evaluation*. Vol.23, n° 2, 2003, pp. 137-55. Le processus amène les participants à un programme à parler des différents types de changements qui en découlent.

Le tableau ci-dessous présente les types de changement signalés par les jeunes participants australiens et indonésiens du programme⁴⁵.

Le changement le plus significatif signalé par les participants		%
Australiens	Prise de conscience et compréhension (des enjeux mondiaux, des problèmes indonésiens, de la culture indonésienne, de la manière dont vivent d'autres jeunes, ou de leur vie dans un contexte mondial, par exemple)	88
	Relations	42
	Changement personnel	30
	Action	10
	Aucun changement	4
Indonésiens	Apprentissage de l'anglais	47
	Changement personnel	25
	Relations	21
	Renforcement d'autres capacités	18
	Prise de conscience	9
	Autre action	1

Source : Wierenga, A. et Beadle, S. *The Global Connections Project: Exploring participation rights with young people*. Rapport non-publié préparé en 2010 pour Plan Australia, Centre de recherche sur la jeunesse, Melbourne. Wierenga, A. Learning through Connections. In Wierenga, A. et Guevara, J.R. (dir.pub.). *Educating for Global Citizenship: A youth-led approach to learning through partnerships*. Melbourne: Melbourne University Press, 2013, pp. 155-175.

L'étude a permis aux évaluateurs de comprendre l'impact du programme sur les participants et les rapports entre ses différentes composantes, comme le renforcement des compétences, les relations humaines, le changement personnel et les mesures volontaristes en faveur du changement social. Parce que cette étude a été menée durant trois ans, les chercheurs ont également pu mesurer les liens entre l'exposition au programme et les résultats obtenus. Ils ont notamment découvert que les participants qui arrivaient à s'engager sur une plus longue période (couvrant, par exemple, plusieurs exécutions du programme) identifiaient des résultats plus importants et considéraient leur rôle dans le monde de diverses manières radicalement nouvelles. De plus, ceux qui avaient associé au fil du temps des mesures volontaristes et continues à une réflexion et à un apprentissage fondé sur le groupe pouvaient aborder plus en profondeur les problèmes complexes soulevés à travers le programme⁴⁶. Cela conforte l'importance des interventions soutenues et systémiques par opposition aux interventions purement *ad hoc* et épisodiques.

Si certaines évaluations sont déjà appliquées en différents contextes, elles restent souvent cantonnées à une petite échelle et sont mises en œuvre de manières diverses. La création d'une nouvelle mesure composite aiderait à suivre et à comparer les pratiques aux niveaux régional et mondial.

Le Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages (LMTF), placé sous l'égide conjointe du Centre pour l'éducation universelle de la Brookings Institution, du Groupe consultatif des jeunes qui soutient l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout (GEFI) et de l'UNESCO, vient de constituer un groupe de travail pour émettre des recommandations sur

45 Il est à noter que ces chiffres sont plus des illustrations que des diagrammes statistiques précis. Bien que la question posée aux participants ait été « quel est LE changement le plus important que vous ayez constaté ? », beaucoup en ont cité plusieurs. De ce fait, le total des chiffres ne s'élève pas à 100 %. Voir Wierenga, *op.cit.* p.163.

46 Ibid, p.172.

la manière de mesurer la citoyenneté mondiale. Ce groupe sera notamment chargé d'étudier les différentes définitions et constructions théoriques associées à la citoyenneté mondiale ; d'identifier comment ces constructions sont actuellement évaluées et mesurées ; de parvenir à un consensus sur les principales compétences attendues d'un citoyen du monde, quel que soit son pays ; de proposer de nouveaux moyens innovants d'évaluer l'apprentissage dans ce domaine. Le groupe s'est mis au travail en mars 2014 et devrait rendre ses conclusions au début de l'année 2015. Ce processus renforcera l'action de l'UNESCO en faveur de la promotion de l'éducation à la citoyenneté mondiale tout en offrant des conseils aux gouvernements et aux éducateurs sur la manière d'encourager l'enseignement et l'apprentissage de la citoyenneté mondiale⁴⁷.

