

FERNANDO M. REIMERS



FORMER LES ÉLÈVES

POUR AMÉLIORER LE MONDE



BIE sur le Curriculum, l'Apprentissage et l'Évaluation.

Traduction française par Nathalie Montagu.

Directrice de l'Édition : Simona Popa (BIE UNESCO, Suisse)

Publié par les Éditions Ganndal (Guinée).

Pour le compte de l'UNESCO, Bureau International de l'Éducation.

© Fernando M. Reimers 2021. Cet ouvrage est publié sous format Licence ouverte.

Attribution 4.0 Licence Internationale : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN : 978-2-35045-124-4 (Éditions Ganndal)

Table des matières

Préface	7
Chapitre 1. Introduction. Une approche multidimensionnelle de l'éducation à la citoyenneté mondiale.	13
Chapitre 2. Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté mondiale et pourquoi est-elle importante ?	49
Chapitre 3. Perspective culturelle et éducation à la citoyenneté mondiale.	57
Chapitre 4. Perspective psychologique et éducation à la citoyenneté mondiale	93
Chapitre 5. Perspective professionnelle et éducation à la citoyenneté mondiale	113
Chapitre 6. Perspective institutionnelle et éducation à la citoyenneté mondiale	129
Chapitre 7. Perspective politique et éducation à la citoyenneté mondiale	195
Chapitre 8. Conclusion. Intégration des cinq perspectives	205

Introduction à l'édition française

Au nom du Bureau International d'Éducation, je suis très heureux de pouvoir apporter mon soutien à la publication de cet ouvrage en langue française. Les réflexions qui y sont menées sur la transformation des systèmes d'éducation, en vue de leur donner plus de pertinence avec un monde en constante évolution, ne sauraient être plus opportunes. En effet, ce livre nous explique les raisons pour lesquelles il est impératif de permettre aux jeunes générations d'acquérir l'ensemble des compétences nécessaires à la réalisation des Objectifs de développement durable, définis par l'Organisation des Nations unies. La pandémie de la Covid-19 et les nombreux bouleversements qu'elle a engendrés pour les sociétés du monde entier rendent cet impératif plus pertinent que jamais. Cette crise sanitaire sans précédent, a mis à nu les nombreuses fractures au sein des sociétés et a souligné la nécessité de recourir à la solidarité et à la compassion pour y faire face. Solidarité au sein des nations et entre les nations. Tel est bien l'objectif de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Fernando Reimers, professeur à l'Université de Harvard, est le mieux qualifié pour aborder cet impératif mondial en faveur d'une éducation à la citoyenneté mondiale, plus présente et plus efficace à l'heure actuelle. Tout au long de sa carrière, il a fait preuve d'un engagement sans faille pour rapprocher les mondes de la recherche, de la politique et de la pratique éducative, ainsi que d'une détermination inébranlable pour soutenir les écoles afin qu'elles puissent offrir à tous les élèves les outils nécessaires à la construction d'un monde meilleur. Ses idées sont parvenues jusqu'aux salles de classe et aux enseignants, aux services administratifs, aux ministres de l'Éducation et aux organismes de coopération internationale. Son engagement de longue date, en vue de rendre l'éducation plus pertinente pour relever les défis sociaux et éducatifs complexes, est reflété dans le livre publié par le BIE en 1995, *Confronting Future Challenges: Educational information, research and decision making*¹ (en collaboration avec Noel McGinn et Kate Wild). Son intérêt persistant pour la création de programmes scolaires performants destinés aux jeunes à revenu faible et marginalisés dans le pays en voie de développement est illustré dans un numéro spécial qu'il a dirigé en 1999 pour la revue *Perspectives* du BIE : *Educational Chances of the Poor at the End of the XX Century*².

¹Face aux défis de l'avenir : éducation à l'information, à la recherche et à la prise de décision.

²Les chances d'éducation des plus démunis à la fin du XX^e siècle.

À la suite de cette publication, ses travaux ont été publiés dans *Perspectives* au cours de l'année, traitant de sujets tels que la nécessité de donner la parole aux enseignants dans les réformes de l'éducation (*Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world*,³ avec Eleonora Villegas-Reimers), l'éducation au service de la paix (*War, Education and Peace*⁴), l'importance de la prise de décisions au sein l'école (*Who benefits from School Based Management in Mexico*,⁵ avec Sergio Cardenas), et, enfin, son article précurseur sur la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté mondiale paru en 2006 (*Citizenship, Identity and Education. Examining the Public Purposes of Schools in an Age of Globalization*⁶).

Sur la base de sa philosophie du « dialogue avisé », le professeur Reimers a créé le projet intitulé *Global Education Innovation Initiative* à l'Université de Harvard, l'une des collaborations les plus fructueuses en matière d'éducation, alliant la recherche, les débats publics et l'élaboration de ressources pédagogiques pour promouvoir l'éducation à la citoyenneté mondiale. Le professeur Reimers et ses confrères ont mené des recherches sur les réformes éducatives ambitieuses, les défis que représente leur réalisation, le rôle du programme scolaire et celui des enseignants et de leur formation professionnelle dans les processus de transformation à grande échelle. Ils ont également donné la parole aux responsables et aux acteurs de l'éducation, en permettant un dialogue entre les connaissances acquises dans le cadre de leur pratique du changement éducatif et les recherches académiques, en proposant des ressources pédagogiques concrètes, destinées à faciliter le travail quotidien des enseignants. C'est cette remarquable habileté à concilier de façon productive les mondes de la recherche universitaire, des échanges avec les acteurs de terrain et de la conception de matériel éducatif pour favoriser des pratiques pédagogiques solides et révolutionnaires, qui caractérise la contribution du professeur Reimers. Ses différents programmes scolaires axés sur les Objectifs de développement durable fixés par l'Organisation des Nations unies, traduits en plusieurs langues et mis en application dans des milliers d'écoles à travers le monde, ont permis à l'éducation à la citoyenneté mondiale de franchir un grand pas en avant, en allant au-delà des débats conceptuels et académiques pour aboutir à une véritable transformation des pratiques pédagogiques.

³Où sont 60 millions d'enseignants ? La parole absente des réformes de l'éducation dans le monde.

⁴Guerre, éducation et paix.

⁵Qui bénéficie de la gestion scolaire au Mexique ?

⁶Citoyenneté, identité et éducation. Une analyse des objectifs des écoles publiques à l'ère de la globalisation.

Le livre que nous publions *Former les élèves pour améliorer le monde*, du professeur Reimers, est une synthèse remarquable de ses travaux universitaires et de ses recherches sur la pratique de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Il explique, de manière simple, mais aussi profonde, pourquoi la mission fondamentale des écoles à notre époque est de préparer les élèves à se joindre aux autres pour construire un monde inclusif et durable. Il offre une synthèse efficace de la recherche et de la pratique dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale, et il présente une théorie originale et très pertinente sur la manière de l'adapter au contexte en intégrant une perspective culturelle, psychologique, professionnelle, institutionnelle et politique. Il n'est pas surprenant que, publiée au milieu d'une pandémie mondiale, l'édition originale anglaise de ce livre ait été téléchargée 152 000 fois, et que, en un temps record, elle ait été publiée en portugais, en espagnol et en turc, suscitant de nombreux débats dans le monde entier et offrant surtout l'espoir qu'à l'heure d'une grande crise, les enseignants et les responsables de l'éducation puissent saisir la grande opportunité de préparer plus efficacement les étudiants à reconstruire en mieux. Je me réjouis que le Bureau International d'Éducation puisse désormais mettre ces idées à la disposition du monde francophone, et plus particulièrement des pays francophones d'Afrique subsaharienne, où les effets ravageurs de la pandémie confèrent une grande pertinence au message d'espoir du professeur Reimers et à ses idées concrètes et pratiques sur la manière d'y parvenir par le biais de stratégies et de pratiques éducatives solides.

Nous sommes très heureux de mettre cette nouvelle contribution du professeur Reimers à la disposition des enseignants, des administrateurs et des ministres, convaincus qu'elle donnera un élan aux dialogues avisés auxquels il a lui-même consacré une grande partie de sa vie, notamment par ses contributions à la Commission de l'UNESCO sur l'avenir de l'éducation. De tels dialogues avisés sur l'éducation sont aujourd'hui plus nécessaires que jamais pour construire un monde meilleur et le Bureau International de l'Éducation réitère, avec cette publication, son soutien et son engagement à jouer un rôle de catalyseur au bénéfice de tous les enfants et les jeunes qui restent notre meilleur espoir pour un monde plus humain, inclusif et durable.

Yao Ydo

Directeur, BIE-UNESCO

Préface

La nature commune de nombreuses préoccupations et possibilités de l'humanité, du changement climatique au commerce, des pandémies à la sécurité, de la bonne gouvernance des États aux progrès de la science, nécessite que les populations à travers le monde reçoivent une éducation qui leur permette de les comprendre, de s'en préoccuper et de posséder les compétences requises pour y répondre dans leurs sphères d'influence respectives. L'éducation à la citoyenneté mondiale est le domaine de la recherche et de la pratique qui a pour objet d'atteindre ces objectifs. L'éducation à la citoyenneté mondiale a une longue histoire, bien qu'elle compte plus de réussites à petite échelle à son actif que de témoignages de transformations de l'éducation, à grande échelle, d'institutions éducatives qui forment des citoyens du monde. L'examen des recherches théoriques et de la littérature sur la pratique suggère que les interactions fructueuses entre ces deux domaines ont été insuffisantes.

En ces temps où la nature des défis planétaires auxquels nous sommes confrontés souligne l'urgence de développer les compétences de compréhension et de collaboration mondiales, cet ouvrage tente de rapprocher les mondes de la recherche et de la pratique en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale en proposant, pour la promouvoir, une approche conceptuelle qui aborde cinq dimensions essentielles de ce processus : culturelle, psychologique, professionnelle, institutionnelle et politique. En m'appuyant sur cette théorie, j'analyse un vaste corpus de recherches et la littérature orientée vers la pratique de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Mon engagement dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale a été le fruit d'un heureux hasard. Au début de ma carrière, j'ai effectué des recherches et des analyses politiques pour conseiller les gouvernements du monde entier en matière de politique éducative. Cet intérêt pour la réforme des politiques d'éducation m'a ensuite conduit à la Banque Mondiale, où j'ai participé à l'élaboration de programmes d'amélioration de l'éducation à grande échelle.

Après ce travail de réformes politiques, j'ai enseigné aux étudiants de 3^{ème} cycle de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Harvard (*Harvard Graduate School of Education*) dans les domaines de la politique d'éducation et du développement international. Étant donné que les facultés des sciences de l'éducation, du moins aux États-Unis, tendent

à limiter leur champ d'études à des questions d'intérêt national, plutôt qu'à entreprendre des analyses comparatives en vue de faire progresser le domaine de l'éducation, je me suis rapidement retrouvé à plaider en faveur d'une approche comparative, d'abord auprès de mes étudiants et collègues, puis auprès d'autres responsables du monde de l'éducation. Alors que je plaçais en faveur d'un recours accru aux approches comparatives dans le domaine de l'éducation, mes intérêts académiques ont évolué de l'étude des conditions d'éducation qui favorisait l'accès et l'apprentissage des étudiants à revenu faible et marginalisés dans les pays en voie de développement au domaine de l'éducation civique. J'ai commencé à considérer les compétences civiques comme l'outil essentiel pour permettre aux étudiants de devenir les architectes de leur propre vie, et l'éducation civique comme la voie logique vers cette autonomisation des individus.

La convergence de ces deux centres d'intérêt – l'éducation civique et l'éducation comparée – m'a amené à considérer l'éducation à la citoyenneté mondiale comme le « nouveau civisme » du XXI^{ème} siècle, une dimension indispensable de l'éducation civique et de l'autonomisation dans un monde toujours plus intégré et interdépendant. Ce qui a commencé par un travail sur le plan conceptuel, la rédaction de quelques chapitres et articles de journaux conceptualisant et démontrant le bien-fondé de cette nouvelle éducation civique, m'a finalement conduit à élaborer des matériels pédagogiques pour aider les enseignants désireux de poursuivre des efforts délibérés pour former des élèves conscients des enjeux mondiaux et à élaborer des programmes de perfectionnement professionnel pour les aider dans cette entreprise. C'est ainsi que j'en suis venu à considérer l'éducation à la citoyenneté mondiale comme un moyen de faire entrer les défis du monde réel au sein de l'école, sous la forme d'un programme d'étude exigeant et de qualité qui aidera les élèves à acquérir la capacité à comprendre et à participer à un monde de plus en plus interdépendant, et sous la forme du perfectionnement professionnel essentiel nécessaire aux enseignants pour réaliser cette aspiration.

J'ai mis au point une méthode de conception des programmes scolaires alignant l'enseignement sur les visions ambitieuses d'un monde inclusif, telles qu'elles sont formulées dans les Objectifs de développement durable des Nations unies ou dans la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies. L'intérêt que certains de ces matériels a suscité auprès des enseignants, entre autres, a renforcé mon engagement en faveur des efforts

menés par les éducateurs pour promouvoir une pratique de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Ces efforts en faveur de l'éducation à la citoyenneté mondiale se sont intégrés à d'autres travaux de recherche que je menais pour comprendre comment transformer les systèmes d'éducation publique, thème de la *Global Education Innovation Initiative*, un projet transnational que j'ai l'honneur de diriger à l'Université de Harvard.

Ce livre résulte de la fusion des intérêts que je porte à ces deux centres d'intérêt : l'éducation à la citoyenneté mondiale et l'étude comparative des transformations de l'éducation à grande échelle pour donner de la pertinence à l'éducation. Pour l'une des études menées dans le cadre de la *Global Education Innovation Initiative*, une grande étude comparative des réformes de l'éducation qui a examiné comment diverses nations avaient transformé les objectifs de l'éducation, j'ai élaboré un cadre conceptuel pour expliquer comment ces diverses réformes avaient été abordées. J'ai rédigé ce cadre théorique, qui a servi de chapitre d'introduction à un autre livre, alors que je terminais un travail de trois ans synthétisant les recherches sur l'éducation à la citoyenneté mondiale et théorisant le travail auquel je m'étais consacré pendant plus de dix ans afin d'aider les éducateurs à la citoyenneté mondiale par le biais de matériels pédagogiques et de programmes de perfectionnement professionnel. Inévitablement, ces deux travaux se sont renforcés mutuellement et le cadre que j'avais ébauché pour rendre compte de l'analyse comparative des réformes a rapidement façonné l'architecture intellectuelle de cet ouvrage sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, l'enrichissant considérablement.

J'ai acquis une grande partie des connaissances sur les sujets que j'aborde dans ce livre grâce à de nombreuses personnes qui ont contribué au cheminement des idées qui s'y trouvent. Tout d'abord, mes collègues, qui font avancer les initiatives de la pratique de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les écoles du monde entier et qui, en me permettant de partager avec eux mes réflexions, m'ont apporté plus que je ne leur ai apporté. Parmi eux, Luis Enrique Garcia de Brigard, fondateur d'Envoys ; Chris Whittle, Tyler Tingley et leurs collègues, fondateurs de l'Avenues School, qui m'ont proposé de réaliser le *World Course* ; Nieves Segovia et ses collègues des écoles SEK ; Kate Berseth, vice-présidente de EF ; Anthony Jackson de Asia Society ; Andreas Schleicher de l'OCDE ; Vikas Pota de la Varkey Education Foundation ; Giovanna Barzino et ses collègues du Rete Dialogue ; Ross Weissman de Knovva ; Joseph Carvin de One World ; Jennifer Manise de la Longview Foundation ; Veronica

Boix Mansilla du *Project Zero* ; Robert Adams de la National Education Foundation ; Jennifer Boyle et ses collègues chez Primary Source. À eux et à tous ceux qui m'ont fait confiance pour contribuer à leurs efforts, ma plus profonde gratitude pour ce que j'ai pu apprendre à travers eux et nos collaborations.

Bon nombre des organismes d'éducation dont j'ai été membre du conseil d'administration ont contribué à faire avancer l'éducation dans le monde de diverses manières. J'ai beaucoup appris de ce travail, des équipes éducatives, ainsi que des autres membres du conseil d'administration. Mes collaborations de longue date avec les collègues de l'UNESCO depuis l'époque où l'organisation a publié mon premier livre il y a trois décennies, à ma participation à certaines consultations pour la préparation du *Rapport Delors*, et à mon investissement le plus récent en tant que membre de la Commission sur l'avenir de l'éducation, ont été une source de stimulation intellectuelle et d'inspiration pour faire évoluer ma réflexion sur les sujets présentés dans ce livre. Mes collègues du conseil d'administration de WorldTeach, notre PDG Mitra Shavarini, ainsi que les membres de l'équipe, m'ont beaucoup appris au sujet des programmes d'éducation à la citoyenneté mondiale de qualité et des défis à relever pour pérenniser de tels programmes. J'ai beaucoup appris sur l'éducation civique auprès de Roger Brooks, président de Facing History and Ourselves, de mes collègues du conseil d'administration ainsi que de l'excellente équipe qui compose cette organisation. Teach for All, un organisme qui doit son existence à un remarquable réseau de « citoyens du monde » qui font évoluer l'éducation dans plus de cinquante pays, est une source permanente d'apprentissage pour moi. Tout comme l'est ma collaboration avec la PDG et fondatrice Wendy Kopp, ainsi qu'avec mes collègues du conseil d'administration et l'ensemble de l'équipe

À Harvard, siéger plus de dix ans au Comité universitaire des projets internationaux et aux Conseils de la Faculté des Centres des études africaines, asiatiques, latino-américaines et du Fonds pour la Chine m'a appris les nombreux moyens à la disposition d'une université de recherche pour former des citoyens du monde. Mes étudiants de troisième cycle, par leur cosmopolitisme et leur citoyenneté mondiale, sont une source constante d'inspiration et d'apprentissage. Entre 2010 et 2016, les travaux d'élaboration de trois ressources pédagogiques alignées sur les Objectifs de développement durable des Nations Unies, menés en étroite collaboration avec soixante-quinze de mes étudiants de troisième cycle, m'ont permis de

traduire nombre de mes idées sur l'éducation à la citoyenneté mondiale en ressources exploitables qui ont pu être mises à l'essai en pratique. En outre, la traduction de ces ouvrages en plusieurs langues et leur utilisation par des milliers d'éducateurs à travers le monde m'ont fourni un laboratoire très riche d'expérimentation d'où ont germées de nombreuses idées présentées dans cet ouvrage.

J'ai énormément appris des milliers d'enseignants de l'éducation à la citoyenneté mondiale, qui ont participé au groupe de réflexion organisé annuellement par l'Université de Harvard, et que j'ai eu l'occasion de diriger ces dix dernières années, et de ma collègue Mitalene Fletcher qui a codirigé ce groupe de réflexion avec moi. D'autres collègues de la Faculté des sciences de l'éducation de Harvard ont contribué, pendant de nombreuses années, à créer une communauté intellectuelle dynamique et j'ai ainsi eu l'occasion de bénéficier d'échanges et de conversations avec Howard Gardner, Jal Mehta, Felipe Barrera-Osorio, Sarah Dryden-Peterson, Paul Reville, Chris Dede, Jim Honan, Meira Levinson, Julie Reuben, Monica Higgins, Richard Elmore, Catherine Snow, Pamela Mason, Richard Murnane et d'autres.

Mes collègues de la *Global Education Innovation Initiative* m'ont grandement aidé à mieux comprendre le processus de changement en éducation. Nos nombreuses conversations et collaborations pendant sept ans, ainsi que les discussions avec les membres de notre conseil d'administration et avec les nombreux collègues qui nous ont invités à partager nos recherches, ont fourni un environnement propice au développement des idées présentées dans ce livre.

Andy Hall, le coordinateur du programme de politique d'éducation internationale de l'Université de Harvard que je dirige depuis deux décennies, mon assistante Lee Marmor, et mon ancienne assistante Kristin Foster, ont été des collaborateurs précieux dans ma pratique de formateur de citoyens du monde, sur laquelle se fonde une grande partie de la réflexion contenue dans ce livre. Travailler avec ces trois véritables citoyens du monde qui font preuve d'un grand dévouement pour aider à former d'autres citoyens du monde à leur tour est une source d'inspiration quotidienne.

Je suis également reconnaissant envers Nick Melchior et Lay Peng Ang, ainsi qu'envers leurs collègues de Springer, pour leur soutien et le grand soin qu'ils ont apportés à cette publication.

J'espère que l'approche de l'éducation à la citoyenneté mondiale que je propose ici ne se limitera pas aux milieux purement académiques des domaines de l'éducation à la citoyenneté mondiale et du changement en éducation, mais qu'il fournira une base théorique aux praticiens du domaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale et qu'il contribuera à un dialogue plus fructueux entre les communautés de chercheurs et de praticiens. Je me réjouis de continuer à apprendre de ceux qui expérimentent les différentes pistes proposées ici, en se les appropriant et en les transformant en adéquation avec leur propre pratique.

Chapitre 1

Cinq regards différents pour former des citoyens du monde. La nécessité d'une théorie utile de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Ce livre examine comment former des jeunes conscients des enjeux mondiaux, qui s'en préoccupent et qui possèdent les compétences pour y faire face. Il explique pourquoi former les jeunes à devenir des citoyens du monde est important pour les élèves, pour les écoles et pour l'avenir de l'humanité. Un nombre croissant de parents et d'enseignants comprennent l'importance de ces objectifs, mais ils sont beaucoup moins nombreux à agir efficacement en conséquence. Ce décalage entre la prise de conscience et la mise en pratique résulte de l'écart important qui s'est creusé au fil du temps entre la recherche sur l'éducation à la citoyenneté mondiale et la pratique, si bien que de nos jours, deux courants parallèles guident, ou pour être plus exact, donnent des conseils insatisfaisants dans ce domaine : la littérature académique et les guides pratiques.

Une grande partie de ce qui a été écrit sur l'éducation à la citoyenneté mondiale explique longuement pourquoi celle-ci devrait être dispensée et en quoi elle consiste, mais manque de précisions sur la manière de la mettre en œuvre efficacement. Il ne fait aucun doute que l'une des raisons pour lesquelles les débats académiques sur l'éducation à la citoyenneté mondiale se prolongent découle des désaccords qui existent quant à sa raison d'être et à la définition de ses concepts fondamentaux. Certains la considèrent comme un moyen d'aider les individus à s'adapter à la mondialisation croissante, tandis que d'autres y voient un moyen d'aller à l'encontre de ce phénomène. D'autres encore la considèrent comme un moyen de répondre aux besoins des entreprises qui s'intègrent à la dynamique de la mondialisation, alors que d'autres la conçoivent comme un moyen de former les jeunes en vue de promouvoir les thématiques de l'inclusion sociale et du respect des droits de l'homme (Davies et coll., 2018). Ces désaccords sur les objectifs à atteindre par le biais de l'éducation à la citoyenneté mondiale explique pourquoi le débat académique, très riche quand il porte sur les objectifs, s'appauvrit dès qu'il s'agit de détailler la pragmatique

de la réalisation de ces objectifs dans les écoles. Le débat académique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale a été malheureusement déconnecté de la pratique ; la voix des enseignants et des chefs d'établissement en est absente et la base empirique examinant ce qui fonctionne, pour qui, dans quel contexte ou avec quelles conséquences à court ou long terme est très limitée. En conséquence, il n'existe pas une théorie ou de théories de l'éducation à la citoyenneté mondiale qui établissent un lien visible avec sa mise en pratique.

En marge de ces débats académiques, on trouve dans diverses sortes de publications et de guides un ensemble distinct de conversations plus en rapport avec la pratique de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Elles donnent des conseils pratiques pour concevoir véritablement un programme d'éducation à la citoyenneté mondiale (Klein, 2017 ; Longview Foundation, 2008 ; OCDE et Asia Society, 2018 ; Tavangar et Mladic-Morales, 2014 ; UNESCO, 2015, 2017a). Contrairement aux études académiques dont la base de connaissances sur la pratique est limitée, ce sont des outils concrets dont la base de connaissances théoriques et conceptuelles est limitée et qui portent presque exclusivement sur la pratique. Ces guides sous-théorisés et sous-documentés proposent des approches qui abordent des éléments partiels de ce qui est indispensable pour transformer les établissements d'enseignement, mais il leur manque l'exhaustivité et la perspective systémique nécessaires pour transformer la culture de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que des preuves empiriques solides. L'absence de base théorique formelle sous-tendant ces guides de suggestions laisse les enseignants et les responsables de l'éducation désireux d'utiliser ces outils génériques et ces listes d'activités dépourvus de supports théoriques solides pour prendre des décisions professionnelles avisées quant à la manière de concevoir un programme d'éducation à la citoyenneté mondiale adapté aux besoins et au contexte particuliers de leurs élèves, de leur établissement et de leur communauté. En outre, l'absence de cadre théorique à l'appui de ces outils concrets limite la possibilité de tirer des leçons après l'application de ces dispositifs, ce qui pourrait contribuer à l'élaboration d'une base théorique sur le sujet.

En conséquence, le domaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale manque d'une bonne théorie, au sens où Kurt Lewin a employé ce terme en 1952 lorsqu'il a écrit : « Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie » (Lewin, 1952, p. 169).