L'une des approches pour mesurer l'ECM passe par la création d'une mesure cohérente au niveau mondial, grâce à un indicateur composite incluant les questions clés relatives aux composantes de l'ECM et aux compétences correspondantes⁴⁸. Il est ensuite suggéré d'identifier ces questions et les variables disponibles dans des études existantes et divers types de données pour identifier les facteurs pertinents au regard de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Quelques exemples de ces facteurs et questions sont listés ci-dessous :

Exemples de variables et de questions liées à l'ECM

Connaissances et compétences :

- Connaissances relatives aux enjeux et aux problèmes mondiaux (par exemple, « Dans quelle mesure les problèmes environnementaux mondiaux vous obligent-ils à modifier votre comportement ? »)
- Connaissance des langues
- Utilisation d'Internet et des moyens de communication modernes (par exemple, « Utilisez-vous souvent – ou au contraire jamais – un PC ou un téléphone portable personnel ? »)

Attitudes et valeurs :

- Identité mondiale et ouverture d'esprit (par exemple, degré d'approbation d'une affirmation telle que « L'un des avantages d'Internet est qu'il rend les informations accessibles à un nombre croissant de personnes dans le monde entier. »)
- Désir d'aider les autres
- Acceptation des droits de l'homme universels, égalité entre les êtres humains
- Développement durable
- Attitudes anti-fatalistes (par exemple, degré d'approbation d'une déclaration telle que « Les gens n'ont guère les moyens de faire bouger les choses. »)

Comportements

- Implication dans des activités civiques (par exemple, « Êtes-vous membre actif d'une ONG ? »)
- Comportements pro-environnementaux (par exemple, « Faites-vous souvent un effort pour trier le verre, les boîtes de conserve, les objets en plastique ou les journaux afin qu'ils soient recyclés ? »)

Source : Skirbekk, V., Potancokova, M. et Stonawski, M. *Measurement of Global Citizenship Education*. 2013.

Enfin, il convient de reconnaître que si l'ECM contribue à améliorer la qualité et la pertinence de l'apprentissage, son évaluation reste un champ de travail contesté, et certains ont avancé que l'idée de définir « des mesures cohérentes au niveau mondial » constituait un défi en raison des multiples objectifs et pratiques associés à une entreprise si complexe⁴⁹.

47 Voir Anderson Simons, K. *Towards universal learning: the Learning Metrics Task Force recommendations on global citizenship*. Intervention lors du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Bangkok, Thaïlande, décembre 2013. LMTF (Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages). Vers l'apprentissage universel. Recommandations du Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage. Montréal et Washington D.C., Institut de statistique de l'UNESCO et Centre pour l'éducation universelle de la Brookings Institution, 2013.

48 Voir Skirbekk, V., Potancokova, M. et Stonawski, M. *Measurement of Global Citizenship Education*. Étude commandée par l'UNESCO pour la Consultation technique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale qui s'est tenue à Séoul, République de Corée, 2013.

49 Pike, G. "Towards an ethos of global citizenship education : some problems and possibilities." *The Development Education Journal*, Vol.7, n° 3, pp.30-32.



Jeunes participants au Forum de l'UNESCO sur l'ECM à Bangkok, Thaïlande, décembre 2013. © MGIEP/Fletcher Ng

3. La voie à suivre

Comme l'a montré cette étude, le concept et la pratique de l'éducation à la citoyenneté mondiale ont gagné du terrain dans différentes régions, communautés et zones éducatives. La majeure partie de ces progrès a été rendue possible grâce à un changement de paradigme dans l'éducation, qui a abouti à une reconnaissance du besoin d'apprendre à faire plus que lire, écrire et compter.