« Le message de Lewin était double : les théoriciens devraient essayer de proposer de nouvelles idées pour comprendre ou conceptualiser une situation (une problématique), des idées qui pourraient suggérer de nouvelles pistes potentiellement fructueuses pour résoudre cette situation. Inversement, les praticiens devraient fournir aux théoriciens des informations essentielles et des faits pertinents pour résoudre un problème pratique, lesquels devront être conceptualisés de manière détaillée et cohérente. De manière plus générale, les théoriciens devraient s'efforcer de proposer des théories qui puissent être utilisées pour résoudre des problèmes sociaux ou d'ordre pratique, et les praticiens ainsi que les chercheurs en psychologie appliquée, devraient utiliser les théories scientifiques dont ils disposent. » (Vansteenkiste et Sheldon, 2006, p. 63)

Ce livre vise à réunir les mondes de la recherche et de la pratique en proposant un modèle théorique multidimensionnel de l'éducation à la citoyenneté mondiale qui place les enseignants, les chefs d'établissement et les autres acteurs de l'école au cœur de la définition de ce que doit être l'éducation à la citoyenneté mondiale et de la façon dont celle-ci devrait être dispensée, et qui puisse appuyer les choix pédagogiques des enseignants grâce à une approche systémique et globale permettant de concevoir des programmes d'éducation à la citoyenneté mondiale qui répondent aux besoins et aux caractéristiques propres aux écoles et aux contextes locaux. Pour exposer ce cadre théorique, je synthétise et me réfère à un vaste corpus d'études et de données empiriques, ainsi que sur l'analyse des racines historiques de ce domaine. Le livre propose une dimension intellectuelle de l'éducation à la citoyenneté mondiale, pour tenter de professionnaliser ce domaine en reliant délibérément la théorie à la pratique.

Il existe au moins deux raisons pour lesquelles les enseignants et les chefs d'établissement auraient un intérêt à faire de l'éducation à la citoyenneté une priorité au sein de leur établissement. D'une part, celle-ci contribuerait à mettre ce qui se passe à l'école plus en adéquation avec le monde dans lequel les élèves grandissent. D'autre part, en s'attachant à relever le défi d'adapter l'éducation afin de renforcer sa pertinence, les enseignants mettraient en place des pratiques de transformation qui rendraient l'enseignement et l'apprentissage plus efficaces et passionnants, tant pour les élèves que pour les enseignants. Conduire le changement pour rendre l'éducation plus pertinente, c'est conduire le changement de

l'éducation dans un but utile. En d'autres termes, relever le défi d'aligner l'enseignement sur un ensemble d'objectifs mondiaux contribuera à réviser la façon dont nous pensons l'enseignement et l'apprentissage, au bénéfice de l'intégralité de l'entreprise éducative. L'éducation à la citoyenneté mondiale ne doit pas être considérée comme une option, une mission ou une aspiration supplémentaire à intégrer dans un programme scolaire déjà surchargé, ou à introduire de façon isolée dans un établissement scolaire. Au contraire, l'éducation à la citoyenneté mondiale peut être la force fédératrice de l'ensemble du programme scolaire, qui rassemblerait ce qui a tendance à rester isolé dans le programme, qui apporterait de la cohérence et qui montrerait aux élèves en quoi ce qu'ils apprennent à l'école importe réellement pour leur avenir. Pour conduire efficacement ce processus de changement de l'éducation, les enseignants devront néanmoins penser ce processus de manière systémique et multidimensionnelle. Ce faisant, ils entreprendront une transformation systémique qui influencera véritablement l'enseignement, un objectif qui a échappé à de nombreux efforts de réforme dans le passé.

Aider chaque élève à donner un sens à sa vie, à développer son autonomie intellectuelle et sa maturité pour qu'il ait une idée des efforts qui méritent d'être poursuivis est sans doute l'un des objectifs les plus importants de l'éducation. Faire participer les élèves aux défis du monde réel est un moyen de les aider à trouver un sens à leur vie. Les résultats d'une enquête récente menée par l'OCDE auprès de jeunes de 15 ans révèlent que nombreux sont les jeunes qui affirment ne pas avoir trouvé un sens à leur vie (cf. Tableau 1). En moyenne, parmi les pays de l'OCDE, un jeune scolarisé de treize à quinze ans sur trois pense que sa vie n'a pas un sens ou un but précis, n'a pas trouvé un sens satisfaisant à sa vie ou n'a pas une idée précise de ce qui donne du sens à sa vie.

Alors que dans certains pays quatre élèves sur cinq estiment que leur vie a un sens (Panama, Albanie, Indonésie, Macédoine, République dominicaine, Pérou, Mexique, Colombie, Costa Rica, etc.), dans d'autres pays seuls trois élèves sur cinq estiment que leur vie a un sens (Japon, Taipei, Royaume-Uni, Macao, République tchèque, Irlande, Pays-Bas, Suède, Australie, etc.).

Tableau 1. Sentiment sur le sens de leur vie des élèves

Sur la base des rapports des élèves

	Pourcentage d'élèves qui sont d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes :		
	Ma vie a un sens ou un but précis	J'ai découvert un sens satisfaisant à la vie	J'ai une idée claire de ce qui donne un sens à ma vie
Panama	86	82	85
Albanie	90	80	86
Indonésie	93	90	89
Macédoine du Nord	85	81	86
République dominicaine	85	79	82
Pérou	87	83	84
Mexique	86	81	83
Colombie	88	80	83
Kosovo	89	80	87
Costa Rica	85	75	79
Bakou (Azerbaïdjan)	84	76	82
Kazakhstan	88	77	84
Philippines	84	83	85
Jordan	82	73	82
Thaïlande	86	83	89
Maroc	84	74	82
Belarus	88	83	81
Émirats arabes unis	80	74	78
Arabie Saoudite	85	65	86
Viet Nam	88	80	90

Monténégro	81	73	76
Moldavie	85	74	81
Bosnie- Herzégovine	82	77	81
Qatar	76	72	77
Roumanie	79	74	74
Liban	72	68	77
Suisse	73	71	71
Chili	75	67	70
Croatie	77	68	71
Serbie	76	68	73
Autriche	69	65	70
Turquie	81	64	66
États-Unis	71	65	69
Lituanie	72	63	71
Russie	73	68	73
Allemagne	68	65	68
Malaisie	85	60	76
France	72	69	65
Espagne	70	66	68
Géorgie	78	61	75
Corée	67	65	68
Portugal	70	68	71
Luxembourg	69	66	67
B-S-J-Z (Chine)	77	57	71
Brésil	76	67	65
Brunei Darussalam	76	67	76
Uruguay	69	65	70
Argentine	71	58	72
Finlande	66	70	71

Bulgarie	76	60	67
Grèce	63	66	68
Slovénie	68	65	67
Moyenne OCDE	68	62	66
Ukraine	76	53	68
Belgique (flamand)	71	65	68
Danemark	62	63	68
Hong Kong (Chine)	69	64	67
République slo- vaque	66	59	66
Malte	66	63	67
Estonie	67	61	64
Pologne	66	56	66
Lettonie	64	61	65
Islande	65	54	60
Australie	62	59	64
Italie	67	56	62
Suède	60	57	63
Hongrie	74	50	48
Pays-Bas	63	53	64
Irlande	60	53	60
R é p u b l i q u e tchèque	59	52	57
Macao (Chine)	60	48	56
Royaume-Uni	57	52	58
Taipei chinois	64	43	52
Japon	56	41	40

Source : OCDE, 2019d, tableau III.B1.11.14

Si la volonté de former des citoyens du monde n'est pas nouvelle, comme nous le verrons plus en détail plus loin, la majorité des écoles dans le monde ne préparent pas suffisamment les élèves à devenir des citoyens du monde.

Les Nations Unies et l'UNESCO, entre autres, plaident depuis de nombreuses décennies en faveur de l'importance de l'éducation à la citoyenneté mondiale. À la suite de son premier rapport sur l'avenir de l'éducation, l'UNESCO a soumis en 1974, à tous les États membres, la Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, qui a été adoptée lors de la 18^{ème} Conférence des ministres de l'Éducation (UNESCO, 1974).

Une impulsion supplémentaire a été donnée à l'idée d'éducation à la citoyenneté mondiale par le pacte de développement approuvé lors de la conférence annuelle de l'Assemblée générale des Nations Unies en septembre 2015, au cours de laquelle les gouvernements des nations présentes ont adopté l'objectif de développement durable, en définissant dix-sept objectifs ainsi qu'une série de cibles spécifiques, et en soulignant le rôle central qui revient à l'éducation pour réaliser ces objectifs. Le quatrième objectif : « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » mentionne explicitement l'éducation à la citoyenneté mondiale comme l'un des objectifs de l'éducation pour tous dans la cible 4.7 :

« Cible 4.7. D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable. » (ONU, 2020)

Au fil du temps, le développement et la diffusion de ces idées ont amené les gouvernements à revoir et à élargir les normes nationales et le programme scolaire. L'UNESCO mène régulièrement des consultations auprès des États membres, afin de déterminer dans quelle mesure, les objectifs de la recommandation de 1974 sont intégrés dans les politiques éducatives et le programme scolaire. La dernière consultation, à laquelle 83 des 195 États membres ont répondu, fait état d'améliorations quant à la mise en œuvre

des lignes directrices préconisées dans la recommandation de 1974. Parmi les États qui ont répondu, 68 % indiquent que ces critères sont pleinement intégrés dans les politiques éducatives et 51 % qu'ils le sont dans une certaine mesure. Tous les pays indiquent que le programme scolaire comprend des objectifs traduisant les valeurs de paix et de non-violence, 99 % incluent les droits de l'homme et les libertés fondamentales, 96 % la diversité culturelle et 99 % les objectifs de durabilité environnementale (UNESCO, 2018, figure 6). La même enquête met en évidence un décalage entre l'intégration de ces objectifs dans le programme scolaire et le degré auxquels ils sont aussi incorporés dans les programmes de formation des enseignants. Seuls 19 % des pays déclarent que ces objectifs sont pleinement intégrés dans les programmes de formation des enseignants, tandis que les 93 % restants indiquent qu'ils sont intégrés dans une certaine mesure seulement (UNESCO, 2018, figure 13).

L'étude approfondie des documents d'orientation de dix pays qui ont exprimé leur engagement en faveur de l'éducation au développement durable et de l'éducation à la citoyenneté mondiale, menée par l'UNESCO, a révélé la présence de nombreuses références à ces deux concepts, et qu'elles sont exprimées sous l'angle des dimensions cognitives, socio-émotionnelles et comportementales (UNESCO, 2019b). Dans les documents étudiés dans ces pays – Costa Rica, Japon, Kenya, Liban, Mexique, Maroc, Portugal, République de Corée, Rwanda et Suède –, on recense presque deux fois plus de références en rapport avec l'éducation à la citoyenneté mondiale (environ 60 % des références) que de références relatives à l'éducation au développement durable (environ 30 % des références). Ces références sont présentes dans les textes de loi, les plans stratégiques, les politiques, les cadres curriculaires nationaux et les programmes d'étude propres à chaque discipline. Elles sont également présentes dans diverses matières du programme scolaire, avec un accent accru dans le cycle secondaire sur les dimensions cognitives par rapport aux dimensions socio-émotionnelles et comportementales (UNESCO, 2019b).

L'une des raisons pour lesquelles de nombreuses tentatives pour intégrer l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le programme scolaire et transformer ces ambitions en pratiques pédagogiques réelles ont échoué réside dans le fait qu'elles manquaient de précisions pour guider la mise en œuvre, comme s'il suffisait de souhaiter que l'éducation soit davantage mondiale pour qu'elle le devienne. Le plaidoyer, même s'il réussit à convaincre les enseignants et les chefs d'établissement qu'ils

doivent enseigner le monde à leurs les élèves, est totalement insuffisant pour donner une orientation sur ce qu'il faut faire différemment en classe. Les précédentes tentatives ont également échoué parce qu'elles étaient partielles et fragmentées, ignorant le système d'interdépendance des composantes qui soutient la culture de l'éducation. Un programme d'étude d'éducation à la citoyenneté mondiale ne s'exécute pas tout seul. Il est peu probable qu'il parvienne à changer l'enseignement s'il n'est pas accompagné du soutien nécessaire aux enseignants pour acquérir les compétences pour l'enseigner, ou de l'appui nécessaire des parents et des chefs d'établissement, ou bien si la manière dont il s'intégrera aux autres contraintes d'utilisation des heures de cours des élèves et des enseignants n'est pas précisée. L'application d'une approche systémique à l'éducation à la citoyenneté mondiale fait défaut à la plupart des projets entrepris à ce jour. Il n'est pas étonnant que ces initiatives aient manqué de solidité pour durer et avoir la capacité de se généraliser.

Les défis auxquels les efforts visant à rendre l'enseignement plus universel se heurtent ne sont pas propres à l'éducation à la citoyenneté mondiale. Nombre de connaissances préexistantes portant sur les résultats des efforts déployés pour changer le programme scolaire et transformer l'enseignement, souvent issues de l'étude d'expériences menées aux États-Unis, affirment que les établissements d'enseignement ont très peu changé, qu'ils sont réfractaires aux tentatives de changement, et que les nombreuses réformes engagées ne sont pas parvenues à transformer la structure de base des études (Tyack et Tobin, 1994 ; Tyack et Cuban, 1997 ; Olson, 2003). La conclusion de Richard Elmore sur les raisons pour lesquelles la plupart des réformes du système éducatif aux États-Unis n'ont pas réussi à influencer l'enseignement illustre cette perspective :

« [...]l'incapacité systémique des écoles aux États-Unis et des praticiens qui y travaillent à concevoir, incorporer et déployer de nouvelles idées sur l'enseignement, hormis dans quelques écoles et salles de classe. Cette incapacité, selon moi, a pour cause principale les systèmes d'incitations dans les enseignants et les administrateurs travaillent. » (Elmore, 1996, p. 1)

L'échec de nombreuses tentatives visant à transformer l'enseignement, y compris les tentatives pour intégrer l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le programme scolaire, est le résultat prévisible de la démarche qui consiste à s'appuyer sur un ensemble limité de modèles mentaux sur la

manière dont les écoles fonctionnent et changent. L'utilisation d'un modèle pluridimensionnel pour guider les efforts visant à promouvoir l'éducation à la citoyenneté mondiale est susceptible de conduire à de meilleurs résultats, car les systèmes éducatifs sont pluridimensionnels. Les établissements d'enseignement ne changent pas parce qu'un enseignant introduit un nouveau cours, une nouvelle série de cours ou même un nouveau programme scolaire. La manière dont ces changements aboutissent à la transformation de la culture de l'éducation, ce que Elmore a appelé le « *noyau pédagogique* » ou ce que Tyack et Cuban ont appelé « *la grammaire des études* », est le fruit des interactions entre ces changements et les autres conditions de l'école, notamment les autres exigences et priorités pédagogiques, les compétences des enseignants, les attentes des parents et des élèves et les évaluations. Pour produire des changements, nous devons prendre en compte ces éléments propres aux établissements d'enseignement. Une réflexion systématique sur les écoles en tant qu'institutions ne suffit pas pour produire un véritable changement. Un modèle global doit refléter la nature pluridimensionnelle de l'entreprise éducative, en examinant l'éducation à la citoyenneté mondiale à partir des perspectives culturelle, psychologique, professionnelle, institutionnelle et politique.

L'étude du processus de changement de l'éducation a dû se focaliser sur un ensemble limité de concepts et d'explications pour répondre aux exigences disciplinaire et méthodologique. Néanmoins, ce n'est pas parce que différents chercheurs ont abordé le processus de changement comme un objet d'étude soit culturel, psychologique, professionnel, institutionnel ou politique que ce processus se réduit à chacun des éléments examinés par ces cinq perspectives. Il résulte de la convergence simultanée de ces cinq perspectives qui opèrent de concert. Lorsque les enseignants et les chefs d'établissement planifient un programme d'éducation à la citoyenneté mondiale, ils n'abordent pas l'enseignement et la direction du programme à travers chacun des aspects mis en évidence par ces cinq perspectives. Les praticiens sont confrontés au processus de changement dans son intégralité ; ils vivent l'école comme un tout, et non pas sous la forme des fragments dans lesquels la décomposent les analyses scientifiques pour tenter de l'expliquer. Par conséquent, lorsqu'on tente de bâtir une théorie pratique du changement de l'école pour accroître la pertinence de l'éducation, il est essentiel que la théorie intègre ces cinq perspectives et ce faisant saisisse la nature holistique de l'éducation et du processus changement. Je me

suis servi de ce cadre dans d'autres travaux pour expliquer les réformes nationales qui ont élargi les objectifs du programme scolaire. Dans ce chapitre, je m'appuie sur ces travaux et je les développe (Reimers, 2020).

Ensemble, ces cinq dimensions proposent une approche complète pour intégrer une grande partie de ce que l'on sait sur la manière dont les élèves apprennent et dont les écoles changent. Ces perspectives sont complémentaires, chacune se concentre sur certains éléments du processus de changement. La perspective culturelle, par exemple, brosse un tableau global des rapports entre les écoles et la société en général, par rapport à l'éventail plus vaste d'attentes de la société pour l'école, aux normes et aux valeurs qui définissent quels sont les objectifs pédagogiques et les pratiques acceptables, ainsi que par rapport à la façon dont les attentes de la société évoluent. La perspective psychologique illustre les théories scientifiques qui sous-tendent le processus d'apprentissage et d'enseignement. La perspective professionnelle se concentre sur la manière dont l'expertise est introduite dans les rôles professionnels pour faire progresser l'enseignement et l'apprentissage. La perspective institutionnelle s'intéresse aux diverses structures, processus et ressources qui fondent la résilience du système éducatif, en régissant les interactions entre les acteurs qui constituent le système, en assurant la stabilité et en donnant un sens à l'enseignement. La perspective politique illustre la manière dont les intérêts des différents groupes sont conciliés et dont les conflits d'intérêts sont résolus, donnant naissance à une culture particulière de l'éducation.

Chaque perspective¹ est centrée sur une série de concepts, reliés logiquement, susceptibles de contribuer à expliquer des aspects partiels du processus de changement. Certains éléments de l'introduction l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les écoles peuvent correspondre plus logiquement à une seule perspective, tandis que d'autres peuvent correspondre à plusieurs d'entre elles. Par exemple, la transformation du monde du travail, découlant de l'utilisation de la technologie et de l'intelligence artificielle, crée de nouvelles exigences cognitives, et des demandes en matière de littératie informationnelle et de pensée computationnelle pour ceux qui entrent sur le marché du travail. Ce changement est en partie une évolution culturelle, le résultat de transformations de l'environnement extérieur qui modifient ce que l'on attend des écoles, mais c'est aussi une évolution politique, en particulier si les nouvelles demandes des employeurs se traduisent par des actions concertées visant à influencer le programme scolaire.

¹La description de ces cinq perspectives dans le restant de ce chapitre repose en grande partie sur le chapitre que j'ai rédigé dans le livre *Audacious Education Purposes* (2020).

Ces cinq perspectives s'alignent et s'appuient sur d'autres conceptualisations des organisations et des écoles. Par exemple, Lee Bolman et Terry Deal, experts en théorie organisationnelle, ont soutenu que la plupart des travaux de recherche sur les organisations peuvent se résumer à quatre cadres : structurel, gestion des ressources humaines, politique et symbolique (Bolman et Deal, 1991). Malgré l'absence de correspondance absolue entre les quatre cadres proposés par Bolman et Deal et les cinq perspectives de l'étude du processus de changement que je présente ici, le cadre *structurel* est centré sur des concepts qui correspondent à ce que je nomme la perspective institutionnelle, les *ressources humaines* à la perspective professionnelle, le cadre *politique* à la perspective éponyme et le cadre *symbolique* à la perspective culturelle.

Jaap Scheerens, chercheur en efficacité des écoles, résume ainsi les points de vue théoriques sur l'efficacité des écoles dans sa conceptualisation de l'efficacité des écoles : *rationalité économique, modèle des systèmes biologiques, perspective des relations humaines, bureaucratie et politique* (Scheerens, 2000, pp. 23-26). Il existe également une certaine concordance entre le modèle des systèmes biologiques qui met l'accent sur l'adaptation des systèmes scolaires à leur environnement externe et ce que j'appelle la perspective culturelle ; entre la perspective bureaucratique et ce que j'appelle la perspective institutionnelle, et entre la perspective politique que j'appelle également politique. L'importance accordée par Scheerens à chacun de ces modèles diffère de la mienne et sa démarche n'inclut pas les perspectives psychologiques et professionnelles.

Le professeur David Olson a également distingué les perspectives institutionnelles et psychologiques pour étudier les réformes des systèmes éducatifs, arguant que c'est l'absence d'attention accordée aux aspects institutionnels de la scolarité qui explique l'échec de nombreux efforts visant à y introduire les idées émanant de la psychologie (Olson, 2003). Si je partage l'avis du professeur Olson selon lequel les réformes sont à la fois un processus institutionnel et psychologique, je considère qu'il est essentiel d'intégrer d'autres perspectives pour comprendre la transformation de l'éducation : culturelle, professionnelle et politique.

Perspective culturelle du changement du système éducatif

La perspective culturelle permet d'avoir une vue d'ensemble des rapports entre les écoles et l'ensemble de la société. Elle souligne que la pratique éducative est le résultat d'attentes, de normes, de symboles et de pratiques

communs qui définissent la manière dont une société conçoit l'éducation au sens large. Cette « culture de l'éducation » comprend plusieurs volets étroitement liés : la manière dont les institutions éducatives sont perçues par rapport aux autres institutions sociales et par rapport aux attentes et valeurs de la société, la manière dont la société voit les enseignants et les élèves, et la manière dont l'enseignement doit avoir lieu.

Les écoles partagent leur rôle de socialisation des jeunes avec d'autres institutions telles que les familles, les communautés religieuses et les organismes civiques. Chaque société a des attentes sur le rôle que les écoles doivent remplir, sur les activités qu'il convient de mettre en œuvre dans le domaine de l'enseignement, ainsi que sur les actions qui sont interdites. Les principales questions soulevées par cette perspective sont les suivantes : quelle est la répartition appropriée des tâches entre les écoles et les autres institutions chargées de la socialisation des élèves pour atteindre les objectifs de la société et transmettre ses valeurs ? Les écoles doivent-elles perpétuer les traditions ou favoriser le changement ? Doivent-elles reproduire la structure sociale et économique existante ou la transformer ? Doivent-elles préparer les individus à affronter les exigences des systèmes économiques existants, ou permettre la création de différentes structures économiques ? Ces questions, qui découlent du premier des trois volets de la perspective culturelle, correspondent à la fonction adaptative des institutions scolaires, ou encore, à la façon dont elles répondent aux demandes de la société. Jerome Bruner résume bien cette approche ainsi :

« Il est certain que la scolarité n'est qu'une petite partie des moyens par lesquels culture initie les jeunes à ses pratiques conventionnelles. En effet, la scolarité peut même être en contradiction avec les autres moyens employés par une société pour amener les jeunes à se préparer aux exigences de la vie en société [...] Ce qui est désormais de plus en plus clair... c'est que l'éducation ne se résume pas aux questions scolaires conventionnelles telles que les programmes, les normes ou les examens. Ce que nous décidons de faire à l'école n'a de sens que s'il est envisagé dans le contexte plus large de ce que la société entend accomplir par son investissement dans l'éducation des jeunes. Nous avons fini par reconnaître que la façon dont on conçoit l'éducation dépend de la façon dont on conçoit la culture et ses objectifs, déclarés ou non. » (Bruner, 1996, pp. ix-x)

Les sociétés varient et connaissent régulièrement des controverses sur le rôle des écoles dans la transmission des valeurs aux élèves, mais leur rôle

lié à l'acquisition des connaissances et des compétences suscite moins de débats. Lorsque les objectifs du programme scolaire s'élargissent, comme c'est le cas lorsque nous élaborons un programme volontairement axé sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, cet élargissement déclenche des discussions sur le rôle approprié pour les écoles, et sur ce qui doit être interdit aux institutions publiques car cela empiète sur l'espace privé des familles et des groupes religieux. La plupart des gens conviendraient que l'école doit apprendre aux élèves à lire et à calculer, mais un programme d'étude sur le changement climatique ou sur l'éducation civique pour apprendre aux élèves à examiner les dilemmes apparaissant dans les actions gouvernementales suscitera probablement davantage de désaccord.

L'aspect fondamental de la perspective culturelle de l'éducation est l'équilibre que les écoles doivent trouver entre la préservation et la transformation des institutions sociales. Les écoles jonglent entre un ensemble de normes conservatives, inculquant aux jeunes les éléments de la culture dont chaque génération convient que la transmission est nécessaire, ainsi qu'un ensemble de normes transformatives, communiquant aux jeunes un certain degré d'insatisfaction à l'égard du présent, et le désir d'imaginer et de finir par établir un nouvel ensemble de normes. De ce point de vue, les écoles sont des espaces qui peuvent anticiper la construction d'une meilleure société à l'avenir, qui stimulent l'imagination morale des élèves et ne transmettent pas seulement les institutions sociales du présent. Les sociétés diffèrent quant à l'équilibre qu'elles attendent de leurs écoles entre la préservation de la tradition et la transformation de la société. La perspective culturelle dans le cadre d'une réforme de l'éducation consiste à comprendre quelles sont ces attentes et ces limites culturelles, et à aligner les changements éducatifs sur ces attentes et limites culturelles ou à utiliser la relative autonomie des écoles pour les remettre en question.