Le lancement de l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout et les engagements pris par le Secrétaire général des Nations Unies constituent une incitation claire et nette à utiliser le pouvoir transformateur de l'éducation pour construire un avenir meilleur pour tous. Le Secrétaire général l'a encore plus souligné en septembre dernier, en déclarant notamment : « Il ne suffit pas d'apprendre aux enfants à lire, écrire et compter. L'éducation doit cultiver le respect mutuel envers les autres et envers le monde dans lequel nous vivons, et aider les gens à bâtir des sociétés justes, inclusives et pacifiques⁵⁰. »

Si les actions entreprises par l'UNESCO en 2013 afin de soutenir l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout ont permis d'améliorer les données factuelles disponibles, de renforcer les partenariats et d'instaurer des coalitions pour faire avancer le travail sur l'ECM, quelques tâches importantes restent à accomplir. Six points sont présentés ci-après à l'intention des responsables politiques, des praticiens de l'éducation, des organisations de la société civile, des jeunes, des membres du système des Nations Unies et d'autres partenaires du développement, afin qu'ils les prennent en considération et qu'ils y donnent suite.

En premier lieu, un besoin continu se fait sentir de généraliser l'ECM dans les programmes pertinents existants (comme l'éducation à la paix et l'éducation au service du développement durable) et de documenter ces pratiques. Cela suppose d'accroître notre compréhension de ce qui semble être « les nouveaux horizons » de l'ECM, tels que les plates-formes d'apprentissage en ligne et les médias sociaux, les partenariats public-privé et les programmes d'échanges novateurs. Une part essentielle de cette documentation doit être constituée d'évaluations qui prennent en compte les implications pédagogiques, y compris les problèmes d'accès, de ressources, de qualité, de capacité, de résultats et d'impact.

Deuxièmement, la qualité du perfectionnement professionnel continu des éducateurs s'avère essentielle, et nombreux sont les endroits où les pédagogies transformatrices supposeront de nouveaux modèles d'apprentissage pour les enseignants eux-mêmes. D'autres données sont également requises sur les retombées positives pour les systèmes éducatifs – par-delà les matières enseignées – de ce renforcement des capacités, de cette collaboration et de ces échanges renforcés entre les enseignants et les communautés en vue de construire et de préserver un solide cadre de soutien.

Troisièmement, les jeunes ont démontré leur engagement et leur capacité à faire avancer la théorie et la pratique de l'ECM. Il convient de travailler encore pour promouvoir une implication cohérente et significative de leur part dans la conception, l'application, le contrôle et l'évaluation de l'ECM. Pour ce faire, des partenariats avec la société civile s'imposent et le recours aux TIC, y compris les médias sociaux, s'avère indispensable.

Quatrièmement, ces processus ont permis la création de réseaux informels et, à certains égards, d'une communauté de pratiques qui s'étend par-delà les régions et les continents. Un réseau informel et flexible capable de partager des expériences et des ressources, d'inclure des participants aux réunions de Bangkok et de Séoul et de s'inscrire dans un ensemble de réseaux plus importants favoriserait une plus grande clarté conceptuelle et une pratique

50 Remarques du Secrétaire général des Nations Unies au moment de lancer le compte à rebours de 100 jours jusqu'à la Journée internationale de la paix 2013, le 13 juin 2013.
<http://www.un.org/en/events/peaceday/2013/sgmessagecountdown.shtml>

programmatisé. Ce réseau pourrait être virtuel, tout en offrant une source d'expertise susceptible d'être rendue disponible à tous les niveaux – mondial, régional, national et communautaire – pour traiter les priorités de l'ECM.

Cinquièmement, le besoin se fait sentir de parvenir à un consensus sur les indicateurs permettant d'évaluer l'ECM. Le travail est en cours grâce au Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages et à d'autres partenaires, et une approche présentée dans ce document inclut l'élaboration d'un index composite qui rendrait compte des forces complexes et interdépendantes à l'œuvre dans la société, du système éducatif qui accueille l'ECM et de l'apprenant. L'expérience indique un besoin d'analyses longitudinales, mais aussi d'analyses par cohortes pouvant aider à identifier les changements survenus au sein d'une tranche d'âge donnée.

Enfin, il est évident qu'on ne forme pas des citoyens du monde uniquement dans le cadre de l'éducation. L'engagement de divers secteurs et acteurs à de multiples niveaux s'impose pour produire un impact durable. « Ce n'est pas seulement le secteur de l'éducation qui devrait travailler sur ce sujet, mais tout un chacun », a expliqué M. Qian Tang, Sous-directeur général pour l'éducation, lors du Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. « Il faut un effort conjoint de toutes les parties prenantes pour veiller à ce que les jeunes puissent bénéficier d'un apprentissage qui leur permette de trouver du travail et de bâtir un avenir meilleur pour demain. »

Références

- ActionAid. 2003. *Get Global! A skills-based approach to active global citizenship. Key stages three and four.* London, ActionAid.
- Anderson Simons, K. 2013. *Towards universal learning: the Learning Metrics Task Force recommendations on global citizenship.* Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand.
- Appiah, K.A. 2008. Education for Global Citizenship. Coulter, D., Fenstermacher, G. and Wiens J.R. (eds). *Yearbook of the National Society for the Study of Education. The National Society for the Study of Education.* Vol. 1.
- Arakawa, N. 2013. *Conflict-sensitive education.* Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand.
- Bellamy, R. 2000. Citizenship beyond the nation state: The case of Europe. O'Sullivan, N. (ed.), *Political Theory in Transition.* London, Routledge, pp. 91 – 112.
- Bodo, S. 2013. *GCE in peace building and conflict-sensitive education.* Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand.
- Bracken, M. 2014. *Paper 1 – Plenary Debates.* Submission to UNESCO for the UNESCO Forum on Global Citizenship Education. Bangkok, Thailand.
- Burciul, B. 2013. *Evaluating global citizenship.* Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education. Bangkok.
- Butera, J.B. 2013. *Trends in Global Citizenship Education in Africa.* Presentation at the Technical Consultation on Global Citizenship Education. Seoul, Republic of Korea.
- Cabezudo, A. 2013. *Integration of global dimension into citizenship education.* Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education. Bangkok, Thailand.
- Chang, G.C. 2013. *Learning to Live Together through Global Citizenship Education.* Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education. Bangkok, Thailand.
- Connor, L. 2013. *Inquiry into Social Studies – Supporting self-efficacy leading to planned sustainable action.* Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education. Bangkok, Thailand.
- Dart, J. and Davies, R. 2003. A Dialogical Story-based Evaluation Tool: The most significant change technique. *American Journal of Evaluation.* Vol.23, No. 2, pp. 137-55.
- Davies, L. 2006. Global Citizenship: Abstraction or Framework for Action? *Educational Review.* Vol. 58, No. 1, pp. 5-25.
- Davies, L. and Graham, P. 2009. Global Citizenship Education, Challenges and Possibilities. Lewin, R. (ed.). *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad; Higher education and the quest for global citizenship.* New York, Routledge, pp. 61-79.
- Davies, I., Evans M. and Reid, A. 2005. Globalising Citizenship Education? A Critique of 'Global Education' and 'Citizenship Education'. *British Journal of Educational Studies.* Vol. 43, No. 1, pp. 66-89.
- Delors, J, et al. 1996. *Learning: The treasure within.* Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris, UNESCO.
- Development Education Association (DEA). 2001. *Citizenship Education: The Global Dimension.* London, DEA.
- Education Review Office (ERO). 2013. *Where are we now? Results of Student achievement in Mathematics, Nepali and Social Studies in the Year 2011.* Kathmandu, National Assessment of Student Achievement (NASA), ERO.
- Eom, J. 2013. *Implementation of GCE in the formal education system – Challenges and opportunities.* Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand.
- Evans, M., Broad, K., Rodrigue, A. et al. 2010. *Educating for Global Citizenship: An ETFO Curriculum Development Inquiry Initiative.* Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto and the Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- Faour, M. and Muasher, M. 2011. Education for Citizenship in the Arab World. *The Carnegie Papers.* Washington, Carnegie Endowment for International Peace.