Le second aspect de la perspective culturelle de l'éducation concerne la façon dont la société perçoit les enseignants et leur métier. Cette vision culturelle de qui doit enseigner conditionne qui sont les enseignants à un moment donné dans une société. C'est seulement en s'appuyant sur la base de connaissances sur le type de professionnels que sont les enseignants, à un moment particulier dans un contexte donné, qu'il est possible de concevoir un changement, d'une façon qui leur convienne et avec eux, sans passer par-dessus leur tête. Par exemple, à Singapour, la reconnaissance envers les enseignants est bien documentée, contrairement aux pays où les affectations d'enseignants sont régies par le favoritisme et la corruption.

Lorsque les enseignants sont respectés en tant que professionnels, la société leur fait davantage confiance pour prendre des décisions pour le bien des enfants. Un dispositif visant à introduire l'éducation à la citoyenneté mondiale dans un cadre où les enseignants sont très qualifiés, comme à Singapour, peut ne pas fonctionner dans un pays où les enseignants ont des connaissances et des compétences très limitées, parce que l'enseignement n'est pas une profession valorisée.

La perspective culturelle du changement du système éducatif inclut également l'idée qu'il existe une véritable *culture de l'éducation*, un ensemble de notions et de pratiques pédagogiques communes qui définissent la manière dont l'enseignement doit être dispensé. Toutes les réflexions doivent être prises en considération lors de la conception d'un programme d'éducation à la citoyenneté mondiale : l'enseignement doit-il être centré sur l'enseignant ou sur l'élève ? L'enseignement doit-il se composer de cours magistraux ou de travaux en groupe ? Les enseignants doivent-ils collaborer avec leurs pairs ou travailler de manière autonome ? Ou encore quel rôle les élèves sont-ils censés jouer dans la conception du programme scolaire ? Cette *culture de l'éducation* est résiliente ; une fois figée en normes, symboles et pratiques, elle évolue lentement, en partie parce qu'il est difficile pour les enseignants d'enseigner d'une manière qu'ils n'ont pas connue. Les efforts pour promouvoir les programmes d'éducation à la citoyenneté mondiale dans une école ou dans un système sont, inéluctablement, des efforts pour transformer la *culture de l'éducation*. Un tel changement ne se produit pas du jour au lendemain. Les nouvelles connaissances et idées que les enseignants acquièrent par le perfectionnement professionnel, ou les nouvelles pratiques qu'ils sont amenés à mettre en œuvre à travers un nouveau programme scolaire ou de nouvelles formes d'évaluation des élèves et des enseignants doivent être conciliées avec la culture et les normes préexistantes. Dans une étude pionnière de l'histoire de la réforme de l'éducation aux États-Unis, Tyack et Cuban affirment que les politiques gouvernementales sont présentées aux écoles sous forme d'injonctions qui se superposent aux précédentes, et que les tentatives de réforme successives forment des sortes de « couches géologiques » visibles dans les pratiques pédagogiques des écoles (Tyack et Cuban, 1997, p. 76).

L'adoption de la perspective culturelle a pour corollaire qu'une réforme de l'éducation demande du temps, et par conséquent, les cycles de réforme doivent être relativement longs. Parce que chaque réforme tente de remodeler

la culture de l'éducation en conciliant les « couches géologiques » existantes des réformes précédentes, il est nécessaire garde le cap jusqu'à ce que les intentions politiques trouvent leur voie jusqu'à la pratique pédagogique et restent suffisamment longtemps pour devenir les nouvelles normes et référents communs de la manière d'enseigner. Le processus d'apprentissage de nouveaux référents et pratiques tout en « désapprenant » les pratiques préexistantes prend du temps car il se déroule dans l'esprit des individus et dans les interactions sociales négociées entre différents individus du cadre scolaire. Interrompre une réforme avant qu'elle n'ait eu le temps de fixer de nouvelles pratiques produira peu de changement et compromettra aussi l'ouverture au changement dans le futur.

Perspective psychologique du changement de l'éducation

La perspective psychologique met en évidence les implications des connaissances scientifiques sur la manière dont les individus apprennent pour le processus d'enseignement et d'apprentissage, pour les élèves, pour les enseignants et pour les autres acteurs de l'enseignement. Les questions fondamentales d'un point de vue psychologique sont : que doivent apprendre les élèves ? Quand et comment les aider à l'apprendre ? Que doivent enseigner les enseignants et comment ? Comment les aider à apprendre pour qu'ils puissent enseigner efficacement ?

Dès les premières étapes du développement de la psychologie en tant que science indépendante, nombreux sont ceux qui ont affirmé que l'étude scientifique du fonctionnement et du développement de l'être humain pouvait contribuer à améliorer l'éducation. L'un des premiers défenseurs de cette thèse était le psychologue suisse Édouard Claparède, qui a proposé une approche expérimentale de l'éducation et il a fondé un institut pour développer une science de l'éducation : l'Institut Rousseau. Les premiers directeurs, Pierre Bovet, et son successeur Jean Piaget, ont aussi co-fondé avec Claparède en 1925 le Bureau International d'Éducation (BIE), le premier centre de recherche en éducation comparée. À la création de l'UNESCO, le BIE est devenu membre de l'organisation, devenant l'entité chargée de traduire les connaissances scientifiques sur l'éducation en programmes et en pratiques qu'il diffusait ensuite pour soutenir les institutions éducatives à travers le monde.

S'il peut paraître évident que les données scientifiques sur les processus d'apprentissage et d'enseignement sont nécessaires pour qu'une réforme puisse réussir réellement à aider les élèves à acquérir les compétences

globales visées et que des définitions opérationnelles et des mesures des compétences souhaitées peuvent contribuer à éclairer les programmes scolaires et la pédagogie, l'histoire de la psychologie et de l'éducation est fragmentée. David Olson soutient que la fracture s'explique parce que les psychologues n'accordent pas assez d'attention à la dimension institutionnelle des écoles.

« Une distinction trop marquée entre les individus et les institutions ôte toute pertinence à un bon travail scientifique pour comprendre la scolarité, tandis que l'amalgame des deux cache les effets de la scolarité à notre vue, la réduisant à un facteur de plus du développement personnel et social. » (Olson, 2003, p. xi)

Le choix des compétences à intégrer dans les normes curriculaires combine les perspectives culturelle et psychologique, dans la mesure où choisir quelles sont les compétences à inculquer est l'expression de choix normatifs découlant des conceptions culturelles sur ce qui est possible et utile aux individus. Les taxonomies des objectifs éducatifs basés sur les connaissances, basés sur les compétences et émotionnels de Benjamin Bloom sont un exemple de la manière la psychologie peut caractériser les objectifs éducatifs. Bloom, un psychopédagogue, a soutenu que ces objectifs peuvent s'interpréter comme des hiérarchies correspondant à la progression du fonctionnement cognitif. Par exemple, pour ce qui est des connaissances, la taxonomie de Bloom comprend la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation (Bloom, 1956).

Un autre exemple de la contribution de la perspective psychologique à la définition des résultats éducatifs souhaités est la théorie des intelligences multiples élaborée par Howard Gardner, dans laquelle il avance que le potentiel humain peut être caractérisé par huit domaines, et non par le domaine plus restreint mesuré par les tests d'aptitudes intellectuelles : intelligence linguistique, intelligence logico-mathématique, intelligence spatiale, intelligence corporelle-kinesthésique, intelligence musicale, intelligence interpersonnelle, intelligence intrapersonnelle et intelligence naturaliste (Gardner, 1983).

L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a entrepris le projet « Définir et Sélectionner les Compétences » (DeSeCo) qui s'appuie sur les contributions de la psychologie pour catégoriser les compétences, connaissances et aptitudes essentielles d'une économie du savoir. Parallèlement à ce travail, l'OCDE a créé le Programme

International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), un programme transnational visant à évaluer les connaissances et les compétences des jeunes de 15 ans en langue, en mathématiques et en sciences. DeSeCo et PISA correspondent également à la hiérarchie du fonctionnement cognitif.

Le Conseil national de la recherche des États-Unis a réuni un groupe d'experts pour faire la synthèse des connaissances existantes sur les capacités qui sont utiles pour la vie et pour le travail. S'appuyant sur des décennies de recherches, surtout en psychologie, les présidents du groupe, Pellegrino et Hilton, ont résumé ainsi ces compétences dans le rapport du groupe (Pellegrino et Hilton, 2012).

1. Compétences cognitives

1.1. Traitement et stratégies cognitives

- Pensée critique
- Résolution de problèmes
- Analyse
- Raisonnement logique
- Interprétation
- Prise de décision
- Fonctions exécutives

1.2. Connaissances

- Compétences alphabétiques et en communication
- Compétence en écoute active
- Connaissance des disciplines
- Capacité à utiliser les données et à évaluer les biais de l'information
- Littératie numérique

1.3. Créativité

- Créativité
- Innovation

2. Compétences interpersonnelles

2.1. Compétences collaboratives

- Communication
- Collaboration

- Travail d'équipe
- Coopération
- Coordination
- Empathie, mise en perspective
- Confiance
- Orientation vers le service
- Résolution des conflits
- Négociation

2.2. Leadership

- Leadership
- Responsabilité
- Communication assertive
- Présentation de soi
- Influence sociale

3. Compétences intrapersonnelles

3.1. Ouverture intellectuelle

- Flexibilité
- Capacité d'adaptation
- Appréciation artistique et culturelle
- Responsabilité personnelle et sociale
- Aptitude interculturelle
- Appréciation de la diversité
- Adaptabilité
- Capacité pour l'apprentissage tout au long de la vie
- Intérêt intellectuel et curiosité

3.2. Éthique de travail, responsabilité

- Initiative
- Autonomie
- Responsabilité
- Persévérance
- Productivité
- Persistance

- Autorégulation
- Compétences métacognitives, anticipation, compétences réflexives
- Professionnalisme
- Éthique
- Intégrité
- Citoyenneté
- Orientation de travail

3.3. Autonomie

- Autorégulation (auto-surveillance et auto-évaluation)
- Santé physique et mentale

En plus de contribuer à la définition des compétences à acquérir à l'école, la perspective psychologique contribue également à la conception du processus par lequel les enseignants peuvent aider les élèves à acquérir ces compétences. Telle est la fonction que remplit une théorie de l'apprentissage et la théorie de l'enseignement associée. Les découvertes de la science cognitive relatives à l'apprentissage peuvent contribuer à structurer l'enseignement de façon à optimiser son efficacité. Une synthèse récente de ces recherches articule les principales conclusions autour des principales questions suivantes sur les processus d'apprentissage (Deans for Impact, 2015) :

1. « Comment les élèves comprennent-ils de nouvelles idées ?
 - a. Les élèves apprennent de nouvelles idées par référence à celles qu'ils connaissent déjà.
 - b. Pour apprendre, les élèves doivent transférer les informations de la mémoire de travail à la mémoire à long terme. Les capacités de mémoire des élèves sont limitées et peuvent être submergées par des tâches trop exigeantes sur le plan cognitif. La compréhension de nouvelles idées peut être entravée si les élèves sont confrontés à trop d'informations à la fois.
 - c. Le développement cognitif ne progresse pas selon un ordre prédéfini d'étapes liées à l'âge. La maîtrise de nouveaux concepts se fait par à-coups.

2. Comment les élèves apprennent-ils et retiennent-ils les nouvelles informations ?
 - a. Les informations sont souvent supprimées de la mémoire au moment même où elles y sont entrées. Nous souhaitons généralement que les élèves retiennent le sens de l'information et pourquoi elle est importante ; ils doivent donc penser au sens quand ils sont face à une information à retenir.
 - b. La pratique est essentielle pour apprendre de nouvelles notions, mais toutes les pratiques ne se valent pas.
3. Comment les élèves parviennent-ils à résoudre les problèmes ?
 - a. Chaque matière comporte un ensemble de faits qui, affectés à la mémoire à long terme, facilitent la résolution des problèmes en libérant les ressources de la mémoire de travail et en éclairant les contextes où les connaissances et les compétences existantes sont applicables. La dimension et le contenu de cet ensemble varient selon la matière.
 - b. Une correction complète et détaillée est essentielle à l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences.
4. Comment l'apprentissage se transfère-t-il à de nouvelles situations en cours ou en dehors du cours ?
 - a. Le transfert de connaissances ou de compétences à un nouveau problème exige de connaître le contexte du problème et une compréhension approfondie de sa structure sous-jacente.
 - b. Nous comprenons les nouvelles idées à travers des exemples, mais il est souvent difficile de discerner les concepts unificateurs sous-jacents.
5. Quelles sont les motivations pour apprendre ?
 - a. Les croyances sur l'intelligence sont des indicateurs importants du comportement des élèves à l'école.
 - b. La motivation personnelle (conséquence des valeurs ou pur intérêt) aboutit à de meilleurs résultats à long

terme que la motivation contrôlée (conséquence d'une récompense ou d'une punition ou de la perception de sa propre valeur).

- c. La capacité de surveiller leur pensée peut aider les élèves à identifier ce qu'ils savent et ce qu'ils ne savent pas, mais les gens sont souvent incapables d'évaluer correctement leur niveau d'apprentissage ou de compréhension.
 - d. Les élèves seront plus motivés et obtiendront de meilleurs résultats dans les environnements scolaires auxquels ils pensent appartenir et où ils se sentent acceptés.
6. Quelles sont les idées erronées courantes sur manière dont les élèves pensent et apprennent ?
- a. Les élèves n'ont pas des « styles d'apprentissage » différents.
 - b. Les êtres humains n'utilisent pas seulement 10 % de leur cerveau.
 - c. Les gens n'ont pas un hémisphère dominant (cerveau gauche ou cerveau droit) quand ils utilisent leur cerveau.
 - d. Les débutants et les avancés ne peuvent pas penser en tout de la même façon.
 - e. Le développement cognitif ne progresse pas selon une progression prédéfinie d'étapes liées à l'âge . »
(Deans for Impact, 2015)

Perspective professionnelle du changement de l'éducation

La perspective professionnelle met l'accent sur le degré auquel les connaissances spécialisées guident l'enseignement, et soutient le recours à l'expertise comme socle de la pratique. Elle s'attache à structurer les rôles des praticiens de l'éducation, afin que la pratique puisse être éclairée par les connaissances spécialisées et qu'elle contribue à produire les connaissances spécialisées pour servir de levier au changement. La perspective psychologique, la science de l'apprentissage et de l'enseignement, peut fournir des connaissances sur la meilleure manière de soutenir l'enseignement. En revanche, la perspective professionnelle

est axée sur la structure des rôles et des institutions qui intègrent ces connaissances spécialisées dans la pratique. Par exemple, les règles régissant qui peut enseigner, dans quelles conditions et avec quel degré d'autonomie. Mais encore : les critères de la formation et de la certification des enseignants ; les normes sur qui peut former les enseignants ; et les principes pour guider la nomination et soutenir le développement de la carrière des enseignants. Tous sont des outils visant à encadrer et à soutenir la pratique professionnelle et à l'harmoniser avec le déploiement des connaissances spécialisées.

Les principales questions de cette perspective sont, pour un nouvel ensemble d'objectifs curriculaires et les pédagogies attendues, quelles sont les capacités nécessaires pour enseigner ce programme scolaire et quel est l'écart actuel entre les capacités des enseignants et les capacités qui sont nécessaires ? Identifier cet écart est la base pour créer les conditions propices pour établir les normes et soutenir le perfectionnement professionnel nécessaire pour combler cet écart.

L'un des principes de cette perspective est qu'il est essentiel d'aider les enseignants à développer l'état d'esprit et les compétences professionnelles qui leur permettront de faire face aux nombreux défis inattendus qu'ils rencontreront au cours de leur carrière. Dans cette perspective, il est aussi important de donner aux professionnels de l'éducation l'autonomie et la voix pour s'entraîner de façon professionnelle. Un sous-ensemble de ces idées considère l'école comme une organisation apprenante, dotée de capacités d'adaptation pour offrir une formation professionnelle continue aux enseignants et aux dirigeants alors qu'ils relèvent des défis nouveaux et inattendus. Ce thème sera développé plus tard dans le livre. Plusieurs caractéristiques définissent l'école en tant qu'institution apprenante : 1) une vision commune centrée sur l'apprentissage de tous les élèves ; 2) des possibilités de formation continue pour tout le personnel ; 3) l'apprentissage en équipe et la collaboration entre les membres du personnel ; 4) une culture du questionnement, de l'innovation et de l'exploration ; 5) des systèmes intégrés pour recueillir et échanger les connaissances et l'apprentissage ; 6) l'apprentissage avec et à partir de l'environnement externe ; 7) la modélisation et le développement du leadership d'apprentissage (Kools et Stoll, 2016).

Cette perspective est exprimée dans le principe de « capital professionnel » élaboré par Andy Hargreaves et Michael Fullan :

« Dispenser un bon enseignement à tous les élèves exige que les enseignants soient très engagés, qu'ils soient formés avec soin, qu'ils suivent des programmes de formation continue, qu'ils soient correctement rémunérés, et qu'ils soient en réseau les uns avec les autres pour qu'ils se perfectionnent au maximum et qu'ils soient capables de formuler des avis pertinents en mettant à profit toutes leurs compétences et leur expérience. » (Hargreaves et Fullan, 2012, p. 3)

La perspective professionnelle valorise non seulement l'expertise et les connaissances professionnelles des praticiens, mais plus globalement les connaissances spécialisées. Par conséquent, la recherche et l'évaluation sont des éléments importants de ce point de vue, de même que les ressources pédagogiques élaborées pour correspondre à cette expertise.

Reconnaître le niveau professionnel des enseignants d'un système éducatif à un moment donné est essentiel pour déterminer quels sont les programmes de perfectionnement particuliers nécessaires pour les soutenir. Par exemple, dans un contexte où les enseignants ont été formés pour considérer que leur travail consiste principalement à transmettre le contenu d'une matière particulière, des investissements importants dans le perfectionnement professionnel seront nécessaires pour qu'ils soient capables de mener un enseignement axé sur l'apprentissage par projet en collaboration avec leurs collègues. De même, les enseignants dont les connaissances présentent de graves lacunes auront besoin de plus de soutien pour combler ces lacunes que les enseignants qui ont été bien formés à la matière qu'ils enseignent. En outre, dans tout système, il peut exister de grands écarts entre le niveau de professionnalisation des enseignants, et le perfectionnement professionnel doit tenir compte de ces écarts.

Toutefois, il n'y a pas que les détails de la façon d'aborder le perfectionnement professionnel des enseignants qui doivent tenir compte des caractéristiques des enseignants d'une école ou d'un système. D'autres éléments structurels du « système » éducatif doivent aussi s'aligner sur le niveau de professionnalisation des enseignants. Par exemple, il est souhaitable de laisser aux écoles dont les enseignants sont hautement qualifiés une plus grande autonomie pour concevoir le programme scolaire, mais pas aux écoles dont les enseignants ont de graves lacunes en matière de connaissances ou de compétences. D'autres éléments du système éducatif doivent être pris en compte lors de la planification d'un changement. C'est le sujet sur lequel que nous allons maintenant nous pencher.

Perspective institutionnelle du changement du système éducatif

La perspective institutionnelle se concentre sur les structures éducatives, les normes, les règlements, les incitations et la conception organisationnelle qui donnent stabilité et sens au travail d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'à toutes les interactions sociales conçues pour les soutenir (Scott, 2004, 2008). Ces structures fonctionnent à différents niveaux, encadrées les unes dans les autres : la salle de classe dans l'école, l'école dans le district, le district dans l'état, l'état dans la nation.

La définition suivante d'un système éducatif, proposée par le Partenariat mondial pour l'éducation, illustre cette perspective :

« Ensemble d'institutions, d'actions et de processus qui ont une incidence sur le niveau d'instruction des citoyens à court et à long terme. Les systèmes éducatifs se composent de multiples acteurs (enseignants, parents, politiciens, bureaucrates, organisations de la société civile) qui interagissent les uns avec les autres dans différentes institutions (écoles, directions ministérielles) pour différentes raisons (conception des programmes scolaires, contrôle du rendement scolaire, gestion des enseignants). Toutes ces interactions sont régies par des règles, des valeurs et des normes comportementales qui influent sur la façon dont les acteurs réagissent et s'adaptent aux changements du système. »
(Partenariat mondial pour l'éducation, 2019, p. xvii)

Cette perspective met l'accent sur les principaux éléments et processus définissant le « système » qui soutient l'enseignement et sur la manière d'assurer la cohérence interne et l'harmonisation des différents éléments qui constituent une réforme. Un « système » éducatif est structuré par des éléments tels que le programme scolaire, les ressources pédagogiques, la structure de l'école et les bâtiments, la gouvernance, le personnel, les évaluations et le financement. Vu sous cet angle, l'éducation est un système, une bureaucratie, où la conception organisationnelle et les incitations peuvent soutenir l'enseignement et l'apprentissage nécessaires, et la cohérence et la bonne harmonisation de ces éléments sont importantes pour optimiser les résultats. Un programme scolaire favorisant l'éducation à la citoyenneté mondiale ne changera pas grand-chose au socle fondamental de l'enseignement s'il ne s'accompagne pas de programmes adéquats de perfectionnement professionnel et de systèmes d'évaluation des élèves axés sur ces compétences. Selon plusieurs spécialistes des réformes

de l'éducation, l'échec de nombreuses réformes de l'éducation est dû à l'incapacité des réformateurs à comprendre les écoles en tant qu'institutions sociales (Tyack et Tobin, 1994 ; Tyack 1995, p. 209 ; Olson, 2003, p. 12).

Un examen récent des recherches sur la réforme de l'éducation aux États-Unis révèle, contrairement à la plupart des interprétations habituelles, qu'un certain nombre de réformes ont en fait réussi à grande échelle ou dans une niche ou une sous-version, alors que les auteurs concluent qu'une réforme de l'enseignement a plus de chance de réussir comme « niche » que comme effort mené à l'échelle de l'ensemble du système, et que les réformes des programmes scolaires à grande échelle avaient échoué. Proposant une explication institutionnelle de la réussite des réformes qui ont pu réaliser leur mise à l'échelle, les auteurs concluent qu'elles ont réussi parce que ces réformes n'avaient pas : « exigé de changement profond des pratiques et de grands renforcement des capacités. Elles ont été adoptées et mises en œuvre rapidement et à grande échelle, en partie parce qu'elles pouvaient fonctionner au sein de l'organisation et de la culture éducatives existantes. Les réformes qui ont échoué nécessitaient généralement un changement plus profond des pratiques et un renforcement plus important des capacités et ne pouvaient donc pas être étendues facilement ou rapidement. » (Mehta et Cohen, 2017, p. 646-647)

Les auteurs de l'étude identifient cinq caractéristiques des réformes éducatives qui sont à cheval entre les perspectives institutionnelle et politique :

« Notre analyse suggère que les réformes de l'éducation qui ont été couronnées de succès avaient au moins cinq caractéristiques. Premièrement, certaines ont offert des solutions à des problèmes dont les personnes travaillant au sein et autour de l'éducation connaissaient l'existence et qu'elles voulaient résoudre ; elles répondaient à des besoins que ressentaient les personnes qui les mettraient en œuvre. Deuxièmement, certaines ont proposé des solutions qui ont éclairé un problème réel dont les éducateurs n'avaient pas conscience ou qu'ils ne savaient pas comment résoudre, mais ils ont adopté la réforme une fois qu'ils ont vu ou cru qu'elle les aiderait ; ces réformes ont mis en lumière un problème de pratique et proposé une solution. Troisièmement, certaines réformes ont réussi parce qu'elles ont satisfait des demandes découlant de la situation politique, économique ou sociale de la scolarité ; elles ont fonctionné en raison d'une forte pression populaire exercée

sur, et/ou dans, les organisations éducatives ou les gouvernements pour atteindre un objectif éducatif. Quatrièmement, dans chacun de ces cas, les réformes ont également offert soit les outils pédagogiques, les supports et les orientations pratiques dont les éducateurs avaient besoin pour mettre la réforme en pratique, ou elles ont aidé les éducateurs à tirer parti des outils, des supports et des orientations existants. Les réformes moins difficiles ont exigé moins de renforcement des capacités, tandis que les réformes plus ambitieuses en ont nécessité davantage. Cinquièmement, dans un système scolaire contrôlé et administré localement, les réformes qui ont été couronnées de succès ont été celles qui correspondaient plus ou moins aux valeurs des éducateurs, des parents et des élèves concernés, bien que cela ait fonctionné différemment dans les versions à l'échelle du système que dans les versions de niche. » (Mehta et Cohen, 2017, p. 646)

Plusieurs études sur les « meilleures pratiques » ou les « systèmes très performants » mettent généralement en évidence cette perspective institutionnelle, en mettant l'accent sur les pratiques, les méthodes, les fondements et les normes qui peuvent aider les élèves à atteindre un rendement scolaire élevé.

Par exemple, un rapport de l'OCDE, tirant des enseignements pour les États-Unis à partir des données recueillies dans des pays où les élèves ont obtenu des scores élevés au classement PISA, a identifié les caractéristiques des systèmes très performants :

1. Un engagement en faveur de l'éducation et la conviction que tous les élèves peuvent obtenir des résultats élevés.
2. Des normes éducatives ambitieuses, précises et cohérentes pilotent le système, conformes aux systèmes d'enseignement.
3. Renforcer les compétences au sein des écoles.
4. Une organisation du travail permettant aux enseignants d'employer leur potentiel en matière de gestion du système, de responsabilisation et de gestion des connaissances.
5. Institutionnaliser les pratiques pédagogiques améliorées.
6. Aligner les structures d'incitation et la mobilisation des parties prenantes.
7. Compléter les approches externes de redevabilité avec la redevabilité interne à l'égard des collègues et des parents.