- Global Education Week Network in coordination with the Council of Education. 2012. *Global Education Guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policymakers*. Lisbon, North-South Centre of the Council of Europe.
- Guntars, C. 2013. *Implementation of GCE in the formal education system – challenges and opportunities*. Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand.
- Guntars, C. 2014. Education for Democratic Citizenship after the fall of Berlin Wall: a short history of Civitas International. Unpublished article.
- Hamrouni, S. 2013. Plenary remarks and personal communication during the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand.
- Henderson, H. and Ikea, D. 2004. *Planetary Citizenship: Your values, beliefs and actions can shape a sustainable world*. Santa Monica CA, Middleway Press.
- Ibarra, C. 2013. *Integrating CSE and Citizenship Education curriculum: lessons learned from exploratory study in Colombia*. Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)*. Amsterdam, IEA. http://www.iea.nl/iccs_2009.html.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). 2013. *INEE Guidance Note on Conflict-Sensitive Education*. New York, INEE, c/o International Rescue Committee.
- INEE. *INEE Guiding Principles on Integrating Conflict Sensitivity in Education Policy and Programming in Conflict-Affected and Fragile Contexts*. <http://www.ineesite.org/en/education-fragility/conflict-sensitive-education>
- Jacobsson, T. 2013. *Young Masters Programme on Sustainable Development*. Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand.
- Kahla, V. Linking Young People through Global Connections. Wierenga, A. and Guevara, J.R. (eds). 2013. *Educating for Global Citizenship: A youth-led approach to learning through partnerships*. Melbourne, Melbourne University Press, pp. 91-111.
- Keck, M.E. and Sikkink, K. 1998. *Activists Beyond Borders*. New York, Cornell University Press.
- Kerr, D. 1999. Citizenship Education in the Curriculum: An international review. *The School Field*, Vol. 10, No. 3/4. UK, National Foundation for Educational Research.
- Kitchenham, A. 2010. The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Learning Theory*, Vol. 6, No. 2, pp. 104-123.
- Lappalainen, R. 2013. *Case Study of Citizens' Empowerment for Global Justice (DEEP)*. Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand.
- Learning Metrics Task Force (LMTF). 2013. *Toward Universal Learning: Recommendations from the Learning Metrics Task Force*. Montreal and Washington D.C., UNESCO Institute for Statistics and Center for Universal Education at the Brookings Institution.
- MacLean, R. 2013. *Taking ITGlobal*. Plenary Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand.
- Marshall, H. 2005 Developing the Global Gaze in Citizenship Education: Exploring the perspectives of global education NGO workers in England. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*. Vol. 1, No. 2, pp. 76-91.
- Nigro, S. 2013. *Employment for civic education*. Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand.
- O'Donoghue, R. 2013. *Transformative pedagogy for Global Citizenship Education*. Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand.
- Oxfam. 2006. *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxfam Development Education Programme. London, Oxfam.
- Reimers, F. 2006. Citizenship, Identity and Education: Examining the public purposes of schools in an age of globalization. *Prospects*, Vol. 36, No. 3.

- Reimers, F. 2013. *Sports, Social Media and Global Education in the 21st century*. Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand.
- Sarabhai, K.V. 2013. *Handprint. Joining Forces for the Future: Innovative practices in education for sustainable development and Global Citizenship Education*. Case shared at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand.
- Sinclair, M., Davies, L., Obura, A. and Tibbitts, F. 2008. *Learning to Live Together: Design, monitoring and evaluation of education for life skills, citizenship, peace and human rights*. Eschborn, Germany, GTZ.
- Skirbekk, V., Potancokova, M., Stonawski, M. 2013. *Measurement of Global Citizenship Education*. Study commissioned by UNESCO for the Technical Consultation on GCE in Seoul, Republic of Korea.
- TakingITGlobal. n.d. *Future Friendly Schools: Program overview and participation options*. http://learnquebec.ca/en/tiged/Docs/ffoverview_participationoptions.pdf
- Tawil, S. 2013. Education for 'Global Citizenship': A framework for discussion. *UNESCO Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series*. No. 7. Paris, UNESCO.
- Taylor, V. 2013. *Education for Democratic Citizenship in the Caribbean*. Plenary Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand.
- Tibbitts, F. and Torney-Purta J. 1999. *Citizenship Education in Latin America: Preparing for the Future*. Human Rights Education Associates (HREA).
- Toh, S.W. 2013. *Global Citizenship Education through the Asia-Pacific Training Workshops (APTW) of APCEIU*. Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand.
- Torres, C.A. 2013. *The Quest for Global Citizenship Education: A Letter to the Children of the Earth and all People of Good Will*. Keynote Address to the UNESCO Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, Thailand.
- Trujillo, E.V., Ibarra, M.C., Gallego, J. G. and Maldonado, D. 2012. Educación sexual de mujeres colombianas en la juventud: un análisis desde el enfoque basado en derechos humanos. *Serie de estudios a profundidad. ENDS. 1990-2010*
- Trujillo, E.V., Cortés, D., Gallego, J. M., Maldonado, D. and Ibarra, M. C. 2013. Educación sexual de mujeres colombianas en la juventud: un análisis desde el enfoque basado en derechos humanos. *Serie de estudios a profundidad. ENDS. 1990-2010*.
- United Nations. 2012. *United Nations Secretary-General's Global Education First Initiative*. New York, UN.
- UNESCO. 1974. *Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1995. *Declaration and Integrated Framework for Action: Education for peace, human rights and democracy*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2002. *Contributing to Peace and Human Development in an Era of Globalization through Education, the Sciences, Culture and Communication*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2011. *Manuel d'apprentissage de la démocratie pour les jeunes en Tunisie*. Rabat, UNESCO.
- UNESCO. 2013. *Global Citizenship Education: An emerging perspective*. Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education. Paris, UNESCO.
- Weale, A. 1991. Citizenship beyond borders. Vogel, U. and Moran, M. (eds). *The Frontiers of Citizenship*. Basingstoke, Macmillan, pp. 155-65.
- Wierenga, A. 2013. Learning through connections. Wierenga, A. and Guevara, J.R. (eds). *Educating for Global Citizenship: A youth-led approach to learning through partnerships*. Melbourne, Melbourne University Press, pp. 155-175.
- Wierenga, A. and Beadle, S. 2010. The Global Connections Project: Exploring participation rights with young people. Unpublished report prepared for Plan Australia, Youth Research Centre, Melbourne. Wierenga, A. Learning through Connections. Wierenga, A. and Guevara, J.R. (eds). 2013. *Educating for Global Citizenship: A youth-led approach to learning through partnerships*. Melbourne: Melbourne University Press, pp. 155-175.

Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté mondiale ? Est-ce que nous l'apprenons à l'école ? Quels changements peut-elle générer ? Comment peut-elle être introduite dans les programmes scolaires et devenir une pratique courante ?

Cette publication cherche à répondre à ces questions, ainsi qu'à d'autres encore.

Pour l'UNESCO, l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) renforce les connaissances, les compétences, les valeurs et les comportements dont les apprenants ont besoin pour construire un monde plus juste, pacifique et durable, et pour prospérer en tant que citoyens du monde au XXI^e siècle.

Dans un monde globalisé en rapide mutation, il est fondamental que les générations actuelles et futures développent la capacité d'agir dès aujourd'hui et de trouver des solutions aux problèmes mondiaux de demain.

Le point de départ de l'ECM est la reconnaissance de l'apport de l'éducation dans la compréhension et la résolution de problèmes mondiaux complexes. C'est aussi la reconnaissance du rôle qu'elle a à jouer pour aller au-delà du simple développement de capacités cognitives – par exemple, lire, écrire et compter – en inculquant aux apprenants des valeurs et des compétences sociales et émotionnelles capables de promouvoir le changement social et la coopération entre les nations.

Cette publication a pour objectif :

- ▶ d'améliorer la compréhension de l'ECM en tant qu'approche éducative et de ses implications sur les contenus éducatifs et les méthodes d'enseignement ;
- ▶ d'identifier des approches novatrices et de bonnes pratiques en matière d'ECM ; et
- ▶ de partager les enseignements tirés et les moyens de promouvoir davantage encore l'ECM.

Cette publication a été préparée à l'intention des responsables des politiques chargés de l'éducation, des praticiens, des organisations de la société civile et des leaders de la jeunesse, à partir des conclusions de deux conférences internationales consacrées à l'ECM.

Avec le soutien de :



Secteur de l'éducation

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

En soutien à l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout du Secrétaire général des Nations Unies (GEFI)



Initiative mondiale pour l'éducation avant tout

Initiative mondiale du Secrétaire général de l'ONU pour l'éducation