8. Investir les ressources là où elles auront le plus grand impact.
9. Concilier la responsabilité locale avec des bureaux centraux compétents qui ont l'autorité et la légitimité pour agir.
10. La formation sur le lieu de travail afin d'aider l'école à effectuer les transitions.
11. La cohérence des politiques et des pratiques, en alignant les politiques des éléments du système et en assurant la cohérence des politiques pendant des périodes prolongées.
12. Garantir l'ouverture du système à l'environnement externe pour appuyer l'amélioration permanente. (OCDE, 2011)

Le *Grattan Institute*, un cercle de réflexion sur politiques publiques en Australie, a publié un rapport qui énumère les caractéristiques communes des systèmes très performants d'Asie orientale :

1. Grande équité.
2. Efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement.
3. Relier les politiques à l'apprentissage en classe.
4. Priorité aux meilleures pratiques.
5. Accent sur l'intégration et le mentorat.
6. Former des groupes d'enseignants pour la recherche et l'observation en classe.
7. Avoir un parcours professionnel pour les enseignants. (Jensen, 2012)

De la même manière, la Conférence nationale des législatures d'État aux États-Unis, s'appuyant sur cette étude comparative sur les systèmes éducatifs très performants, a élaboré un protocole en sept étapes pour construire un système éducatif de classe mondiale : constituer une équipe inclusive et fixer des priorités, étudier et tirer des enseignements des plus performants, créer une vision commune à l'échelle de l'État, comparer les politiques, démarrer par un élément, venir à bout du « désordre » et investir le temps nécessaire (Conférence nationale des législatures d'État aux États-Unis, 2016). Le rapport a identifié quatre éléments d'un système éducatif de classe mondiale :

- « Les enfants viennent à l'école prêts à apprendre et les élèves en difficulté reçoivent un soutien supplémentaire de façon à donner à chacun la possibilité d'atteindre un niveau élevé. [...] »

- Une profession enseignante de classe mondiale appuie un système éducatif de classe mondiale, dans lequel chaque élève a des enseignants très compétents et doit réussir. [...]
- Un parcours professionnel bien organisé et intellectuellement exigeant et une formation technique sont disponibles pour ceux qui préfèrent un enseignement pratique. [...]
- Les réformes individuelles sont reliées et alignées, en tant qu'éléments d'un système global planifié avec clarté et conçu avec soin. » (Conférence nationale des Législatures d'État aux États-Unis, 2016, p. 10)

De même, le Centre national sur l'éducation et l'économie aux États-Unis a réalisé la synthèse des neuf composantes de systèmes éducatifs de classe mondiale, en se fondant sur l'étude comparative sur les systèmes éducatifs très performants (Conférence nationale des législatures d'État aux États-Unis, 2016) :

1. Apporter un soutien solide aux enfants et à leurs familles avant que les élèves n'arrivent à l'école.
2. Fournir plus de ressources aux élèves à risque qu'aux autres.
3. Mettre au point des systèmes d'enseignement de classe mondiale, très cohérents.
4. Créer des passerelles simples à l'intention des élèves à travers le système, conformes aux normes mondiales, sans impasses.
5. Garantir une offre abondante d'enseignants hautement qualifiés.
6. Revoir la conception des écoles pour en faire des lieux dans lesquels les enseignants seront traités en professionnels, avec des incitations et un appui pour améliorer en permanence leur pratique professionnelle.
7. Créer un parcours professionnel et une formation technique bien organisés.
8. Créer un système de formation aux fonctions de direction et d'encadrement qui forme des responsables capables de gérer de tels systèmes efficacement à tous les niveaux .
9. Instituer un système de gouvernance qui a l'autorité et la légitimité pour élaborer des politiques cohérentes et puissantes,

et qui est capable de les mettre en œuvre à grande échelle. (Conférence nationale des législatures d'État aux États-Unis, 2016, pp. 7-13).

Perspective politique sur le changement du système éducatif

La perspective politique reconnaît que l'éducation a un impact sur les intérêts de nombreux groupes différents, que ces intérêts varient au sein et entre les groupes et peuvent être contradictoires. Comme exemple de variation entre les groupes, les élèves et les parents sont des acteurs clés du système éducatif qui appartiennent à un même groupe, les bénéficiaires présumés de l'éducation, mais tous les élèves ou tous les parents n'ont pas les mêmes intérêts quant à une réforme du système. Ainsi, les parents des élèves qui sont handicapés peuvent apprécier davantage les réformes en faveur de l'éducation inclusive que les parents de ceux qui n'ont pas les mêmes besoins ; les parents des enfants qui parlent des langues minoritaires peuvent apprécier les politiques en faveur de l'éducation bilingue différemment de ceux dont les enfants parlent la langue dominante ; et les parents des enfants des ménages à revenu faible peuvent apprécier les politiques compensatoires d'éducation différemment des parents d'un milieu socio-économique plus favorisé. Les intérêts varient également d'un groupe à l'autre. Les enseignants sont aussi un groupe qui a des intérêts dans l'éducation et dont les intérêts peuvent ne pas coïncider complètement avec ceux des élèves. Il en va de même pour les titulaires élus de charges publiques, des fonctionnaires, les associations d'enseignants et les groupes d'entreprises qui fournissent des services aux écoles ou qui emploient de jeunes diplômés. Il est indispensable, dans une perspective politique, de comprendre la relation entre la politique éducative et la politique nationale. Dans certains contextes, les organisations éducatives sont bien moins associées aux partis politiques et à la sphère politique que dans d'autres. Dans d'autres, la position de certains acteurs de l'éducation sur les questions liées au changement éducatif (syndicats d'enseignants, fonctionnaires) est subordonnée à la relation entre les groupes politiques au sein du pays.

Alors que les perspectives institutionnelles et professionnelles supposent la concordance des intérêts des diverses parties prenantes de la réforme de l'éducation ou accordent la priorité aux intérêts d'un groupe sur ceux des autres, la perspective politique reconnaît la possibilité que les intérêts des parties prenantes puissent être contradictoires et conçoit la réforme comme un moyen de résoudre ces conflits. Dans cette perspective, les

questions principales de la perspective politique sont celles de savoir comment déterminer la position des différentes parties prenantes au sujet de la réforme, et comment les amener toutes à concilier leurs intérêts pour qu'elles puissent être plus favorables à la réforme, tout en gérant ou en neutralisant les groupes qui s'y opposent.

Certains affirment que les intérêts politiques sont si puissants pour façonner les institutions éducatives et la pratique, qu'ils peuvent l'emporter sur les intérêts éducatifs des élèves. D'après une étude sur les résultats scolaires de 60 000 élèves issus de familles à revenu faible dans 1015 écoles privées et publiques aux États-Unis, et d'une série d'études de cas sur les *Turnaround Schools*², Chubb et Moe affirment que le système éducatif public ne sert pas les intérêts des groupes défavorisés, que globalement les écoles publiques ne parviennent pas à donner aux élèves les possibilités d'acquérir les compétences exigées par le monde économique, et que les écoles privées affichent de meilleures performances parce qu'elles ont des comptes à rendre aux parents (Chubb et Moe, 1990).

Un rapport récent de la Banque Mondiale sur l'éducation affirme que c'est souvent la politique qui explique le manque d'alignement entre les principaux éléments d'un système éducatif, et qu'une stratégie de réforme réussie requiert de mobiliser les parties prenantes afin qu'elles soutiennent l'alignement de ces éléments sur l'apprentissage. Le rapport explique que les principales parties prenantes qui ont une influence sur les élèves, les enseignants, les intrants scolaires et la gestion, et qui souvent éloignent ces éléments clés de l'apprentissage comprennent entre autres les politiciens, les organisations de la société civile, les pairs et les communautés, le système judiciaire, le secteur privé, les bureaucrates, les acteurs internationaux. Pour que le système fonctionne au service de l'éducation, ces acteurs doivent être alignés pour que leurs actions soutiennent l'apprentissage (Banque mondiale, 2018, p. 21).

« Mais les systèmes éducatifs peuvent avoir d'autres objectifs susceptibles d'entraver les efforts visant à améliorer l'éducation. Par exemple, les politiciens considèrent parfois le système éducatif comme un outil servant à récompenser leurs sympathisants en leur offrant un emploi dans la fonction publique et à influencer les électeurs par des programmes de construction d'écoles visibles,

²Les Turnaround Schools sont des établissements scolaires classés parmi les 5% des écoles les moins performantes du pays. De ce fait, elles sont soumises à l'une des quatre initiatives de restructuration : Turnaround, Restart, Transformation, ou Closure. (N.d.T)

mais qui n'ont pas fait l'objet d'une planification stratégique. Ces objectifs peuvent ne pas être alignés sur ceux de l'éducation, les écoles se retrouvant avec un bâtiment inutilisable et des enseignants non qualifiés. Lorsque ces objectifs entrent en concurrence avec d'autres, le résultat est que l'ensemble du système éducatif et ses acteurs ne sont pas alignés sur l'apprentissage. » (Banque mondiale, 2018, p. 175)

En résumé, le processus de changement éducatif n'est pas seulement un phénomène culturel, ce qu'il est, ou un processus psychologique, professionnel, institutionnel, politique. Il est tout cela à la fois, et une théorie pratique doit aider à comprendre son caractère multidimensionnel. Réunies, ces cinq perspectives éclairent le processus complet du changement, car les éléments partiels mis en évidence par chaque perspective offrent une perspective qui complète ce que les autres perspectives mettent en lumière, et associés, les divers éléments mis au jour par chaque perspective interagissent avec les éléments mis en évidence par d'autres perspectives (Reimers, 2020). Pour paraphraser Goethe qui a dit qu'une personne qui ne parle qu'une seule langue voit le monde avec un seul œil, penser le changement éducatif à travers une seule perspective revient à voir le changement avec un seul œil. Un modèle multidimensionnel contribue ainsi à appréhender la *gestalt* du processus de changement éducatif, et apporte de la profondeur, de la perspective, ainsi qu'une compréhension plus complète et plus exhaustive.

Bibliographie

- Bloom, B. S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Published by Allyn and Bacon.
- Bolman, L. and Deal, T. (1991) *Reframing organizations. Artistry, choice and leadership*. John Wiley and Sons.
- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chubb, J. and Moe T. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington, DC: Brookings Institutions.
- Davies, I., Ho, L. C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (Eds.). (2018). *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Deans for Impact (2015) *The Science of Learning*. Austin, TX: Deans for Impact.
- Elmore, R. (1996) Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-27.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Global Partnership for Education (2019) *Country level Evaluations. Synthesis Report*. <https://www.globalpartnership.org/content/synthesis-report-gpe-country-level-evaluations-february-2019> Accessed January 23, 2020
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012) *Professional capital*. New York: Teachers College Press.
- Jensen, B. (2012). *Catching up: Learning from the best school systems in East Asia: Summary report*. Melbourne, Australia: Grattan Institute.
- Klein, J. (2017) *Global Education Guidebook: Humanizing K-12 Classrooms Worldwide Through Equitable Partnerships (How to Promote Multicultural Education and Nurture Global Citizens)*
- Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Kools, M., Stoll, L. (2017). *What makes a school a learning organization*. OECD. Directorate of Education and Skills. Education Working Paper No. 137. Paris. OECD.
- Longview Foundation (2008) *Teacher Preparation for the Global Age*.

Silver Spring, MD: Longview Foundation

National Conference of State Legislatures (2016) *No Time to Lose: How to Build a World-Class Education System State by State*

Mehta, J. and Cohen, D. (2017) Why reform sometime succeeds: understanding the conditions that produce reforms that last. *American Educational Research Journal*. 54(4), 644-690.

OCDE (2011) *Strong performers and successful performers in education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD.

OCDE (2019d) *PISA 2018 Results. What School Life Means for Student Life. Volume 3*. <https://www.oecd.org/pisa/> Accessed December 6, 2019

OECD and Asia Society (2018) *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. Paris: OECD. <https://asiasociety.org/sites/default/files/inline-files/teaching-for-global-competence-in-a-rapidly-changing-world-edu.pdf>

Olson, D. (2003) *Psychological theory and educational reform*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pellegrino, J.W., & Hilton, M.L. (Eds.). (2012) *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press.

Reimers, F. (2020) *Audacious Education Purposes*. Kluwer. In press.

Scheerens, J. (2000) *Improving School Effectiveness*. UNESCO. International Institute for Educational Planning.

Scott, W.R. (2004) "Institutional theory." in *Encyclopedia of Social Theory*, George Ritzer, ed. Thousand Oaks, CA: Sage. Pp. 408-14

Scott, W.R. (2008) *Institutions and Organizations: Ideas and Interests*. Los Angeles, CA: Sage Publications.

Tavangar, H. S., and Mladic-Morales, B. (2014) *The Global Education Toolkit for Elementary Learnings*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Tyack, D. and Tobin, W. (1994). The 'grammar' of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 452-479.

Tyack, D. and Cuban, L. (1997) *Tinkering towards Utopia. A Century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

UNESCO (2015) *Not Just Hot Air. Putting Climate Change Education into Practice*.

UNESCO (2017a). *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2018) *Progress on education for sustainable development and global citizenship education: findings of the 6th consultation on the implementation of the 1974 recommendation concerning education for international understanding* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176> Accessed January 23, 2020

UNESCO (2019b) *Education for Sustainable Development*. <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development> Accessed January 23, 2020

Nations Unies (2020) Objectifs de développement durable. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/> Accessed January 23, 2020.

Banque mondiale. 2018. World Development Report (2018) *Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC. World Bank.

Chapitre 2

Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté mondiale et pourquoi est-elle importante ?

L'éducation à la citoyenneté mondiale désigne à la fois les pratiques guidées par un ensemble d'objectifs et d'approches créés intentionnellement afin de permettre aux élèves d'acquérir les compétences globales ainsi que les fondements théoriques qui expliquent et éclairent ces pratiques et leurs effets. Les compétences globales regroupent les connaissances, les aptitudes et les dispositions qui aident les élèves à se développer, à comprendre et à évoluer au sein de sociétés qui sont de plus en plus interdépendantes avec d'autres sociétés dans le monde. Elles constituent le socle de l'apprentissage tout au long de leur vie dont ils ont besoin pour participer, à des niveaux élevés de fonctionnement, à des environnements soumis à une évolution constante à cause du changement croissant à l'échelle mondiale.

Une compétence ne se limite pas aux connaissances et aux aptitudes : « Elle implique la capacité de répondre à des demandes complexes en s'appuyant et en mobilisant les ressources psychosociales (y compris les aptitudes et les attitudes) dans un contexte particulier. Par exemple, la capacité à communiquer efficacement est une compétence qui peut s'appuyer sur la connaissance de la langue d'un individu, sa maîtrise des technologies de l'information et son attitude face à ses interlocuteurs. » (OCDE, 2005, p. 4)

Le changement climatique est un thème global par nature. La compétence globale doit permettre aux individus de comprendre le changement climatique, de s'y adapter et d'atténuer son impact. L'éducation au changement climatique, un sous-domaine de l'éducation au développement durable, est une modalité de l'éducation à la citoyenneté mondiale qui vise à préparer les individus à adopter des comportements plus durables en rapport avec leur habitat. Elle comprend la préparation à l'adoption de pratiques connues pour être durables : par exemple, ralentir la croissance démographique, adopter un régime alimentaire dont l'empreinte carbone est plus faible ou utiliser des énergies renouvelables. Ces pratiques peuvent être soit individuelles, à travers nos choix en matière de consommation et de mode de vie, ou collectives à travers les choix que nous faisons en tant que

citoyens lorsque nous participons au processus démocratique des différents niveaux de gouvernement ou lorsque nous influons sur le comportement des entreprises. Les politiques gouvernementales sont essentielles pour ralentir le réchauffement climatique, lesquelles sont soumises à l'influence et aux préférences de citoyens, formés pour comprendre le consensus scientifique sur le changement climatique et capables d'exercer une influence en tant que citoyens.

Toutefois, l'éducation au changement climatique englobe également le développement des compétences en innovation nécessaires pour ralentir le changement climatique, ce qui exige de faire progresser les connaissances et d'inventer des technologies capables de nous aider à transformer nos interactions avec l'environnement, de manière à réinventer notre mode de vie. Par conséquent, l'éducation en vue d'atténuer le changement climatique et d'assurer la durabilité implique de former les individus aux compétences nécessaires pour faire progresser la science et promouvoir les innovations.

Un exemple dans le domaine de l'assainissement illustrera le rôle des capacités d'invention pour faire face au changement climatique. Dans le cadre de ses efforts pour améliorer l'assainissement dans le monde en voie de développement, Bill Gates a conclu que les toilettes et les systèmes de traitement des eaux usées conçues et utilisées dans les pays industrialisés n'étaient pas adaptés aux pays en voie de développement, car elles consommaient trop de ressources et produisaient trop de déchets. En conséquence, il a mis en place des projets pour stimuler l'innovation pour concevoir des toilettes de nouvelle génération capables de fonctionner sans un réseau d'égouts (Brueck, 2019 ; D'Agostino, 2018).

Les compétences acquises par l'éducation à la citoyenneté mondiale doivent aider les élèves à comprendre les liens entre leur communauté et d'autres communautés dans le monde, les conséquences de cette interaction sur eux et réciproquement, la manière dont les sujets de nature globale (changement climatique, commerce, coopération scientifique, etc.) façonnent leur vie, et à participer à des formes d'action et de coopération mondiales au sein leurs sphères d'influence de manière à apporter une contribution constructive aux communautés dont ils font partie, et ainsi à améliorer le monde.

Différents courants intellectuels traditionnels influencent la manière de définir et de conceptualiser l'éducation à la citoyenneté mondiale : le mondialisme, le nationalisme, l'internationalisme, le « transnationalisme »,

le cosmopolitisme, le post-colonialisme et l'indigénisme. Ces perspectives s'appuient sur divers concepts fondamentaux comme la justice, l'équité, la diversité, l'identité et l'appartenance, et le développement durable. Certaines acceptent l'ordre social et économique international existant, parallèlement à d'autres qui sont plus critiques (Davies et coll., 2018).

Appliquant une approche cosmopolite et critique à mon travail de conception d'un programme d'étude d'éducation à la citoyenneté mondiale, j'ai adopté comme cadre directeur les Objectifs de développement durable des Nations Unies, parce qu'ils formulent une vision ambitieuse de la durabilité et parce qu'ils associent l'éducation à la citoyenneté mondiale, en tant que domaine théorique et que pratique, à un ensemble de concepts largement communs à de nombreux aspects de l'activité humaine, de l'éducation à la santé publique, le travail et l'industrie, la diminution (ou réduction) de la pauvreté et la durabilité environnementale. Ces dix-sept objectifs sont profondément enracinés dans de nombreuses disciplines axées sur le développement humain et social. Les Objectifs de développement durable posent également un défi aux notions mêmes de développement et de progrès social, en soulignant l'interdépendance de l'inclusion, la justice sociale, la paix et la durabilité environnementale (Reimers et coll., 2016 ; 2017).

L'éducation à la citoyenneté mondiale englobe les disciplines classiques qui visent à aider les élèves à comprendre le monde dans lequel ils vivent : sciences, sciences sociales et humanités. Par exemple, il est nécessaire de comprendre les processus qui expliquent le fonctionnement du climat, un objet d'étude scientifique. L'éducation à la citoyenneté mondiale consiste aussi à donner des possibilités aux élèves d'imaginer et de mettre en œuvre des stratégies pour améliorer le bien-être humain qui reposent sur les capacités d'invention ou de raisonnement éthique. Cela pourrait consister à développer la curiosité des élèves pour faire progresser les connaissances d'un domaine particulier, ou leur désir de créer des produits ou des services pour améliorer le bien-être ou résoudre des problèmes, comme dans l'exemple précédent de réinventer les toilettes pour améliorer l'assainissement et la santé.

L'éducation à la citoyenneté mondiale n'est pas forcément un domaine supplémentaire du programme scolaire, mais plutôt un ensemble d'objectifs clairs qui peuvent aider à aligner l'ensemble du programme sur les questions, les défis et les possibilités du monde réel. En soi, l'éducation

à la citoyenneté mondiale est un moyen d'aider les enseignants ainsi que les élèves à comprendre la relation entre ce qui est appris à l'école et le monde extérieur. L'éducation à la citoyenneté mondiale englobe également une série d'approches, de pratiques pédagogiques, de programmes d'étude et de structures pour favoriser cet enseignement, qui sont explicitement conçus pour contribuer à développer la palette de compétences susceptibles d'aider les élèves à se comporter dans un monde profondément interdépendant et de plus en plus intégré à l'échelle mondiale. L'Australian Curriculum Corporation définit ainsi l'éducation à la citoyenneté mondiale :

« L'éducation à la citoyenneté mondiale se définit comme l'approche de l'éducation qui tente de permettre aux jeunes de participer à l'édification d'un meilleur avenir commun pour le monde en : soulignant l'unité et l'interdépendance de la société, développant l'estime de soi et l'appréciation de la diversité culturelle, soutenant la justice sociale et les droits de l'homme, l'édification de la paix et les actions en faveur d'un avenir durable, mettant l'accent sur le développement de relations avec nos voisins à l'échelle mondiale, promouvant l'ouverture d'esprit et une prédisposition à agir en faveur du changement. » (Australian Curriculum Corporation, 2008, p. 2)

L'éducation à la citoyenneté mondiale comprend de multiples domaines spécifiques comme l'éducation à l'environnement et l'éducation à la durabilité, la compréhension des affaires internationales, la compréhension des processus de mondialisation et d'interdépendance mondiale, le développement de la compétence interculturelle, la promotion de l'engagement civique, des droits de l'homme et de l'éducation pour la paix. Les sciences et les humanités sont les disciplines qui constituent le socle de l'éducation à la citoyenneté mondiale, car il est impossible de comprendre le monde sans les connaissances, les aptitudes et les dispositions qui découlent de l'apprentissage de la réflexion scientifique ou humaniste.

Par exemple, pour comprendre le changement climatique, les élèves ne doivent pas connaître uniquement le consensus scientifique sur les causes du changement climatique, mais aussi celles des processus sous-jacents qui sont les principaux moteurs du changement climatique en produisant des émissions importantes de dioxyde de carbone et d'autres gaz dans l'atmosphère qui retiennent la chaleur. Les scientifiques ont défini les limites de dix systèmes au sein desquels les êtres humains et les autres

espèces peuvent vivre : l'utilisation de l'eau douce, l'utilisation des terres, la pollution par le phosphore, l'acidification des océans, le changement climatique, la diminution de la couche d'ozone, la pollution par l'azote, la perte de biodiversité, la pollution atmosphérique par les aérosols et la pollution chimique. Ces systèmes sont : l'acidification des océans, le changement climatique, la diminution de la couche d'ozone, la pollution par l'azote, la perte de biodiversité. Ce n'est qu'après avoir compris ces systèmes que les élèves seront capables de comprendre la mesure qui démontre la nature et les causes du changement climatique. Parmi les mesures de huit systèmes pour lesquels nous disposons de données permettant de comparer les niveaux actuels avec ceux antérieurs à la révolution industrielle, cinq dépassent les limites qui indiquent un risque élevé que la vie ne soit pas durable. Par ailleurs, les trois mesures restantes, l'utilisation de l'eau douce, l'utilisation des terres et la pollution par le phosphore ont considérablement changé, s'approchant de plus en plus de la limite de risque croissant. Seules les valeurs de deux mesures sur les huit (l'acidification des océans et la diminution de la couche d'ozone) sont inférieures à celles antérieures à la révolution industrielle (UNESCO, 2017b, p. 20). Ce n'est qu'une fois qu'ils auront compris ces systèmes et leurs mesures que les élèves seront en mesure de comprendre les conclusions du consensus scientifique selon lequel les principales causes de ces changements sont les interactions entre l'homme et l'environnement, conséquences de la surpopulation, des modes de vie moderne et du comportement individuel de chacun (NASA, 2020). Cependant, comme nous l'avons expliqué plus haut, pour contribuer à l'atténuation du changement climatique, les élèves auront besoin de plus que la compréhension scientifique du fonctionnement du climat. Ils devront maîtriser la pensée systémique et avoir la capacité d'identifier différents critères, systèmes de valeurs, de choisir entre plusieurs alternatives et de peser les avantages et les inconvénients de ces alternatives, afin de pouvoir évaluer les coûts et les avantages de réduire la croissance démographique ou la consommation, ou de construire des économies circulaires avec des industries plus proches des villes comme solution pour réduire les frais de transport.

Un programme efficace d'éducation à la citoyenneté mondiale n'est pas le résultat cumulé d'un ensemble d'expériences isolées dans différents silos du programme scolaire, mais plutôt le fruit de possibilités d'apprentissage cohérentes et intégrées, qui peuvent aider les élèves à comprendre la relation entre ce qu'ils apprennent aux différentes années d'étude et dans

différentes matières pour comprendre le monde et être capables d'agir pour l'améliorer. À ce titre, l'éducation à la citoyenneté mondiale aide les élèves à penser la complexité et à comprendre les systèmes qui sous-tendent les problématiques mondiales et l'interdépendance mondiale.

L'Asia Society et l'OCDE définissent la compétence globale comme suit :

« L'OCDE et le Center for Global Education ont identifié quatre aspects clés de la compétence globale. Les jeunes dotés de la compétence globale : (1) étudient le monde au-delà de leur environnement immédiat en examinant les questions d'importance locale, mondiale et culturelle ; (2) reconnaissent, comprennent et apprécient les perspectives et les points de vue sur le monde d'autrui ; (3) communiquent des idées efficacement avec des publics divers en prenant part à des interactions ouvertes, appropriées et fructueuses entre différentes cultures ; et (4) agissent en faveur du bien-être collectif et du développement durable à l'échelle locale et mondiale. » (OCDE et Asia Society, 2018, p. 12)

En un mot, l'éducation à la citoyenneté mondiale prépare les élèves à vivre de telle sorte que « rien de ce qui est humain ne leur soit étranger », pour reprendre les mots du dramaturge Térence qui a exprimé cette ambition cosmopolite il y a deux mille ans. Cette citation a tellement captivé le philosophe et humaniste du XVI^{ème} siècle, Michel de Montaigne qu'il l'a gravée sur l'une des poutres de son bureau. La priorité accordée par Montaigne à la compréhension de la nature humaine a influencé de nombreux autres philosophes et scientifiques, parmi lesquels Rousseau, Bacon, Pascal, Descartes et Emerson. Il a traduit sa vision humaniste et cosmopolite en idées sur la manière dont les enfants doivent être éduqués. Il a avancé que le but de l'éducation était de préparer les étudiants pour la vie, ce qui nécessite un apprentissage par l'expérience et la personnalisation (Montaigne, 1575).

Dans les chapitres suivants, j'expliquerai en détail les cinq perspectives, en illustrant la façon dont elles peuvent aider à aborder la conception et la mise en œuvre d'un programme d'éducation à la citoyenneté mondiale.

Bibliographie

Brueck, H. (2019) A \$350 toilet powered by worms may be the ingenious future of sanitation that Bill Gates has been dreaming about. *Business Insider*.

Curriculum Corporation. (2008). *Global Perspectives: A framework for global education in Australian Schools*. Carlton South, Victoria: Curriculum Cooperation.

D'Agostino, R. (2018) How Does Bill Gates's Ingenious, Waterless, Life-Saving Toilet Work? *Popular Mechanics*.

<https://www.popularmechanics.com/science/health/a24747871/bill-gates-life-saving-toilet/>

Davies, I., Ho, L. C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (Eds.). (2018). *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.

Montaigne, M. (1575) *On the Education of Children*. http://essays.quotidiana.org/montaigne/education_of_children/

NASA. (2020) *Global Climate Change. Vital Signs of the Planet*. <https://climate.nasa.gov/> Accessed, January 14, 2020.

OCDE (2005) *Definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

OECD and Asia Society (2018) *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. Paris:

OECD. <https://asiasociety.org/sites/default/files/inline-files/teaching-for-global-competence-in-a-rapidly-changing-world-edu.pdf>

Reimers, F., V. Chopra, C. Chung, J. Higdon and E.B. O'Donnell. (2016) *Empowering Global Citizens*. Charleston, SC: CreateSpace.

Reimers, F. et al. (2017) *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons*. Charleston, SC: CreateSpace

UNESCO (2017b) *Education for People and Planet. Global Education Monitoring Report*. Paris: Unesco.

Chapitre 3

Perspective culturelle de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

La perspective culturelle de l'éducation à la citoyenneté mondiale pose la question suivante : en quoi le développement d'une conscience globale et de la compétence globale correspond-il aux exigences de la société ? Pourquoi l'éducation à la citoyenneté mondiale est-elle un objectif à poursuivre ? À bien des égards, l'éducation a toujours été censée être cosmopolite, donner aux élèves les moyens de comprendre et d'améliorer le monde. Toutefois, la rapidité des changements qui s'opèrent autour de nous et l'urgence de relever les défis communs auxquels notre planète est confrontée nous obligent à poursuivre avec plus de détermination et d'efficacité une éducation à dimension véritablement mondiale. À l'évidence, il existe une grande diversité de perspectives et de courants intellectuels qui permettent de répondre à ces questions (Davies et coll., 2018). La perspective que nous avons adoptée fait remonter les racines de l'éducation à la citoyenneté mondiale aux anciennes aspirations cosmopolites et analyse l'évolution des défis contemporains communs qui exigent une collaboration mondiale et une citoyenneté mondiale, d'une part pour comprendre un monde de plus en plus intégré, mais aussi pour l'améliorer en le rendant plus inclusif et plus durable, conformément aux suggestions des Objectifs de développement durable des Nations Unies.

De nombreux parents comprennent qu'il est urgent de renforcer la pertinence de l'école. Plus de 90 % des Américains considèrent que l'éducation à la citoyenneté mondiale est essentielle pour préparer les enfants au XXI^{ème} siècle (NAFSA, 2003). Pourtant, en même temps, paradoxalement, l'une des réponses à la mondialisation comprend de nouvelles manifestations de tribalisme qui remettent en question les aspirations cosmopolites de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

3. a. Les racines profondes de l'éducation à la citoyenneté mondiale

Dans de nombreuses sociétés et civilisations différentes, la question de savoir quels sont les objectifs qui doivent motiver les efforts visant à instruire les

jeunes est aussi ancienne que les premiers établissements d'enseignement. Les établissements d'enseignement existent pour remplir divers objectifs et c'est au regard de ces objectifs qu'il est possible de prendre les décisions concernant la manière de former les individus. Pendant la majeure partie de l'histoire de l'humanité, le but des établissements d'enseignants était d'instruire uniquement certains membres de la société, généralement ceux qui devaient occuper les postes à responsabilité : politiques, religieux ou administratifs. Certaines aspirations cosmopolites remontent à cette période ancienne. Au XVI^{ème} siècle, les idées de Montaigne selon lesquelles l'éducation doit préparer à une vie engagée et cosmopolite illustrent ce point de vue. L'idée selon laquelle il faudrait instruire tous les individus pour parvenir à la paix, exprimée au XVII^{ème} par John Amos Comenius, un ministre morave, traduit une aspiration similaire, à savoir que l'instruction devrait avoir pour but de nous aider à trouver une humanité partagée avec autrui pour prévenir les conflits (Piaget, 1993).

Lorsque l'idée selon laquelle les écoles devaient instruire une grande partie, voire la totalité, des jeunes de la société s'est imposée et a abouti à la création de systèmes nationaux d'éducation au XVIII^{ème} siècle en Europe, les questions de la finalité ont refait surface avec une nouvelle urgence. Parce que l'idée selon laquelle tout le monde devrait être instruit est un produit des Lumières, le mouvement philosophique qui a avancé que tous les êtres humains sont capables de se gouverner eux-mêmes et fondamentalement égaux, l'enseignement public a été d'emblée destiné à donner aux élèves les moyens de comprendre le monde et de le transformer. L'un des philosophes fondateurs du mouvement des Lumières, Jean-Jacques Rousseau, a préconisé dans son traité sur l'éducation, *Émile*, que les enfants devaient être au centre du processus éducatif, et que le développement de l'autonomie et de l'autosuffisance devait être les objectifs principaux de l'enseignement. Rousseau voyait les racines de la politique dans le processus éducatif, et il considérait son livre sur le contrat social comme un appendice à son traité sur l'éducation (Soetard, 1994a).

Le siècle des Lumières fut lui-même un projet cosmopolite. L'une de ses figures de référence, Emmanuel Kant, soutenait que l'acceptation de droits universels pour tous les peuples conduirait à la paix :

« Les relations sociales entre les différents peuples du monde sont maintenant partout si avancées, qu'une violation du droit à un endroit de la terre est ressentie partout [...] Un droit cosmopolitique

de tout le genre humain [...] est un aboutissement nécessaire du code non écrit, qui porte le droit national et international à son point d'achèvement dans le droit public de l'humanité. Ainsi, toute la structure conduit à la conclusion d'une paix perpétuelle entre les nations. » (Kant, 1795)

Les penseurs des Lumières ont placé de grands espoirs dans la pensée humaine et dans la science en tant que facultés et disciplines qui aideraient les gens à comprendre le monde. Par conséquent, le système public d'éducation a été conçu comme un moyen de cultiver l'intelligence humaine et d'accéder à la science.

Le système public d'éducation le plus ancien, établi en Prusse, avait précisément ces objectifs, comme en a témoigné John Quincy Adams, diplomate et sixième président des États-Unis. Adams a publié une série d'observations sur les écoles de Prusse dans son livre *Lettres sur la Silésie*, où il décrit à ses contemporains de Boston comment ces institutions ont été créées et financées. Plus précisément, dans une lettre écrite à Berlin datée du 7 mars 1801, Adams décrit avec admiration le succès de l'instauration par Frédéric II, qui a régné sur la Prusse de 1740 à 1786, d'un système d'écoles financées par des fonds publics pour instruire tous les enfants dans le but de leur apprendre à lire et de les initier à la science. Dans ses lettres, Adams explique comment le développement de l'alphabétisation a permis d'accroître la diffusion des journaux, lesquels ont servi d'outils pour l'apprentissage tout au long de la vie. Pour promouvoir l'alphabétisation, il fallait développer des établissements d'enseignement. Il décrit également comment le financement des salaires des maîtres d'école par des fonds publics a permis de créer des écoles pour dispenser un enseignement élémentaire à toutes les catégories de la population, et comment la création de l'école publique a poussé la recherche d'une formation spécialisée pour les maîtres d'école pour leur permettre d'enseigner la lecture plus efficacement à toutes les catégories d'élèves. Pour répondre à ce besoin de formation spécialisée et efficace, Adams rapporte que Felbiger, un moine Augustin, a conçu une méthode pédagogique efficace qui a été diffusée dans les écoles normales pour former les enseignants. Adams parle avec admiration de Frédéric II : « Le plus grand général de son époque, éminent en qualité d'écrivain dans les plus hautes sphères de la littérature, « descendant » pour enseigner l'alphabet aux enfants de son royaume, prodiguant ses soins, son assiduité et sa persévérance, son influence et son pouvoir, pour diffuser des connaissances simples et utiles à ses sujets, pour

ouvrir leur esprit aux premières et les plus importantes pages du livre de la science. » (Adams, 1804, pp. 371-372)

Profondément influencé par l'œuvre de Rousseau, Johan Pestalozzi, a entrepris une série d'expériences pédagogiques qui associaient éducation et travail pour l'instruction des enfants pauvres. Pestalozzi affirme que les enfants ne sont pas de petits adultes et que l'éducation doit être adaptée au stade de développement de l'élève. L'institut de formation qu'il fonda à Berthoud, en Suisse, qui proposait aux élèves un programme d'étude riche dans le but de favoriser le développement d'un large éventail de compétences (Soetard, 1994b).

L'éducation publique était cosmopolite non seulement par son aspiration à promouvoir les objectifs des Lumières – de préparer des citoyens capables de se gouverner eux-mêmes et d'améliorer le monde en s'appuyant sur la raison et la science – mais aussi parce qu'elle profitait des collaborations transfrontalières, car les gens échangeaient leurs idées et soutenaient mutuellement leurs efforts en vue de bâtir les institutions jumelles que sont le système public d'éducation et la démocratie. Les lettres que John Quincy Adams a écrites de Silésie décrivant le système prussien d'éducation illustrent la nature cosmopolite de l'expansion de l'éducation.

À peu près à l'époque où John Quincy Adams relatait avec admiration en Silésie les efforts de Frédéric II pour mettre en place un système public d'éducation ouvert à tous les enfants, Marc Antoine Jullien, journaliste, homme politique et diplomate français, écrivait à Paris à propos de certaines des idées clés concernant les objectifs et les méthodes de l'éducation qui existait à l'époque de la mise en place de systèmes publics d'éducation en Europe. Jullien étudia les perspectives sur les objectifs de l'éducation de deux éducateurs de premier plan de cette époque : Johann Pestalozzi et Joseph Lancaster (Jullien, 1812). Pestalozzi fonda un institut à Burgdorf, en Suisse, qui proposait aux élèves un programme d'étude riche dans le but de favoriser le développement d'un large éventail de capacités. Jullien correspondait fréquemment avec Pestalozzi et envoya trois de ses enfants étudier dans l'un de ses instituts. Joseph Lancaster, quant à lui, élaborait une approche pour instruire tous les enfants à faible coût, la méthode de l'enseignement mutuel, avec un éventail plus limité de compétences. L'école élémentaire gratuite que Lancaster créa à Southwark, en Angleterre, en 1798, a servi de laboratoire pour développer la méthode qu'il décrit dans son livre *Les progrès de l'éducation*, publié en 1803. Jullien devint un partisan du

système d'éducation basé sur le principe de monitorat conçu par Lancaster. Jullien était si enthousiasmé par la promesse de l'étude systématique des diverses approches éducatives pour aider à éclairer les questions liées à la finalité de l'éducation, qu'il proposa une enquête systématique sur le mode d'organisation des écoles dans diverses juridictions. Il organisa également la documentation et l'échange de diverses approches éducatives et élaborait des propositions pour l'organisation de l'enseignement public (Jullien, 1817a ; 1835 ; 1842). Il partagea ses publications sur l'éducation avec les dirigeants politiques de son époque, notamment Thomas Jefferson (Jullien, 1817b).

Au fur et à mesure de l'expansion de l'enseignement public dans le monde, apprendre de l'expérience acquise par d'autres lors de la création d'écoles publiques devint l'une des stratégies adoptées par les acteurs de cette expansion. Aux États-Unis, par exemple, Horace Mann, le premier secrétaire à l'Éducation du Massachusetts, rédigea un rapport basé sur un voyage d'études en Allemagne et en France en 1843 dans le but d'examiner les systèmes éducatifs de ces deux pays. Ce rapport a été déterminant dans sa campagne pour établir l'enseignement public dans l'État (Mann, 1844). De la même façon, Domingo Faustino Sarmiento, qui a été le premier à proposer un système public d'éducation pour les nouvelles républiques indépendantes d'Amérique du Sud, l'a fait à l'issue d'un voyage d'études en Europe sur les systèmes éducatifs et d'une visite à Boston pour rencontrer Horace Mann et échanger des idées sur l'école commune (Sarmiento, 1849).

Ce sont ces échanges d'idées sur la façon d'instruire tous les enfants qui ont contribué à l'expansion remarquable de l'accès à l'éducation qui a eu lieu au cours du siècle dernier. En outre, la nature transfrontalière et cosmopolite de ces échanges a permis le transfert des conceptions cosmopolites sur les finalités de l'éducation dans le cadre de ce processus.

La nature cosmopolite des échanges sur les objectifs de l'éducation a été particulièrement visible dans le processus transnational de collaboration mondiale pour instruire tous les enfants du monde, lequel a abouti à l'inclusion du droit à l'éducation dans la Déclaration universelle des droits de l'homme. Adopté en décembre 1948 par l'Organisation des Nations Unies nouvellement créée, l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, moteur de l'expansion de l'éducation au cours du XX^{ème} siècle, stipule que :

« 1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. » (ONU, 1948)

En déclarant que tous les enfants ont le droit à l'éducation élémentaire, l'article stipule que « l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine » (comme Henry Pestalozzi l'avait proposé deux siècles plus tôt en Suisse), plus précisément aux objectifs éthiques de « renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales [...] favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux [...] » (ONU, 1848).

L'intégration du droit à l'éducation dans la Déclaration universelle ainsi que la création de l'UNESCO – institution spécialisée des Nations Unies pour la promotion de l'éducation, de la science et de la culture – sont des manifestations de la nature cosmopolite du projet d'étendre l'éducation publique à tous. À travers ces actions, la lutte pour favoriser l'accès à l'éducation pour tous est devenue une responsabilité commune de l'humanité, l'expression d'un engagement collectif mondial envers tous les enfants du monde. Quoi de plus cosmopolite que ce principe selon lequel l'éducation de tous les enfants est désormais une entreprise partagée par tous les citoyens du monde ?

Dans un premier temps, cette collaboration internationale en faveur de l'éducation pour tous a pris la forme d'une coopération entre les gouvernements. Progressivement, grâce aux actions de divers groupes de la société civile, elle a associé les citoyens ordinaires à ces efforts. L'adoption de la déclaration universelle, et du droit universel à l'éducation, a eu pour

effet d'encourager et d'aider les gouvernements à accroître fortement l'accès à l'éducation pour tous. En 1945, avant la création de l'UNESCO, la population mondiale comptait 2,5 milliards d'habitants, dont moins de la moitié n'avait aucun accès à l'école. Sept décennies plus tard, la population mondiale atteint 7,5 milliards d'habitants et 85 % ont un certain accès à l'école (Roser et Ortiz-Ospina, 2019).

La création des Nations Unies et de l'UNESCO a été déterminante pour promouvoir l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le monde. On distingue nettement dans l'histoire de l'UNESCO trois efforts visant à élaborer des documents qui répondent aux impératifs mondiaux importants et plaident en faveur de l'éducation à la citoyenneté mondiale. À la fin des années 1960, l'accès à l'éducation avait considérablement augmenté au cours des deux décennies précédentes. Cette progression a suscité de nouvelles questions sur les objectifs de l'éducation.

En 1970, en réponse à une demande de la Conférence générale de l'UNESCO réunissant l'ensemble des ministres de l'Éducation des États membres, le directeur général de l'organisation a demandé à Edgar Faure, ancien ministre français, de diriger une commission internationale chargée de préparer un rapport sur l'avenir de l'éducation. Le rapport, d'inspiration résolument humaniste, proposait de définir l'objectif fondamental de l'éducation, comme étant celui de préparer les élèves à l'apprentissage tout au long de la vie. Cet objectif répondait aux conclusions de la commission qui prévoyait que l'avenir se caractériserait par une accélération du changement et l'attente croissante que la population participe activement à la vie économique et politique (Faure et coll., 1972). L'objectif très ambitieux de préparer les jeunes à l'apprentissage tout au long de leur vie a suscité des débats dans le monde entier quant aux capacités nécessaires pour permettre aux individus de remplir une telle tâche.

Ce rapport a été suivi par la publication de la *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*, proposée aux États membres en 1974 par l'UNESCO.

Vingt ans plus tard, le directeur général de l'UNESCO a demandé à Jacques Delors, ancien président de la Commission Européenne, de diriger une commission chargée de rédiger un autre manifeste mondial proposant des orientations pour l'éducation. Fruit d'un effort massif de consultations mondiales étalées sur trois ans, le *Rapport Delors*, publié en

1996, a proposé une vision intégrée de l'éducation fondée sur le principe de « l'apprentissage tout au long de la vie » et sur quatre objectifs pour l'éducation : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble (Delors, 1996). Ce rapport a également suscité des échanges à l'échelle mondiale sur la nécessité de définir un ensemble plus large et plus ambitieux d'objectifs qui devraient animer les efforts des gouvernements pour éduquer tous les enfants.

3. b. Un intérêt croissant pour l'éducation à la citoyenneté mondiale

La publication du *Rapport Delors* a révélé et motivé un nouvel intérêt pour la révision des objectifs de l'éducation dans de nombreux pays du monde. À une époque d'interdépendance mondiale croissante, cette nouvelle approche a conduit à l'adoption des principes cosmopolites d'éducation à la citoyenneté mondiale. Cela correspond clairement à l'objectif de Delors : « Apprendre à vivre ensemble ».

Un an après la publication du *Rapport Delors*, et alors que les débats nationaux et internationaux commençaient à se ranger à ses recommandations invitant à penser de manière plus ambitieuse les compétences que les écoles devraient développer, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a lancé un projet qui devait aboutir à une plus grande clarté opérationnelle sur ces compétences : le Projet DeSeCo (Définition et Sélection des Compétences clés). Cette consultation d'experts a eu pour résultat d'identifier les compétences clés et d'aider à définir les objectifs fondamentaux des systèmes éducatifs et de « l'apprentissage tout au long de la vie » (Rychen et Salganik, 2001, 2003). Le Projet DeSeCo a identifié les compétences clés suivantes : interagir dans des groupes socialement hétérogènes, agir de façon autonome et se servir des outils de façon interactive. Chaque compétence a une structure interne comprenant divers domaines ; par exemple, la capacité à coopérer comprend les connaissances, les aptitudes cognitives, les savoir-faire pratiques, les attitudes, les émotions, les valeurs et l'éthique ainsi que la motivation en rapport avec la coopération (Rychen et Salganik, 2003, p. 44). Le Projet DeSeCo est en soi une collaboration internationale qui a traité à la question des valeurs et des exigences communes qui justifient l'élaboration d'une taxonomie universelle des compétences :

« Pour notre objectif (c.-à-d. la définition et la sélection des compétences clés pour une vie réussie et une société fonctionnelle),

des valeurs présumées communes et l'acceptation généralisée de conventions internationales supposent que des objectifs universels, comme le respect des droits de l'homme et le développement durable, existent et puissent servir d'idéal régulateur et de point d'ancrage normatif, au dialogue sur les compétences clés. » (Rychen, 2003, pp. 70-71)

Le *Rapport Delors*, le Projet DeSeCo et les initiatives nationales similaires entreprises par de nombreux pays pour revoir les capacités qui seront nécessaires pour évoluer dans un monde en rapide mutation ont amené les gouvernements à revoir les normes et les cadres curriculaires nationaux. En complément de ces initiatives, le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, lancé à la même période que le Projet DeSeCo, a suscité un grand intérêt à l'égard de la définition et de la mesure des connaissances et des compétences acquises par les élèves du monde entier à l'âge de quinze ans. Ces initiatives ont établi clairement que tous les pays du monde devront collaborer pour définir les compétences que les écoles seront chargées de développer.

« Par exemple, en 1981, le Secrétaire d'État à l'Éducation des États-Unis a créé une commission chargée d'évaluer la qualité de l'éducation dans le pays. Ce rapport, qui préconisait que les écoles développent les compétences nécessaires à la création d'une société du savoir, était axé sur le contenu et les compétences. Il mettait l'accent, entre autres, sur les langues étrangères et les compétences en communication interculturelle. » (Commission nationale américaine pour l'excellence en Éducation, 1983)

Dix ans plus tard, en 1991, le département du Travail des États-Unis a créé une commission chargée de définir quelles seraient les compétences nécessaires compte tenu de la nature évolutive du travail. Le rapport mentionne à plusieurs reprises la demande croissante d'une palette plus large de compétences dans une économie toujours plus interdépendante à l'échelle mondiale. Il préconise également des normes nationales définissant cinq compétences et trois aptitudes fondamentales. Selon le rapport, les compétences dont les travailleurs auront besoin seront la capacité à utiliser les ressources de manière productive, les compétences interpersonnelles, l'information, les systèmes et la technologie. Ces dernières s'appuient sur les compétences de base, les capacités de réflexion et les qualités personnelles (Ministère du Travail des États-Unis, 1991, p.

iii). Le rapport souligne que la mondialisation modifie la nature du travail, par exemple en exigeant la capacité de travailler efficacement avec des groupes variés et de comprendre les systèmes.

Dix ans plus tard, une coalition regroupant le département de l'Éducation des États-Unis, un des syndicats les plus importants d'enseignants et les grandes sociétés technologiques, a créé le Partenariat pour les compétences du XXI^{ème} siècle, une coalition de plaidoyer visant à persuader les états d'élargir les objectifs du programme scolaire qui ciblaient explicitement le contenu à dimension mondiale et les compétences interculturelles.

Des initiatives similaires pour élargir les objectifs du programme scolaire ont eu lieu dans d'autres pays, comme le montre une étude comparative incluant le Chili, la Chine, l'Inde, le Mexique, Singapour et les États-Unis (Reimers et Chung, 2016). Par ailleurs, plusieurs organisations internationales ont plaidé en faveur d'efforts intentionnels pour cultiver la compétence globale. Par exemple, en 2015, le Forum économique mondial a publié un rapport identifiant 16 compétences clés du XXI^{ème} siècle, parmi lesquelles la littératie culturelle et la conscience sociale et culturelle (Forum économique mondial, 2015), et dans un rapport plus récent décrivant les huit caractéristiques d'un apprentissage de qualité pour la quatrième révolution industrielle, les compétences de la citoyenneté mondiale figurent en tête de la liste (Forum économique mondial, 2020a).

En réponse à l'adoption des Objectifs de développement durable des Nations Unies lors de l'Assemblée générale de l'ONU en septembre 2015, l'UNESCO a plaidé pour que l'incorporation des objectifs cognitifs et socio-émotionnels dans les programmes scolaires soit alignée sur ces objectifs (UNESCO, 2017a). L'une des cibles de l'ODD 4 sur l'éducation porte précisément sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, définie comme suit :

« D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une curiosité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable. »
(ONU, 2020)

L'OCDE a intégré la compétence globale dans le cadre du programme PISA (OCDE, 2018). Bien que la mesure des compétences par PISA ne soit pas reliée aux programmes scolaires existants, les précédentes études PISA ont

attiré l'attention sur les normes et les programmes scolaires de différents pays, et le nouvel accent mis sur la compétence globale est susceptible de produire le même effet. L'OCDE fonde l'évaluation de la compétence globale sur cette définition :

« La compétence globale est la capacité à appréhender les questions locales, mondiales et interculturelles, afin de comprendre et d'apprécier les perspectives et les visions du monde d'autrui, d'établir des interactions ouvertes, appropriées et efficaces avec des personnes de cultures différentes, et d'œuvrer pour le bien-être collectif et le développement durable. » (OCDE, 2018)

Un groupe de travail réuni par l'ONU, l'UNESCO et la Brookings Institution pour identifier les outils et les approches de mesure de la citoyenneté mondiale a résumé sa vision de la compétence globale dans les huit domaines suivants :

- Empathie ;
- Pensée critique et résolution de problèmes ;
- Capacité à communiquer et à collaborer avec autrui ;
- Résolution de conflits ;
- Sentiment de sécurité et d'appartenance à un groupe ;
- Valeurs universelles partagées (droits fondamentaux, paix, justice) ;
- Respect de la diversité et compréhension interculturelle ;
- Reconnaissance des enjeux mondiaux et de leur interconnexion.

(Centre universel pour l'Éducation, 2017, p. 17)

Une publication récente du Forum économique mondial définit les compétences de la citoyenneté mondiale ainsi :

« Inclure un contenu visant à développer la conscience du monde dans son ensemble, de la durabilité et à jouer un rôle actif dans la communauté mondiale. » (World Economic Forum 2020a, 4).

Animées par la nouvelle volonté de rendre l'éducation plus pertinente dans un monde en constante évolution, les deux dernières décennies ont donc été le témoin d'une incroyable transformation des systèmes éducatifs publics. Les gouvernements ont consacré davantage de moyens et d'attention à

l'éducation, ont poursuivi des objectifs plus ambitieux et ont entrepris de nombreuses innovations pour atteindre l'objectif ambitieux de préparer les élèves au vingt-et-unième siècle. Ce dynamisme accru de l'éducation offre un riche réservoir d'expériences comparatives sur la manière dont les États abordent la question de l'alignement des systèmes éducatifs publics sur des objectifs plus ambitieux. Tirer des enseignements de cette multitude d'expériences est l'objectif du programme *Global Education Innovation Initiative* que je dirige à l'Université de Harvard. En collaboration avec des instituts de recherche de plusieurs pays, nous avons réalisé une série d'études pour tirer les enseignements des nombreuses initiatives de réforme des systèmes publics d'éducation. Nous avons étudié les initiatives de réformes nationales visant à élargir les objectifs du programme scolaire du Brésil, du Chili, de la Chine, de la Colombie, de la Finlande, du Japon, du Mexique, de la Pologne, du Portugal, du Pérou, de la Russie, de Singapour et des États-Unis (Reimers et Chung, 2016 ; 2018 ; Reimers, 2020a ; 2020b).

Ces efforts pour élargir les normes curriculaires nationales illustrent la prise de conscience des défis importants à relever localement et mondialement ainsi que l'engagement envers les aspirations courageuses d'améliorer le bien-être et l'inclusion dans le monde entier.

3. c. Les impératifs actuels de l'éducation à la citoyenneté mondiale

Depuis 2006, le Forum économique mondial publie un rapport annuel sur les principaux dangers qui menacent la planète. S'appuyant sur les analyses d'un groupe d'experts et sur une enquête menée auprès de dirigeants mondiaux bien informés, le rapport identifie les dangers en termes de probabilité et d'impact. Les dangers identifiés sont d'ordre économique, environnemental, géopolitique, sociétal et technologique.

Les dangers économiques comprennent les bulles spéculatives, la déflation, la faillite des institutions financières, la panne des infrastructures essentielles, les crises budgétaires, le chômage ou le sous-emploi, le commerce illicite, les fortes variations des prix de l'énergie et l'inflation incontrôlable. Les dangers environnementaux comprennent les phénomènes météorologiques extrêmes, l'échec des mesures de réduction et d'adaptation au changement climatique, la perte importante de biodiversité et la destruction des écosystèmes, les catastrophes naturelles majeures et les catastrophes écologiques provoquées par l'homme. Les dangers géopolitiques comprennent les défaillances des institutions nationales, régionales ou

internationales de gouvernance, les conflits entre États, les attaques terroristes à grande échelle, l'effondrement ou la crise des États et les armes de destruction massive. Les dangers sociétaux comprennent l'échec de l'aménagement urbain, les famines, la migration forcée à grande échelle, la forte instabilité sociale, la propagation rapide des maladies infectieuses et les pénuries d'eau. Les dangers technologiques comprennent les effets néfastes des avancées technologiques, la défaillance des infrastructures essentielles de communication, les cyberattaques à grande échelle, et la fraude et le vol massifs de données (Forum économique mondial, 2020b).

Un rapport récent indique que les dangers les plus probables sont : les phénomènes météorologiques extrêmes, l'échec des mesures de réduction et d'adaptation au changement climatique, la perte importante de biodiversité, les catastrophes naturelles provoquées par l'homme. S'agissant de l'impact potentiel, les cinq plus grands dangers sont l'échec des mesures pour lutter contre le changement climatique, les armes de destruction massive, la perte de biodiversité, les phénomènes climatiques extrêmes et les crises de l'eau.

Il convient de noter que bon nombre des dangers étudiés dans le rapport, notamment les risques liés au changement climatique, aux conflits et à l'utilisation abusive des technologies, figurent en tête de la liste depuis des années, soulignant à quel point ce sont des questions difficiles à résoudre, en partie parce qu'elles requièrent une coopération internationale. Elles mettent en évidence trois motivations de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Tout d'abord, si nous voulons gérer efficacement ces dangers, il faut que tous les individus soient conscients de leur existence, qu'ils s'en préoccupent et qu'ils disposent des compétences nécessaires pour y faire face. Aider les gens à comprendre ces enjeux et à acquérir les compétences nécessaires est l'un des objectifs de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Deuxièmement, ces dangers exigent que les gouvernements fassent des choix difficiles, il est donc indispensable qu'un grand nombre de personnes acquièrent une connaissance approfondie de ces risques, afin d'apporter aux gouvernements l'appui politique nécessaire pour s'y attaquer. Troisièmement, étant donné que ces dangers requièrent une coopération mondiale, il faut aider les citoyens des différents pays à acquérir ces compétences, pour permettre aux gouvernements de collaborer de manière constructive avec le soutien de leur population. Tout cela sera très difficile comme le montre le rapport du Forum économique mondial de 2019 qui a tiré la sonnette d'alarme sur la complexité du défi à relever pour entretenir la volonté collective de lutter contre ces dangers :

« Le monde coure-t-il tout droit à la crise ? Les dangers qui menacent la planète se multiplient, mais la volonté collective de les combattre semble faire défaut. Au contraire, les divisions se renforcent. La tendance mondiale vers une nouvelle phase de politique centrée sur l'État, comme le notait le Rapport sur les risques et les dangers mondiaux de l'an dernier, s'est poursuivie tout au long de l'année 2018 [...] L'énergie consacrée à consolider ou à reprendre le contrôle de national risque de fragiliser la réponse collective aux défis mondiaux émergents. Nous nous enfonçons dans des problèmes de portée mondiale dont nous aurons bien du mal à nous extirper. » (Forum économique mondial, 2019)

L'un des dangers mondiaux les plus graves, la catastrophe climatique, domine l'évaluation des dangers depuis plusieurs années. Le Groupe intergouvernemental sur l'évolution du climat a déclaré que nous avons une décennie pour mettre en place de grands changements afin d'empêcher les températures mondiales d'augmenter de 1,5°C (GIEC, 2018). Aux États-Unis, le Rapport national sur le climat a averti qu'en l'absence de réduction importante des émissions de gaz, les températures moyennes mondiales pourraient augmenter de 5°C d'ici à la fin du siècle (National Climate Assessment, 2018). Ces changements climatiques auront de nombreux effets négatifs. Un rapport récent de l'ONU prévoit des perturbations de l'approvisionnement en nourriture à l'échelle mondiale, et les pénuries alimentaires provoqueront probablement des migrations transnationales forcées. Pour prévenir la progression du changement climatique, le rapport préconise de changer les comportements en matière de consommation alimentaire et de production agricole (GIEC, 2018). Un rapport récent indique que 17 pays connaissent actuellement un stress hydrique extrême qui pourrait impacter un quart de la population mondiale (Hofste et coll., 2019). Ces changements entraîneront à leur tour d'autres changements qui auront une incidence sur la durabilité. Par exemple, le réchauffement des océans entraîne une augmentation du méthylmercure, un neurotoxique, présent dans les poissons. L'augmentation des niveaux de méthylmercure chez les poissons aura un impact sur la faune marine et sur les êtres humains qui en consomment (Schartup et coll., 2019).

Ces tendances et ces dangers interagissent les uns avec les autres, pouvant ainsi conjuguer leurs effets. Par exemple, aux États-Unis, il existe un clivage politique partisan sur le degré de confiance de la population accorde aux scientifiques, ce limite leur crédibilité pour éclairer la

connaissance du public sur les dangers mondiaux les plus graves comme le changement climatique. 43 % des démocrates déclarent faire confiance aux scientifiques pour agir dans l'intérêt supérieur du public, mais seulement 27 % des républicains partagent ce point de vue. La confiance accordée aux scientifiques augmente proportionnellement au niveau de culture scientifique de la personne : seulement 26 % des personnes qui ont un faible niveau de connaissances scientifiques déclarent faire confiance aux scientifiques, contre 45 % des personnes qui ont un niveau élevé de connaissances (Funk et coll., 2019, p. 3).

Un défi majeur de l'éducation à la citoyenneté mondiale est l'émergence de nouvelles formes de tribalisme, variantes d'un nationalisme intolérant et xénophobe, qui défient ouvertement les valeurs démocratiques et les idées cosmopolites. Un pourcentage important de la population mondiale est mécontent du fonctionnement de la démocratie dans son pays : 51 % en moyenne dans 27 pays (Wike et coll., 2019). Le mécontentement à l'égard de la démocratie est lié à la frustration économique, à la situation des droits individuels et à la conviction que les élites politiques sont corrompues et déconnectées des préoccupations des citoyens ordinaires (Wike et coll., 2019).

Les sociétés sont divisées sur les questions de race, de religion, de classe sociale et la façon dont elles considèrent les immigrants, l'une des manifestations de la mondialisation. Au cours de la décennie écoulée, les restrictions gouvernementales et les conflits sociaux fondés sur la religion ont augmenté dans 52 pays examinés par le Pew Research Center (2019). Aux États-Unis, le FBI a signalé une augmentation des crimes haineux pendant trois années consécutives, avec une hausse de 22 % en 2017, dont plus de la moitié étaient des incidents antisémites (Byrd, 2018).

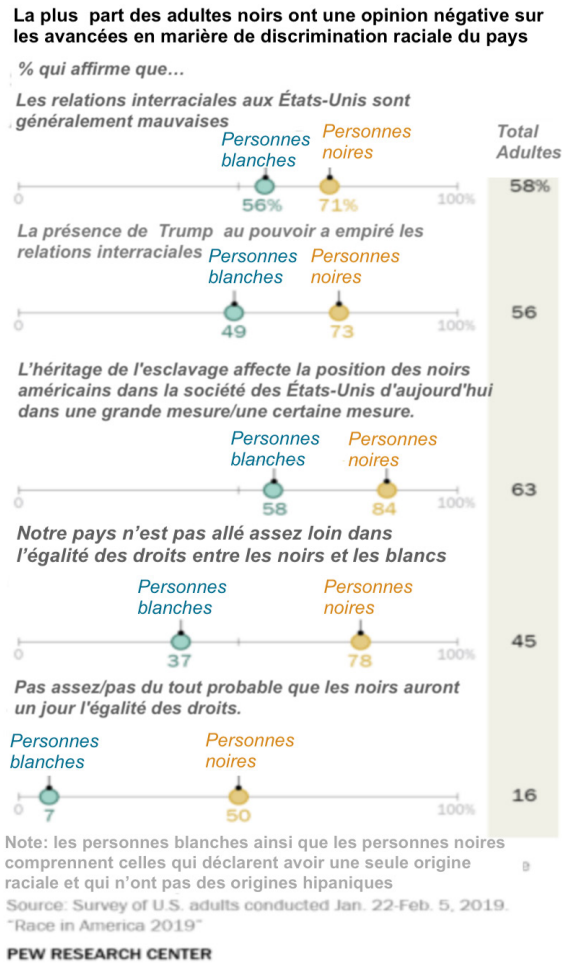
Les changements démographiques et l'immigration transforment la répartition ethnique et raciale de nombreuses sociétés. Il est donc d'autant plus urgent de veiller à ce que les individus comprennent le potentiel positif de la diversité, qu'ils soient en mesure de collaborer de manière productive et de trouver un terrain d'entente au-delà de leurs différences. Dans un contexte de diversité accrue, l'impact des dommages et des conflits générés par les préjugés et le sectarisme sera plus fort. Aux États-Unis, par exemple, la croissance démographique plus élevée des groupes minoritaires associée à la baisse du taux de natalité de la population blanche aboutiront à ce que les groupes ethniques minoritaires constitueront la majorité de la

population d'ici à 2045. Les blancs représentent 49,7 % de la population, les hispaniques 24,6 %, les noirs 13,1 %, les asiatiques 7,9 % et les groupes multiraciaux 3,8 % (Frey, 2018).

« La plupart des Américains (57 %) disent que le fait que la population américaine est composée de personnes d'origines différentes est une très bonne chose pour le pays et 20 % que c'est plutôt une bonne chose. Des pourcentages plus faibles disent que c'est plutôt mauvais (5 %) ou très mauvais (1 %), tandis que 17 % disent que ce n'est ni bien ni mal pour le pays. Un pourcentage similaire de blancs (55%), de noirs (59%) et d'hispaniques (60 %) affirme que la diversité raciale et ethnique est très positive pour le pays. » (Horowitz, 2019)

Malgré cette opinion positive sur la diversité culturelle et ethnique de la majorité de la population, une récente enquête administrée auprès d'un échantillon national représentatif d'Américains sur les attitudes à l'égard de la question raciale révèle que la majorité de la population (58 %) pense que les relations interraciales sont généralement mauvaises. Ce pourcentage est plus élevé chez les noirs (71 %) que chez les blancs (56 %), comme l'indique la figure 1 (Horowitz et coll., 2019).

Figure 1. Opinions sur les progrès de la question raciale aux États-Unis, entre noirs et blancs



Source : Horowitz, Brown et Cox, 2019.

« La plupart des Américains (65 %) – y compris la majorité de l'ensemble des groupes ethniques – affirme que les gens expriment plus couramment des opinions racistes ou discriminatoires depuis l'élection de D. Trump. Une partie plus réduite, mais considérable (45 %) dit que cela est devenu plus acceptable. » (Horowitz et coll., 2019)

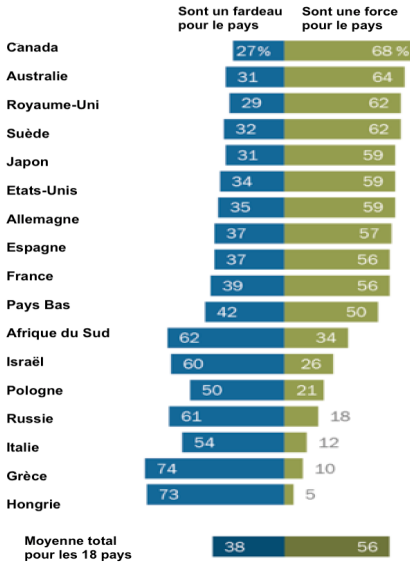
« Environ trois quarts des noirs et des asiatiques (76 % chacun) – 58 % des hispaniques – disent qu’ils sont victimes de discrimination ou traités de manière injuste en raison de leur race ou de leur appartenance ethnique, tout au moins de temps en temps. En revanche, environ deux tiers des blancs disent ne jamais avoir connu cela. » (Horowitz et coll., 2019)

Les enquêtes d’opinion publique révèlent également une discrimination à l’égard des immigrants à l’échelle mondiale. Si la majorité considère les immigrants comme une richesse, nombreux sont ceux qui les considèrent comme un fardeau pour le pays. La figure 2 illustre les résultats d’une enquête du Pew Research Center réalisée en 2018 dans 18 pays, qui représentaient la moitié de la population mondiale de migrants, a demandé aux personnes sondées si les immigrants rendaient le pays plus fort ou s’ils étaient un fardeau.

Figure 2. Comment les gens considèrent-ils les immigrants

La moitié ou plus de la population de nombreux pays considère que l'immigration est une force pour le pays.

Les immigrants d'aujourd'hui rendent notre pays plus fort grâce à leur travail et à leurs compétences OU, les immigrants d'aujourd'hui sont un fardeau pour notre pays parce qu'ils prennent nos emplois et nos avantages sociaux.



Source: Spring 2018 Global Attitudes Survey, Q54a.
 "Around the World, More Say Immigrants Are a Strength Than a Burden"

PEW RESEARCH CENTER

Source : Gonzalez-Barrera et Connor, 2019.

Les démocraties libérales doivent faire face à plusieurs défis, illustrés par la perte du soutien à la démocratie et à sa baisse dans le monde. En 2018, les libertés démocratiques ont reculé dans 71 pays, tandis qu'elles ont progressé dans 35 pays seulement – douzième année consécutive de baisse de la démocratie dans le monde (Abramowitz, 2018). Une enquête menée par le Pew Research Center dans 38 pays révèle que si la majorité de la population préfère la démocratie représentative, les formes de gouvernements non démocratiques reçoivent un soutien non négligeable. Un peu moins de la moitié de la population de ces pays est en faveur d'un système dans lequel les décisions seraient prises par des experts au lieu de représentants élus, et une personne sur quatre pense qu'un système permettant à un dirigeant fort de décider sans interférence du parlement ou

des tribunaux serait une très bonne façon de gouverner (Wike et Fetterolf, 2018, p. 139). 24 % supplémentaires pensent qu'un système dirigé par les militaires serait très bon (Wike et Fetterolf, 2018, p. 139).

Dans le contexte de ces dangers et défis mondiaux, une vision optimiste de l'avenir du monde est exprimée dans le pacte de dix-sept objectifs, adopté lors de l'Assemblée générale des Nations Unies en septembre 2015, qui définit les conditions d'un monde équitable et durable. Ces objectifs sont :

1. « Pas de pauvreté » : Éliminer la pauvreté sous toutes ses formes et partout dans le monde.
2. Faim « zéro » : Éliminer la faim, assurer la sécurité alimentaire, améliorer la nutrition et promouvoir l'agriculture durable.
3. Bonne santé et bien-être : Permettre à tous de vivre en bonne santé et promouvoir le bien-être de tous à tout âge.
4. Éducation de qualité : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.
5. Égalité entre les sexes : Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles.
6. Eau propre et assainissement : Garantir l'accès de tous à des services d'alimentation et d'assainissement gérés de façon durable.
7. Énergie propre et d'un coût abordable : Garantir l'accès de tous à des services énergétiques fiables, durables, à un coût abordable.
8. Travail décent et croissance économique : Promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, le plein emploi productif et un travail décent pour tous.
9. Industrie, innovation et infrastructures : Bâtir une infrastructure résiliente, promouvoir une industrialisation durable, qui profite à tous et encourager l'innovation.
10. Inégalités réduites : Réduire les inégalités dans les pays et d'un pays à l'autre.
11. Villes et communautés durables : Faire en sorte que les villes et les établissements humains soient ouverts à tous, sûrs, résilients et durables.
12. Consommation et production responsables : Établir des modes

de consommation et de production durables.

13. Lutte contre les changements climatiques : Prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions.
14. Vie aquatique : Conserver et exploiter de manière durable les océans, les mers et les ressources marines aux fins d'un développement durable.
15. Vie terrestre : Préserver et restaurer les écosystèmes terrestres, en veillant à les exploiter de façon durable, gérer durablement les forêts, lutter contre la désertification, enrayer et inverser le processus de dégradation des sols et mettre fin à l'appauvrissement de la biodiversité.
16. Paix, justice et institutions efficaces : Promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et inclusives aux fins du développement durable, assurer l'accès de tous à la justice et mettre en place, à tous les niveaux, des institutions efficaces, responsables et ouvertes à tous.
17. Partenariat pour la réalisation des objectifs : Renforcer les moyens de mettre en œuvre le partenariat mondial pour le développement durable et le revitaliser. » (ONU, 2020)

Tous les objectifs comportent des cibles spécifiques qui les rendent opérationnels. Comme mentionné précédemment, l'objectif 4, par exemple, centré sur une éducation de qualité pour tous, comprend une cible portant sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, qui n'est pas sans rappeler le terme « droit à l'éducation » de la Déclaration universelle des droits de l'homme et correspondant à la vision cosmopolite des Lumières :

« Cible 4.7 : D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable. » (ONU, 2020)

Une éducation à la citoyenneté mondiale intentionnelle répondant à ces impératifs sociaux offrirait des possibilités aux élèves de d'apprendre et

d'acquérir les compétences nécessaires pour faire face aux risques identifiés par le Forum économique mondial, et contribuerait à la réalisation des objectifs des Objectifs de développement durable des Nations Unies. Ces objectifs généraux de développement peuvent éclairer la conception des programmes scolaires.

En 2009-2010, j'ai élaboré, en collaboration avec un groupe de mes étudiants de troisième cycle, un programme d'étude complet, allant de la maternelle au lycée, aligné sur les ODD de l'ONU (nous avons d'abord travaillé avec les Objectifs du millénaire pour le développement et les avons ensuite remplacés par les Objectifs de développement durable lorsqu'ils ont été adoptés par l'Assemblée générale de l'ONU en 2015), sur la Déclaration universelle des droits de l'homme et sur le Cadre d'évaluation des risques du Forum économique mondial. À partir de l'étude de ces objectifs, nous avons élaboré le cadre de compétences que les diplômés de l'enseignement devraient posséder afin de contribuer à la réalisation de ces objectifs. Ce cadre nous a ensuite servi à concevoir les 350 unités enseignées dans un cours spécial : *World Course* (Cours sur le monde), lequel fournira aux élèves des possibilités explicites d'intégrer les connaissances qu'ils auront acquises dans d'autres disciplines lorsqu'ils travailleront sur des projets alignés sur ces compétences (Reimers et coll., 2016).

« [...] L'objectif central de notre programme d'étude est de promouvoir le développement de la citoyenneté mondiale, qui doit s'entendre comme le résultat des compétences pour comprendre, se préoccuper et avoir la capacité d'influencer les affaires mondiales et de promouvoir les droits de l'homme. Nous nous sommes appuyés sur une conceptualisation de la compétence globale qui comprenait les connaissances, l'état émotionnel et les aptitudes. » (Reimers, 2009, 2010). Au cœur de notre conception de la compétence globale se trouve la notion de « capacité d'agir de l'être humain » – autonomisation –, nous avons donc cherché à cultiver chez les élèves l'idée que chacun peut faire une différence, le désir de prendre des initiatives, la capacité d'agir à des postes de responsabilité et la compréhension de la notion de responsabilité.

Les principes qui ont guidé la conception de notre programme d'étude étaient les suivants : définir des objectifs précis en matière de connaissance, d'état émotionnel et d'action, et privilégier des unités interdisciplinaires qui seraient alignées sur des thèmes compatibles avec chaque niveau d'étude, ainsi qu'avec le champ d'application général et la séquence.

Enfin, nous avons procédé à la vérification complète du programme d'étude afin de nous assurer que tout au long de sa progression il offrait suffisamment de possibilités d'acquérir les aptitudes visées. Nous avons équilibré la cartographie du programme d'étude avec divers éléments conçus pour favoriser la personnalisation ; par exemple, donner aux élèves des occasions de développer leurs propres centres d'intérêt, découvrir ce qui les passionne et approfondir l'apprentissage des questions qui les intéressent. Plus précisément, nous nous sommes appuyés sur l'apprentissage par projet, la collaboration des élèves, la participation des parents et de la communauté, et la capacité d'agir des élèves comment moyens de personnaliser l'apprentissage.

L'un des principes pédagogiques sur lesquels la conception s'est fondée a été de s'appuyer principalement sur l'apprentissage par projet et sur les méthodologies de l'apprentissage participatif, comme la *réflexion conceptuelle*, qui placent les élèves au centre de leur processus d'apprentissage. Nous avons également cherché à donner aux élèves pléthore de possibilités de démontrer leur compréhension sous la forme de produits qu'ils pourraient partager avec leurs pairs, les enseignants et d'autres publics, comme les élèves d'autres niveaux d'étude et les parents.

Nous avons également imaginé de multiples possibilités permettant aux élèves de nouer des relations avec leurs pairs d'autres pays à l'aide de la technologie pour le travail par projet et la communication à distance. Nous avons considéré cette collaboration comme un moyen de les aider à découvrir leur identité commune avec des élèves diversifiés.

Le programme d'étude offre également de nombreuses possibilités de mettre les élèves et les enseignants en contact avec les parents et les membres de la communauté, lesquels peuvent contribuer directement grâce à leurs connaissances et à leur expérience à soutenir l'éducation à la citoyenneté mondiale, et aider ainsi les élèves à identifier des liens authentiques entre le local et le mondial.

Tout au long de la scolarité, mais particulièrement de la 9^{ème} à la 12^{ème} année d'étude, les élèves ont des possibilités d'approfondir leurs centres d'intérêt et de construire, en collaboration avec leur enseignant, une grande partie du programme d'étude.

Nous avons défini ces compétences comme comprenant la compétence interculturelle, l'orientation éthique, les connaissances et les aptitudes

ainsi que les méthodes de travail et de raisonnement :

1. Compétence interculturelle

Il s'agit de la capacité à interagir de manière efficace avec des personnes d'identités et d'origines culturelles différentes. Elle englobe les compétences interpersonnelles et intrapersonnelles et la capacité de se contrôler dans un environnement culturel différent.

A. Les compétences interpersonnelles

- i. Travailler de manière productive au sein d'équipes multiculturelles et les diriger, y compris des équipes réparties dans différentes zones géographiques au moyen des nouvelles technologies.
- ii. Faire preuve d'empathie envers des personnes d'origines culturelles différentes.
- iii. Faire preuve de politesse et respecter les modes d'interaction appropriés aux différents cadres culturels.
- iv. Régler les désaccords d'ordre culturel par la négociation, la médiation et la gestion des conflits.

B. Les compétences intrapersonnelles

- i. La curiosité à l'égard des affaires mondiales et des cultures du monde.
- ii. La capacité de reconnaître et de soupeser diverses perspectives culturelles.
- iii. La compréhension de sa propre identité, de celles des autres, de la manière dont les autres cultures façonnent leur identité et celle des autres, et du point dans le temps et dans l'espace où l'on situe.
- iv. La capacité de reconnaître et d'examiner les présupposés lorsqu'on rencontre des différences culturelles.
- v. La reconnaissance d'un préjugé (civilisationnel, religieux ou ethnique) et la capacité à minimiser ses effets dans les dynamiques intergroupes.
- vi. La compréhension et l'appréciation des différences

culturelles dans les normes d'interaction de base propre à chaque culture, la capacité d'être courtois, la capacité de trouver et d'apprendre les normes appropriées à un contexte et à des types d'interaction spécifiques.

2. Orientation en matière d'éthique

- i. L'appréciation des cadres éthiques des divers systèmes religieux.
- ii. L'engagement en faveur de l'égalité de toutes les personnes.
- iii. La reconnaissance de valeurs communes et d'une humanité commune dans les différents courants de civilisation.
- iv. L'appréciation du potentiel de chaque individu, quelle que soit sa condition socio-économique ou son origine culturelle.
- v. L'appréciation du rôle des pactes mondiaux tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme pour guider la gouvernance mondiale.
- vi. L'engagement de soutenir les droits universels de l'homme, de réduire la pauvreté dans le monde, de promouvoir la paix, et de promouvoir des formes durables d'interaction entre l'homme et l'environnement.
- vii. La capacité à interagir avec des personnes d'origines culturelles diverses en faisant preuve d'humilité, de respect, de réciprocité et d'intégrité.
- viii. La compréhension du rôle de la confiance pour soutenir l'interaction humaine et les institutions mondiales, et la reconnaissance de la perte de confiance, de la corruption institutionnelle et de ses causes.

3. Connaissances et compétences

Outre la mise en évidence des liens cosmopolites intégrés dans le programme d'étude, comme l'avait préconisé Kandel un siècle auparavant, un programme d'éducation à la citoyenneté mondiale doit doter les élèves des connaissances et des aptitudes

nécessaires à la compréhension des différents vecteurs de la mondialisation. Ils comprennent la culture, la religion, l'histoire et la géographie, la politique et le gouvernement, l'économie, les sciences, la technologie et l'innovation, la santé publique et la démographie.

A. Culture, religion, histoire et géographie

- i. L'histoire et la géographie du monde, avec une attention particulière au rôle de la mondialisation dans le changement culturel.
- ii. L'étude des religions en tant qu'institutions influentes organisant l'activité humaine.
- iii. Les connaissances historiques, qui comprennent différentes perspectives et la compréhension du rôle des citoyens ordinaires dans l'histoire.
- iv. La connaissance de la géographie, notamment les différentes régions du monde, de ce qui les unit, les différences qui existent et la façon dont l'homme a modifié la géographie de la planète.
- v. Les religions du monde, l'histoire et les points de contact entre les civilisations dans le temps.
- vi. Les principaux courants de la philosophie et les points de jonction.
- vii. Les arts du spectacle et les arts visuels (théâtre, danse, musique, beaux-arts, etc.) comme moyens de trouver une humanité commune.
- viii. Les différents types d'art et la capacité de reconnaître les liens.
- ix. La capacité de considérer l'art comme une forme d'expression, se servir de l'art pour s'exprimer et comprendre le rapport entre la mondialisation et l'art.

B. Politique et gouvernement

- i. L'étude comparative des gouvernements.
- ii. Le fonctionnement des gouvernements dans différentes sociétés.
- iii. Les principales institutions internationales et leur rôle

pour influencer sur les affaires mondiales.

- iv. Les défis planétaires contemporains liés à l'interaction entre l'homme et l'environnement.
- v. Les causes de ces défis, les options pour les relever et le rôle des institutions internationales pour les relever.
- vi. L'histoire des conflits mondiaux contemporains et le rôle des institutions internationales pour les relever.

C. Économie, commerce et entrepreneuriat

- i. Les différentes théories économiques et la manière dont elles expliquent les différentes étapes du développement économique des nations, la pauvreté et les inégalités.
- ii. Les institutions qui régulent le commerce mondial et font la promotion du développement international.
- iii. La littérature contemporaine sur l'efficacité et les limites de ces institutions.
- iv. L'impact du commerce mondial.
- v. Les conséquences de la pauvreté dans le monde et la capacité d'agir des pauvres.
- vi. La démographie et les facteurs influencent les tendances géographiques et leurs implications sur le changement mondial

D. Science, technologie et innovation, et mondialisation

E. Santé publique et démographie

4. Habitudes de travail et de réflexion

- i. Faire preuve d'innovation et de créativité pour contribuer à formuler des solutions aux défis mondiaux et pour saisir les occasions mondiales. Rechercher et identifier les meilleures pratiques mondiales et les transférer aux différents contextes géographiques, académiques et professionnels.
- ii. Identifier les différentes perspectives culturelles permettant d'aborder les problématiques.
- iii. Comprendre le processus de changement culturel et la présence de différences personnelles au sein des groupes culturels.

- iv. Entreprendre des projets de recherche de manière indépendante.
- v. Présenter les résultats d'une recherche par écrit, par oral et au moyen des médias. (Reimers et coll., 2016, pp. lvii-lx)

En 2016, j'ai élaboré en collaboration avec 36 de mes étudiants de 3^{ème} cycle un programme d'éducation à la citoyenneté mondiale simplifié, allant de la maternelle au lycée, en suivant le même processus de conception à rebours à partir des Objectifs de développement durable de l'ONU (Reimers et coll., 2017). Un an plus tard, j'ai élaboré, en collaboration avec 34 autres de mes étudiants de 3^{ème} cycle, divers types différents de prototypes de programmes scolaires alignés sur les Objectifs de développement durable de l'ONU (Reimers et coll., 2018).

L'UNESCO a également élaboré une série d'objectifs d'apprentissages alignés sur les Objectifs de développement durable des Nations Unies, qui peuvent être utilisés dans n'importe quel pays pour concevoir des programmes scolaires, des programmes d'étude ou des matériels pédagogiques. Le rapport a identifié les compétences transversales de durabilité suivante : la compétence sur le plan de l'analyse systémique, la compétence sur le plan de l'anticipation, la compétence sur le plan normatif, la compétence sur le plan stratégique, la compétence sur le plan de la collaboration, la compétence sur le plan de la réflexion critique, la compétence sur le plan de la connaissance de soi et la compétence sur le plan de la résolution intégrée des problèmes (UNESCO, 2017a, p. 10). Les objectifs d'apprentissage spécifiques correspondant à chaque ODD comprennent les objectifs cognitifs, socio-émotionnels et comportementaux. Par exemple, le rapport de l'UNESCO détermine les objectifs suivants pour le premier objectif : « Pas de pauvreté » :

« Objectifs d'apprentissage cognitifs.

1. L'élève comprend les concepts d'extrême pauvreté et de pauvreté relative et est capable d'exercer une réflexion critique sur les présupposés et les pratiques culturels normatifs sous-jacents.
2. L'élève connaît la répartition locale, nationale et mondiale de l'extrême pauvreté et de l'extrême richesse.
3. L'élève connaît les causes et les effets de la pauvreté, comme la distribution inéquitable des ressources et du pouvoir, la colonisation, les conflits, les catastrophes dues

aux aléas naturels et aux autres conséquences du changement climatique, la dégradation de l'environnement et les catastrophes technologiques, et l'absence de systèmes et de mesures de protection sociale.

4. L'élève comprend comment l'extrême pauvreté et l'extrême richesse influent sur l'exercice des droits fondamentaux de l'être humain et sur la satisfaction de ses besoins.

5. L'élève connaît les stratégies et mesures de réduction de la pauvreté et sait distinguer les approches de la lutte contre la pauvreté axées sur les lacunes et celles axées sur les points forts.

Objectifs d'apprentissage socio-émotionnel

1. L'élève est capable de collaborer avec autrui afin que les individus et les communautés soient en mesure de changer la répartition du pouvoir et des ressources au sein de chaque communauté et au-delà.

2. L'élève est capable d'accroître la sensibilisation d'autrui à l'extrême pauvreté et à l'extrême richesse et d'encourager un dialogue sur les solutions.

3. L'élève est capable de montrer un intérêt aux questions liées à la pauvreté et de faire preuve d'empathie et de solidarité à l'égard des pauvres et des personnes en situation de vulnérabilité.

4. L'élève a conscience de son expérience et de ses préjugés personnels concernant la pauvreté.

5. L'élève est capable d'exercer une réflexion critique sur son propre rôle dans le maintien des structures qui perpétuent les inégalités dans le monde.

Objectifs d'apprentissage comportementaux

1. L'élève est capable de planifier, d'exécuter, d'évaluer et de reproduire des activités qui contribuent à réduire la pauvreté.

2. L'élève est capable d'exiger publiquement et de soutenir l'élaboration et l'intégration de politiques promouvant la justice sociale et économique, de stratégies de réduction des risques et de mesures visant à

éliminer la pauvreté.

3. L'élève est capable d'évaluer, de participer à, et d'influencer la prise des décisions relatives aux stratégies de gestion des entreprises locales, nationales et internationales concernant la génération et l'éradication de la pauvreté.

4. L'élève est capable de prendre en compte la réduction de la pauvreté, la justice sociale et la lutte contre la corruption lorsqu'il consomme.

5. L'élève est capable de proposer des solutions aux problèmes systémiques liés à la pauvreté. (UNESCO, 2017a, p. 12)

Bibliographie

Abramowitz, M. (2018) *Freedom in the World 2018: Democracy in Crisis*. Freedom House <https://freedomhouse.org/article/democracy-crisis-freedom-house-releases-freedom-world-2018>

Adams, J.Q. (1804) *Letters on Silesia. Written during a tour through that country during the years 1800, 1801*. London: printed for J. Budd at the Crown and Mitre Pall Mall. <https://archive.org/details/lettersonsilesi00adamgoog/page/n383>

Byrd, D. (2018) *FBI Report: Religion-Based Hate Crimes in 2017 Increased for the Third Consecutive Year* <https://bjconline.org/fbi-report-religion-based-hate-crimes-up-22-in-2017-111318/>

Center for Universal Education at Brookings (2017) *Measuring Global Citizenship Education. A Collection of Practices and Tools*. Washington, DC: Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/04/global_20170411_measuring-global-citizenship.pdf

Davies, I., Ho, L. C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (Eds.). (2018). *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.

Delors, J. (1996) *Learning: the treasure within, report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris. Unesco.

Faure, E., Herrera, F. Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnama, M., Ward, F. (1972) *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.

Frey, W. (2018) *The US will become "minority white" in 2045*, census projects. March 14, 2018 <https://www.brookings.edu/blog/the-avenue/2018/03/14/the-us-will-become-minority-white-in-2045-census-projects/>

Funk, C., Hefferon, M., Kennedy, B., and Johnson, C. (2019) *Trust and Mistrust in American's Views of Scientific Experts*. August 2, 2019. Pew Research Organization.

Gonzalez-Barrera, A and P. Connor (2019) *Around the World, More Say Immigrants are a Strength than a Burden*. Pew Research Organization. <https://www.pewresearch.org/global/2019/03/14/around-the-world-more-say-immigrants-are-a-strength-than-a-burden/>

Hofste, R., Reig, P., Schleifer, L. (2019) *17 countries, home to one-quarter*

of the world's population, face extremely high water stress. <https://www.wri.org/blog/2019/08/17-countries-home-one-quarter-world-population-face-extremely-high-water-stress>

Horowitz, J.M. (2019) *Americans See Advantages and Challenges in Country's Growing Racial and Ethnic Diversity* <https://www.pewsocialtrends.org/2019/05/08/americans-see-advantages-and-challenges-in-countrys-growing-racial-and-ethnic-diversity/>

Horowitz, J.M., Brown, A. and Cox K. (2019) *Race in America 2019.* <https://www.pewsocialtrends.org/2019/04/09/race-in-america-2019/>

IPCC (2018) *Summary for Policymakers. In: Global Warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty* [Masson-Delmotte, V., P. Zhai, H.-O. Pörtner, D. Roberts, J. Skea, P.R. Shukla, A. Pirani, W. Moufouma-Okia, C. Péan, R. Pidcock, S. Connors, J.B.R. Matthews, Y. Chen, X. Zhou, M.I. Gomis, E. Lonnoy, T. Maycock, M. Tignor, and T. Waterfield (eds.)]. In Press. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2019/05/SR15_SPM_version_report_LR.pdf

Jullien, M. A. (1812) *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'Institut d'Éducation d'Yverdon, en Suisse.*

A. Milan. De L'imprimerie royale. <https://archive.org/details/espritdelamthod00jullgoog/page/n6>

Jullien, M. A. (1817) *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation.* Paris. I. Colas.

Jullien, M. A. (1817b) Letter of Marc Antoine Jullien to Thomas Jefferson 30 November 1817.

<https://founders.archives.gov/documents/Jefferson/03-12-02-0181>

Jullien, M. A. (1835) *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle. Suivi d'un plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse, ou recherches sur les principes d'une éducation perfectionnée.* Paris. https://archive.org/stream/essaignraldeduca00jull/essaignraldeduca00jull_djvu.txt

Jullien, M. A. (1842) *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi, telle*

qu'elle a été pratiquée sous sa direction pendant dix années de 1806 à 1816 dans l'institut d'Yverdon, en Suisse. Paris. L. Hachette. Libraire de L'Université. <https://archive.org/details/exposedelamtho00jull/page/n14>

Kant, I. (1795) *Perpetual peace: a philosophical sketch*. Philadelphia, PA: Slough Foundation and Syracuse University Humanities Center. https://slough.org/media/files/perpetual_peace.pdf

Mann, H. (1844) *Remarks on the Seventh Annual Report of the Hon. Horace Mann*. Boston: Charles Little and James Brown. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015003458208&view=1up&seq=7>

NAFSA (2003) *Securing America's Future: Global Education for a Global Age REPORT OF THE STRATEGIC TASK FORCE ON EDUCATION ABROAD* https://www.nafsa.org/sites/default/files/ektron/uploadedFiles/NAFSA_Home/Resource_Library_Assets/Public_Policy/securing_america_s_future.pdf (Accessed January 23, 2020).

National Climate Assessment (2018) *Fourth National Climate Assessment*. <https://nca2018.globalchange.gov/>

OCDE (2018) *PISA 2018 Results*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

Pew Research Center (2019) *A Closer Look at How Religious Restrictions Have Risen Around the World*. <https://www.pewforum.org/2019/07/15/a-closer-look-at-how-religious-restrictions-have-risen-around-the-world/>

Piaget, J. (1993) Jan Amos Comenius. *Prospects* (UNESCO, International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 1/2, p. 173-96.

<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/comeniuse.PDF>

Reimers, F., V. Chopra, C. Chung, J. Higdon and E.B. O'Donnell. (2016) *Empowering Global Citizens*. Charleston, SC: CreateSpace.

Reimers, F. and Chung, C. (eds). (2016) *Teaching and Learning for the twenty first century*. Cambridge. Harvard Education Press.

Reimers, F. et al. (2017) *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons*. Charleston, SC: CreateSpace.

Reimers, F. et al (2018) *Learning to Collaborate for the Global Common Good*. Charleston, SC: CreateSpace.

Reimers, F. and Chung, C. (Eds) (2018). *Preparing Teachers to Educate Whole Students: An International Comparative Study*. Cambridge, MA:

Harvard Education Publishing.

Reimers, F. (2020b) *Empowering Teachers to Build a Better World*. Kluwer. In press.

Reimers, F. (2020a) *Audacious Education Purposes*. Kluwer. In press.

Roser, M. and Ortiz-Ospina, E. (2019) *Primary and Secondary Education*. <https://ourworldindata.org/primary-and-secondary-education#the-rise-of-basic-schooling-over-the-last-2-centuries>

Rychen, D. (2003) Key competencies: meeting important challenges in life in Rychen, D. S. and Salganik, L. H. 2003. *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Seattle: Hogrefe and Huber Publishers. Pages 63-107.

Rychen, D. S. and Salganik, L. H. (2001) *Defining and selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe and Huber Publishers.

Rychen, D. S. and Salganik, L. H. (2003) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Seattle: Hogrefe and Huber Publishers.

Sarmiento, D. F. (1849) *De la Educacion Popular*. Santiago. Imprenta de Julio Belin y Compania.

Schartup, A., Thackray, C., Qureshi, A., Dassuncao, C., Gillespie, K., Hanke, A. and Sunderland, E. (2019) Climate change and overfishing increase neurotoxicant in marine predators. *Nature*. Published: 07 August 2019

Soetard, M. (1994a) Jean-Jaques Rousseau (1712-78) *PROSPECTS: quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 3/4, 1994, p. 423-38.

Soetard, M. (1994b) Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 1/2, 1994, p. 297–310.

Nations Unies (1948) Déclaration universelle des droits de l'homme <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

United States Department of Labor. (1991) *What work requires of schools. A Scans report for America*. <https://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf>

United States National Commission on Excellence in Education.

(1983) *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform A Report to the Nation and the Secretary of Education* United States Department of Education <https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>

UNESCO (1974) *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (2017a). *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

Nations Unies (2020) Objectifs de développement durable. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/> Accessed January 23, 2020.

Wike, R. and Fetterolf, J. (2018) Liberal Democracy's Crisis of Confidence. *Journal of Democracy*. 29(4): 136-150.

Wike, R., Silver, L., Castillo, A. (2019) *Many across the globe are dissatisfied with how democracy is working*. Pew Research organization. April 29, 2019.

Forum économique mondial. (2015) *New vision for education. Unlocking the potential of technology*. http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

Forum économique mondial (2019) The Global Risks Report. <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2019> January 23, 2020

Forum économique mondial (2020a) Schools of the Future. Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution.

Forum économique mondial (2020b) The Global Risks Report. <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2020> Accessed January 23, 2020

Chapitre 4

Perspective psychologique de l'éducation à la citoyenneté mondiale

Les connaissances scientifiques sur la façon dont les individus apprennent et se développent, peuvent servir de base à la conception des programmes d'étude et de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté mondiale. La synthèse des données probantes sur les compétences du XXI^{ème} siècle, réalisée par un groupe d'experts réunis par le Conseil national de la recherche des États-Unis, a regroupé ces compétences, sur la base la taxonomie de Bloom, en trois grands domaines de compétences : cognitif, intrapersonnel et interpersonnel. Les compétences cognitives comprennent le traitement et les stratégies cognitives, les connaissances et la créativité ; les compétences intrapersonnelles comprennent l'ouverture intellectuelle, le sens de l'éthique et la conscience professionnelle ; les compétences interpersonnelles comprennent le travail d'équipe, la collaboration et le leadership (Pellegrino et Hilton, 2012). Il ressort de cet examen que le corpus de preuves scientifiques soutenant l'importance des compétences cognitives pour les résultats à long terme est plus important et plus solide que celui des compétences inter- et intrapersonnelles. Parmi les compétences intra- et interpersonnelles, le sens du travail (organisation, sens des responsabilités et rigueur) est plus clairement associé à des résultats positifs en matière d'éducation, de carrière professionnelle et de bonne santé, tandis que le comportement antisocial est associé de manière négative à ces paramètres (Pellegrino et Hilton, 2012, pp. 4-5). Le rapport se penche également le processus de « l'apprentissage en profondeur » qui permet à une personne de transférer ce qu'elle a appris et de l'appliquer à une nouvelle situation. Il s'agit notamment de « connaître le contenu d'un domaine et savoir comment, pourquoi et quand appliquer ces connaissances pour répondre à des questions et résoudre des problèmes », ce que le rapport appelle les compétences du XXI^{ème} siècle (Pellegrino et Hilton, 2012, p. 6). Inculquer l'ensemble des compétences du XXI^{ème} siècle exige davantage d'heures de cours et de ressources pédagogiques que d'ordinaire, ce qui appuie l'idée de faire participer les élèves à des projets plus longs, pouvant durer plusieurs semaines, voire plusieurs mois.

Ce rapport montre comment un programme d'étude intégré de science peut promouvoir l'apprentissage en profondeur permettant aux élèves d'acquérir la connaissance du contenu ainsi que les compétences intrapersonnelles et interpersonnelles, illustrant ainsi le type de programme pouvant promouvoir une compétence globale en profondeur. Ce programme d'étude « combine les activités de questionnement scientifique concrètes et collaboratives à la lecture de textes, la rédaction de rapports et de notes, et les discussions en petits groupes [...] Les élèves qui ont suivi le programme d'étude ont obtenu des résultats nettement meilleurs aux évaluations de la compréhension de la science, du vocabulaire scientifique et de la rédaction de textes scientifiques. Parallèlement, ils ont acquis les compétences intrapersonnelles de communication orale et de capacité de débattre ainsi que les compétences interpersonnelles de métacognition et d'attitude positive à l'égard de l'apprentissage. » (Pellegrino et Hilton, 2012, p. 7). Le rapport formule des recommandations pour la conception de programmes d'étude et d'enseignement qui révèlent que les principes de l'apprentissage en profondeur découverts par la science sont utiles pour acquérir les compétences du XXI^{ème} siècle. Ils comprennent la définition d'objectifs d'apprentissage précis et un modèle de la façon dont l'apprentissage se développe, associés à l'évaluation pour mesurer les progrès accomplis vers la réalisation de ces objectifs, évaluation qui commence dès les petites classes et se poursuit pendant tout le parcours d'apprentissage. Les recommandations prévoient aussi d'utiliser diverses représentations des concepts et des tâches, d'encourager l'élaboration, le questionnement et l'explication, de confier aux élèves des tâches difficiles, de citer des exemples et des cas pratiques, de stimuler la motivation des élèves en reliant les sujets traités à leur expérience personnelle, et de mener des évaluations formatives.

La conception du *World Course*, décrit plus haut, s'est basée sur un grand de ces principes, en particulier les objectifs d'apprentissage précis, l'intégration des objectifs cognitifs et les objectifs intra- et interpersonnels, organisés dans une séquence curriculaire cohérente commençant avant, et avec de multiples représentations des différents concepts pour exercer les élèves à la réalisation de tâches difficiles et relier le contenu nouveau à l'expérience personnelle et immédiate des apprenants. Notons combien cela est différent de « saupoudrer » quelques leçons en rapport avec les objectifs de la citoyenneté mondiale (par ex. ODD de l'ONU), en les introduisant de façon plutôt aléatoire ici et là, sans séquence claire ou articulation explicite avec le reste du programme scolaire.

Pour être efficace, un programme d'étude d'éducation à la citoyenneté mondiale doit faire l'objet d'une conception sérieuse et rigoureuse qui établit un lien avec le contenu et les compétences transversales du XXI^{ème} siècle. Par exemple, la première unité du *World Course* destinée à la 2^{ème} année d'étude couvre les similitudes et les différences entre les cultures. L'unité couvre plusieurs thèmes connexes : a) connaissances : perspectives culturelles diverses, variations au sein des groupes, géographie, valeurs communes, utilisation des données probantes, utilisation de la technologie ; b) intrapersonnel : curiosité à l'égard des affaires mondiales ; c) interpersonnel : empathie. Cette unité s'articule autour de six activités, réalisées en douze séances sur une période de huit semaines. Cette configuration permet un investissement régulier de la part des élèves, pendant une période prolongée, et leur permet de comprendre de manière approfondie les notions enseignées, d'avoir de multiples occasions de démontrer leur compréhension et d'avoir des retours d'information. L'unité expose les buts et les objectifs, les connaissances, les compétences, et les six activités, comme illustré ci-dessous :

« *World Course* »

Unité 2.1

Sujet : Similarités et différences entre les cultures

Thèmes : empathie, variations au sein des groupes culturels, curiosité à l'égard des affaires mondiales, géographie, valeurs communes, utilisation des données probantes et utilisation de la technologie.

Lieu : n'importe lequel/tous les pays du monde, en privilégiant les pays d'origine des parents des élèves ainsi que le pays où se trouvent des écoles partenaires. Il serait utile que différentes sections d'un même niveau d'étude couvrent différents pays et tentent de représenter chaque région de monde (p. ex. Afrique, Asie, Europe, Amérique latine).

Durée : Huit semaines (six activités et douze séances).

Buts et objectifs :

1. **Apprendre** qu'il existe des similitudes et des différences dans la façon dont les enfants jouent dans différentes cultures. Comprendre les limitations de représenter toute une culture ou un pays selon un modèle idéal ou des généralités, comprendre qu'il existe des variations au sein de chaque culture.

2. **Donner aux élèves l'envie de s'intéresser** à différentes cultures, aux différences culturelles et aux modes de vie des enfants d'autres cultures. Éveiller en eux le désir de communiquer avec les enfants d'autres pays grâce aux nouvelles technologies de la télécommunication.
3. **Agir** en décrivant les jeux auxquels jouent les enfants dans différentes cultures et en partageant ces observations avec des élèves d'autres régions du monde.

Compétences et connaissances à développer :

1. Les élèves devront décrire les jeux auxquels eux-mêmes et les autres enfants de leur école jouent et puis présenter ces descriptions sous forme d'affiche.
2. Les élèves devront étudier et comparer différents jeux auxquels jouent les enfants de leur école.
3. Les élèves devront présenter les jeux auxquels ils jouent sous forme de récits, réaliser des vidéos et prendre des photos de ces jeux, et échanger sur le sujet avec des camarades d'autres pays à l'aide des nouvelles technologies (Internet).
4. Les élèves analyseront les travaux réalisés par les élèves d'un autre pays présentant les jeux auxquels ils jouent.

Vue d'ensemble :

Cette unité permet aux élèves d'analyser leur expérience personnelle des jeux qu'ils pratiquent, puis d'étendre cette analyse aux jeux pratiqués par leurs parents et par les enfants d'autres pays. Les activités supposent que les élèves recueillent des données, exercent leurs facultés d'observation, étudient des interviews et des sources documentaires, élaborent un cadre en créant des catégories pour analyser les jeux, et présentent leurs analyses à leurs pairs et aux enseignants de leur école ainsi qu'à des élèves d'autres pays. L'unité propose une initiation aux cartes géographiques, aux pays et aux élèves du monde entier. Les élèves utilisent la technologie pour communiquer avec des élèves d'autres pays.

Activité 2.1.1 : Quels sont les jeux auxquels nous jouons ?

Activité 2.1.2 : À quels jeux jouaient nos parents lorsqu'ils étaient enfants ?

Activité 2.1.3 : Observer les enfants jouer.

Activité 2.1.4 : Discuter des jeux avec des enfants d'autres régions du monde.

Activité 2.1.5 : Comprendre les cartes géographiques.

Activité 2.1.6 : Découvrir les jeux auxquels jouent les enfants d'autres pays. »

(Reimers et coll., 2016, pp. 54-61)

Le même format a été appliqué pour concevoir les 350 unités qui composent le programme d'étude du *World Course*, qui sont séquencées selon une logique de progression visant à développer les diverses compétences cognitives, intra- et interdisciplinaires évoquées précédemment. Les unités de chaque année d'étude ont été structurées autour d'un champ d'application et d'une séquence homogènes qui permettent aux élèves de participer à un projet tout au long de l'année, lequel aboutit à un produit de fin d'études qui démontre leur compréhension. Les produits de fin d'études sont : les élèves de maternelle participent à un spectacle de marionnettes ayant pour thème « comprendre la différence », les élèves de 1^{ère} année d'études créent un « Livre sur moi », les élèves de 2^{ème} année d'études forment d'autres élèves, les élèves de 3^{ème} année d'études créent un commerce (chocolat), les élèves de 4^{ème} année d'études créent un jeu sur les civilisations, les élèves de 5^{ème} année d'études créent un projet de sensibilisation sur les Objectifs de développement durable (ODD) de l'ONU, les élèves de 6^{ème} année d'études mettent en œuvre un projet de plaidoyer sur un des ODD, les élèves de 7^{ème} année d'études participent à un apprentissage par le service étendu, et les élèves de 8^{ème} année d'études créent une entreprise sociale portant sur un des ODD. Très souvent, les activités de fin d'études s'appuient les unes sur les autres. En 5^{ème} année d'études, les élèves doivent créer un projet de sensibilisation visant à présenter les ODD aux autres élèves, et en 6^{ème} année d'études ils doivent mettre en œuvre un projet de plaidoyer sur les ODD.

Dans le *World Course*, il y a également une cohérence entre les niveaux d'études ; chacun porte sur un thème particulier, comme indiqué ci-dessous.

« World Course : de la maternelle à la 8^{ème} année d'études

CP : Notre monde est divers et beau.

1^{ère} année d'études : Nous sommes un seul peuple avec des besoins humains universels.

2^{ème} année d'études : Nous et les autres.

3^{ème} année d'études : Comprendre l'interdépendance mondiale à

travers l'entrepreneuriat et la fabrication de chocolat.

4^{ème} année d'études : *L'essor (et la chute) des civilisations anciennes et contemporaines.*

5^{ème} année d'études : *La liberté et les droits de la personne : le changement social sur les droits de la personne.*

6^{ème} année d'études : *Comment les valeurs et les identités façonnent les personnes et les institutions.*

7^{ème} année d'études : *Stimuler le changement de la société grâce à la mobilisation collective et l'étude des acteurs du changement.*

8^{ème} année d'études : *La migration.*

World Course : de la 9^{ème} à la 12^{ème} année d'études

Cours semestriel : L'environnement.

Cours semestriel : Société et santé publique.

Cours semestriel : Les conflits mondiaux et leurs résolutions.

Cours semestriel : Économie du développement : croissance et développement en Amérique Latine.

Cours semestriel : Technologie, innovation et mondialisation. »
(Reimers et coll., 2016)

Ces produits d'étude et les thématiques par année d'études donnent aux élèves la possibilité de travailler pendant une période prolongée sur un problème ou une problématique en appliquant les méthodes considérées les plus efficaces par la recherche pour acquérir les compétences du XXI^{ème} siècle. La synthèse de Pellegrino et Hilton, qui s'appuie sur deux méta-analyses de la recherche sur l'apprentissage par projet, identifie les six principes clés de ce type d'apprentissage :

« Les approches d'apprentissage par projet représentent les tâches d'apprentissage sous la forme de problèmes très étendus qui, lorsqu'ils sont bien conçus et mis en œuvre, permettent aux élèves de se livrer à l'apprentissage de tâches difficiles, tout en leur fournissant des conseils et des commentaires. Elles peuvent également encourager l'élaboration, le questionnement, l'auto-explication et préparer la motivation des élèves en leur présentant des problèmes qui les concernent et qui les intéressent. Bien

que différentes approches d'apprentissage par projet aient été élaborées, ce type d'enseignement suit souvent six principes clés :

1. L'apprentissage centré sur les élèves.
2. Les petits groupes.
3. Le tuteur est un facilitateur ou un guide.
4. Le problème avant tout.
5. Le problème est l'outil qui permet d'acquérir les connaissances et les compétences de résolution des problèmes.
6. L'apprentissage auto-dirigé » (2012, p. 166)

Voici quelques implications pédagogiques supplémentaires pour l'éducation à la citoyenneté mondiale tirées d'une synthèse récente de la recherche fondée sur les implications de l'enseignement de la science de l'apprentissage résumées plus haut (Deans for Impact, 2015) :

1. Concevoir un programme d'étude bien séquencé, avec une progression claire, qui apporte les connaissances préalables nécessaires à l'assimilation de nouveaux concepts et mettre en correspondance (mapper) les nouvelles idées avec les notions que les élèves connaissent déjà. Dans le *World Course*, nous avons procédé au mappage à rebours : des compétences aux connaissances, aptitudes et dispositions, puis de ces résultats d'apprentissage à des unités pédagogiques plus petites avec des résultats d'apprentissage partiels qui, progressivement et au fil du temps, constitueront les résultats d'apprentissage orientant le programme d'étude entier. Nous avons ensuite intégré ces unités pédagogiques plus petites à des séquences, qui ont progressé selon une cohérence horizontale et verticale – cohérence au sein et entre les années d'études. Chaque unité a été codée en identifiant les compétences qu'elle devait développer. Une fois que nous avons terminé la conception du programme de cette manière, nous avons procédé à sa « vérification » en examinant chacune des 350 unités à la recherche de possibilités de développer chaque connaissance, aptitude et disposition visée, comme indiqué dans le cadre qui a guidé la conception du programme. Nous n'attendions pas que chaque unité offre des possibilités de développer chaque compétence visée, mais nous entendions multiplier les possibilités de favoriser leur acquisition au fil des années. Cette

vérification nous a permis d'identifier les lacunes du programme d'étude, où les possibilités de développer une compétence étaient très limitées. Elle nous a également permis de développer une séquence structurée à chaque point de la progression où nous pouvions établir que les élèves avaient eu la possibilité d'acquérir les connaissances préalables. La progression des unités a cheminé des connaissances et de l'environnement immédiat des élèves vers les idées et les concepts plus abstraits. Par exemple, en 2^{ème} année d'études, les élèves commencent en décrivant les jeux auxquels ils jouent (connaissance et centres d'intérêts immédiats), puis ils comparent leurs centres d'intérêts en classe. Dans un deuxième temps, ils demandent à leurs parents à quels jeux ils jouaient quand ils étaient enfants et utilisent ces données pour analyser l'évolution des jeux dans le temps, les différences entre les familles et les cultures. Après, ils échangent avec des enfants d'autres pays, à l'aide de la technologie, et comparent leurs jeux respectifs. À partir de cet ensemble d'observations et d'analyses directes, les enfants étudient ensuite les similitudes et les différences de la manière dont chaque enfant a pu ou peut vivre son enfance, selon les différentes cultures et générations.

Cette approche de la conception des programmes scolaires s'appuie sur les connaissances dont nous disposons à propos de la manière dont les élèves apprennent de nouvelles notions : par référence à des notions qu'ils maîtrisent déjà et en leur présentant progressivement de nouvelles données, ce qui leur permet de transférer les informations de la mémoire de travail vers la mémoire à long terme. La conception de ce programme a remis en question l'idée traditionnelle selon laquelle le développement cognitif progresse à travers une succession d'étapes fixes ; à la place, elle a élaboré des séquences pédagogiques adaptées, conçues pour permettre l'assimilation de nouveaux concepts.

2. Supposer que les élèves peuvent apprendre de nombreuses choses différentes si elles sont bien enseignées. Il ne faut pas supposer qu'ils ne sont pas « prêts sur le plan du développement » à comprendre certaines idées. Lorsque nous confrontons les élèves à des problèmes du monde réel, certaines personnes supposent qu'un certain niveau de développement est nécessaire pour aborder certains sujets. Lors de l'élaboration du *World Course*, nous avons

discuté la question de savoir si les élèves de 2nde année d'études étaient capables de comprendre le concept de « pauvreté » avec les collègues d'une école qui avait commencé à l'enseigner. La science cognitive établit que le développement ne progresse pas à travers une succession d'étapes fixes et un séquençage bien conçu peut aider les élèves à apprendre des sujets complexes.

3. Élaborer des unités et des leçons qui expliquent clairement pourquoi ce que les élèves apprennent est important. Nous avons adopté cette approche lors de l'élaboration du *World Course*, car il est prouvé que cette méthode facilite la mémorisation des informations.
4. Offrir aux élèves de multiples possibilités de démontrer leur compréhension et de profiter des remarques des enseignants sur leur début de compréhension. Dans la mesure du possible, offrir aux élèves des possibilités de mettre en pratique les nouvelles notions, de façon répétée et sur de longues périodes. L'un des principes cognitifs est que la pratique répétée, prolongée et variée dans le temps est essentielle à l'apprentissage d'un nouveau contenu.
5. Concevoir le programme d'une manière qui aide les élèves à résoudre des problèmes en leur apprenant des notions différentes à des âges différents, en suivant une progression logique. Donner des possibilités aux élèves de démontrer leur compréhension en leur fournissant des retours d'information qui sont précis, clairs et centrés sur la tâche à réaliser. C'est précisément le rôle de l'évaluation formative, décrite ainsi dans le *World Course* :

« Dès la maternelle, les élèves ne se contentent pas d'apprendre, ils se soucient également de *prouver* qu'ils ont compris ce qu'ils ont appris toute l'année. Nous avons intégré les évaluations formatives et sommatives dans le cours, car nous pensons que la compétence globale et l'apprentissage du vingt-et-unième siècle nécessitent des formes authentiques d'évaluation (Greenstein, 2012). On ne demande pas simplement à l'élève de montrer ses connaissances, mais de créer un produit : un spectacle de marionnettes (maternelle), un livre (1^{ère} année d'études), un plan d'affaires (*business plan*) (3^{ème} année d'études), un jeu (4^{ème} année d'études) ou une entreprise sociale (8^{ème} année d'études). L'apprentissage se construit par accumulation : les connaissances s'appuient sur l'expérience et la compréhension préalables. Par exemple, les élèves de 3^{ème}

année d'étude découvrent la notion d'interdépendance globale en participant à un projet de création d'entreprise sociale de fabrication de chocolat. L'objectif pédagogique est de développer l'esprit d'entreprise des jeunes enfants à travers la compréhension des chaînes alimentaires mondiales et l'éthique du libre-échange et du travail des enfants à travers l'exemple du chocolat. Du point de vue géographique, le projet se concentre principalement sur les pays producteurs de chocolat d'Afrique de l'Ouest. » (Reimers et al., 2016, p. 121ii)

6. Faciliter le transfert de l'apprentissage à de nouvelles situations à l'intérieur et à l'extérieur de la classe en s'assurant que les élèves ont les connaissances générales nécessaires pour comprendre le contexte d'un problème et en présentant de nombreux exemples pouvant les aider à comprendre la structure sous-jacente du problème qu'ils traitent.
7. Stimuler la motivation des élèves en les encourageant à croire que l'on peut améliorer des compétences en travaillant dur, en les félicitant de leurs efforts et de leurs stratégies, et en les encourageant à se fixer des objectifs d'apprentissage (amélioration plutôt que maîtrise). Cultiver la motivation intrinsèque de l'élève en travaillant autour de ses centres d'intérêt. Donner aux élèves la possibilité de suivre leur propre processus de raisonnement et d'apprentissage. Favoriser le sentiment d'inclusion des élèves, sans distinction d'identité ou d'aptitudes.

Un programme d'étude peut inclure des possibilités structurées de réflexion qui dévoilent la manière dont les élèves pensent leur propre apprentissage. Il existe bien des moyens par lesquels un programme d'étude peut favoriser un sentiment d'inclusion, le plus accessible étant de concevoir des leçons durant lesquelles les élèves partagent leur vécu, leur culture et leur identité. Dans le *World Course*, par exemple, la diversité est célébrée dès la maternelle dont le thème dominant est : « Notre monde est divers et beau ». Par le biais des activités au cours desquelles les élèves interrogent leurs parents (par exemple sur les jeux auxquels ils jouaient lorsqu'ils étaient enfants) ou au cours desquelles les parents sont invités à raconter leur histoire et leurs expériences à l'école, le programme d'étude transmet aux élèves le message qu'ils ont leur place à l'école. Il est non seulement essentiel de créer intentionnellement les conditions favorisant ce sentiment

d'appartenance pour que tous les élèves s'épanouissent, mais aussi pour les aider tous à acquérir les compétences nécessaires pour créer ce type d'environnement à l'avenir.

De même, il est possible de puiser dans les travaux scientifiques de précieux conseils sur la manière de favoriser le développement socio-émotionnel des élèves pour concevoir un programme d'étude et en matière de pédagogie. Aux États-Unis, la commission nationale sur le développement social, émotionnel et scolaire convoquée par l'institut Aspen a formulé une série de recommandations fondées sur les données scientifiques existantes en matière de développement socio-émotionnel. Le rapport préconise d'organiser l'enseignement de manière à favoriser l'intégration de ces différents éléments : 1) les compétences et les aptitudes, 2) les attitudes, les croyances et les mentalités, 3) les caractères et valeurs. Les compétences et les aptitudes comprennent les dimensions cognitive, sociale, interpersonnelle et émotionnelle. Elles sont développées et utilisées en interaction avec les attitudes, les croyances et les mentalités que les enfants ont sur eux-mêmes, sur les autres et sur leur situation. Elles sont également développées et utilisées en interaction avec le caractère et les valeurs (Aspen Institute, 2019, p. 15). Ce rapport souligne que le développement de ces diverses compétences est essentiel non seulement parce qu'elles sont utiles à l'apprentissage scolaire, mais aussi parce que ces résultats (identité, motivation, caractère et valeurs) sont importants en soi. En s'appuyant sur les données qui prouvent qu'il est possible d'enseigner les compétences sociales, cognitives et émotionnelles, le rapport préconise de les enseigner de manière explicite (Ibid, 19). Le type d'intégration entre l'enseignement des compétences cognitives, sociales et émotionnelles préconisé par le rapport exigera une refonte importante de l'enseignement et de l'apprentissage. Entreprendre ce processus dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté mondiale est un moyen de dégager un espace dans la journée scolaire pendant lequel les élèves participeront à des modes d'apprentissage qui visent l'interaction. Comme nous l'avons déjà mentionné, les unités du *World Course* ont été conçues dès le départ pour aborder les compétences cognitives et socio-émotionnelles. Le guide des objectifs d'apprentissage, conformes aux Objectifs de développement durable des Nations Unies identifie clairement les objectifs cognitifs, sociaux et émotionnels.

Des corpus supplémentaires d'études spécialisées sur le développement cognitif et socio-émotionnel peuvent appuyer certains éléments propres à un programme d'étude d'éducation à la citoyenneté mondiale. Par

exemple, l'un des objectifs majeurs de l'éducation à la citoyenneté mondiale est d'aider les élèves à développer leur capacité de raisonnement éthique. Lawrence Kohlberg, pionnier de l'étude du développement moral chez l'individu, s'appuyant sur des travaux antérieurs de Jean Piaget, a démontré que l'on peut favoriser le développement moral, qui se forme par étapes successives, en donnant aux élèves des possibilités de débattre de dilemmes moraux. Kohlberg considérait que le développement moral résulte de l'interaction sociale et affirmait que confronter les individus à des conflits cognitifs correspondant à leur stade de développement moral les aiderait à atteindre le stade supérieur de la morale (Kohlberg, 1984). Un programme d'étude de l'éducation à la citoyenneté mondiale peut contenir de nombreuses leçons qui permettent aux élèves de pratiquer la délibération sur des questions morales. Dans le *World Course*, par exemple, les élèves apprennent l'interdépendance entre les pays dès la 3^{ème} année d'études en étudiant la fabrication du chocolat, en huit unités : 1) Mettre en place le cadre de la « Vie d'un chocolat » ; 2) La vie d'un chocolat et son histoire, 3) Fabriquons notre propre chocolat ; 4) Comprendre la culture de mon marché ; 5) Vendre mon chocolat à l'école ; 6) Le travail des enfants ; 7) Apporter mon chocolat au marché, 8) Au-delà du chocolat. Ces unités offrent aux élèves de multiples possibilités de débattre de questions morales, par exemple lorsqu'ils abordent la question du travail des enfants et du commerce équitable.

L'un des objectifs d'un programme d'étude d'éducation à la citoyenneté mondiale est d'aider les élèves à accorder de l'importance aux diverses formes d'identité (race, appartenance ethnique, culture, religion, nationalité, etc.) et de communiquer par-delà ces différences. Il existe un solide corpus de connaissances issues de la recherche socio-psychologique qui peut éclairer la conception rationnelle d'un programme d'étude et d'activités conformes à ces objectifs. La recherche sur les relations intergroupes se divise en trois approches. Tout d'abord, la théorie de l'identité sociale émet l'hypothèse que les gens se classent dans des catégories : « nous » et « ils » et que ce processus peut engendrer des préjugés, car les individus favorisent leur intra-groupe. Deuxièmement, la rivalité pour les ressources limitées et la menace perçue transforment le favoritisme intra-groupe en une volonté de nuire aux groupes rivaux. Troisièmement, la théorie de la dominance sociale est celle où la classification hiérarchique des catégories raciales est maintenue à travers diverses institutions. (Richeson et Sommers, 2016, pp. 445-447)

Une implication des études socio-psychologiques montrant que c'est l'utilisation de catégories sociales qui conduit à la discrimination est que le programme d'étude peut aider les élèves à problématiser ces catégories, par exemple en remettant en question la notion d'une « histoire unique » qui réduit les membres des « exogroupes » à une identité unique, et en éveillant la curiosité à l'égard de tous les groupes qui peut aider à comprendre la nature multidimensionnelle de l'identité humaine et à trouver une « humanité commune » aux divers groupes identitaires. Le célèbre discours TED de l'écrivaine Chimamanda Ngozi intitulé *Le danger de l'histoire unique* est un exemple de ressource qui peut aider les élèves à réfléchir et à entamer une discussion sur la manière de nuancer leurs points de vue sur ceux qu'ils perçoivent comme différents et sur l'identité (Ngozi, 2009). De même, le programme scolaire peut aider les élèves à réfléchir à la manière dont de multiples dimensions définissent l'identité et à comprendre le concept d'intersectionnalité (Gold et Grant, 1977). Enfin, le programme scolaire peut aider les élèves à identifier et à remettre en question les hiérarchies raciales et les mécanismes par lesquels elles se perpétuent. Par exemple, le programme de la 5^{ème} année d'études du *World Course* porte sur le changement social pour promouvoir les droits de la personne, en examinant les révolutions américaine, française et haïtienne, l'abolition de l'apartheid en Afrique du Sud, ainsi que le mouvement mondial des droits universels de l'homme. Le programme de la 7^{ème} année d'études examine le mouvement des droits civiques aux États-Unis, les mouvements féministes et le mouvement environnemental.

Les recherches montrent également que les relations intergroupes ont des effets positifs sur la diminution des préjugés et de la discrimination (Brown et Hewstone, 2005 ; Pettigrew et Trop, 2006). Les travaux précurseurs du psychologue Allport (1954) sur les contacts entre les groupes ont établi que les conditions optimales de ces interactions se caractérisent par l'égalité des conditions, la coopération, des objectifs communs et l'appui des autorités, mais des recherches ultérieures documentent des avantages même en l'absence de ces conditions optimales (Hewstone et coll., 2014).

Les programmes scolaires peuvent promouvoir ce type d'échanges de plusieurs manières. La première consiste à concevoir des écoles et des classes diversifiées, où les élèves font l'expérience de la diversité au quotidien. Il est également possible d'exposer les élèves à la diversité à travers le contenu du programme, par exemple par la sélection d'un choix de lectures disponibles dans les cours de langue et de littérature, y

compris des lectures de nombreux auteurs et des lectures qui examinent explicitement les diverses expériences et approches de différents groupes. Les cours de sciences sociales peuvent également engager directement les élèves dans l'étude des relations interraciales ou intergroupes, et peuvent contribuer à enrichir leur connaissance de diverses cultures. Par exemple, les élèves peuvent étudier diverses traditions religieuses, une connaissance essentielle dans un monde où de nombreuses personnes donnent un sens au monde à travers le prisme religieux. Les résultats de travaux de l'organisation Pew Research Center montrent une méconnaissance considérable de la religion chez les Américains, même si la plupart d'entre eux déclarent que la religion est très importante dans leur vie. En moyenne, les adultes peuvent répondre à environ la moitié des questions de l'enquête conçue pour évaluer les connaissances élémentaires sur les diverses traditions religieuses. Si la plupart des Américains connaissent les bases du christianisme et quelques notions sur l'islam, très peu connaissent le judaïsme, l'hindouisme ou le bouddhisme. Ceux qui connaissent des personnes d'autres confessions ont plus de connaissances et ceux qui ont plus de connaissances ont une opinion plus favorable sur les autres groupes religieux (Alper, 2019).

Le programme scolaire peut également prévoir des activités qui favorisent les interactions entre les élèves et leurs pairs de pays et de cultures différents, notamment au moyen de la technologie et par le biais des voyages et des échanges d'élèves.

Étant donné que le programme scolaire donne aux étudiants la possibilité d'étudier directement la question de la race, les diverses expériences des différents groupes raciaux dans le temps dans différentes sociétés et les relations interraciales, il est utile d'éclairer cette étude par les recherches socio-psychologiques actuelles qui soulignent que la race est avant tout le produit d'une construction sociale dynamique, et non un fait biologique prédéterminé (Richeson et Sommers, 2016, p. 441). La condition sociale perçue, la santé et les facteurs psychosociaux tels que les préjugés, l'identification au groupe, les stéréotypes, l'idéologie politique et les croyances sur la race façonnent la catégorie raciale attribuée aux personnes. (p. 443)

Un autre domaine dans lequel la science de l'apprentissage peut soutenir l'éducation à la citoyenneté mondiale concerne la recherche sur la façon dont les adultes apprennent, car elle peut aider à concevoir des possibilités permettant aux enseignants, aux chefs d'établissement et aux autres

administrateurs à acquérir les compétences nécessaires à la promotion de l'éducation à la citoyenneté mondiale. En étudiant la façon dont les adultes apprennent, Robert Kegan et Lisa Lahey ont découvert que les habitudes et les mentalités sont souvent un frein à la prise en compte de nouvelles connaissances. Ils ont constaté que lorsqu'on arrive à faire prendre conscience aux adultes comment ces croyances préexistantes sont des obstacles, ils sont mieux disposés à changer et à accepter le changement dans leur organisation (Kegan et Lahey, 2009).

Tout effort visant à introduire l'éducation à la citoyenneté mondiale dans une école devra faire avec les adultes tels qu'ils sont. Les enseignants et les chefs d'établissement ne sont pas des pages blanches ; ils arrivent avec leurs croyances et leurs engagements préexistants, dont certains peuvent ne pas englober l'éducation à la citoyenneté mondiale. Une étude menée auprès d'enseignants en sciences sociales de l'Indiana souligne la nécessité de connaître les enseignants et les défis liés à l'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le programme d'étude (Rapoport, 2010). Ces enseignants ont déclaré n'avoir jamais utilisé le terme de « citoyenneté mondiale ». Une autre étude menée auprès d'enseignants en Angleterre a révélé que même parmi ceux qui pensaient que l'éducation à la citoyenneté mondiale était importante, très peu avaient confiance en leur capacité à l'enseigner (Davies et coll., dans Yamashita, 2006). Une étude comparative de la pratique de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans quatre pays a montré que les enseignants avaient besoin de beaucoup plus de temps pour accepter et élaborer les stratégies d'éducation à la citoyenneté mondiale (Osler et Vincent, 2002). Une autre étude sur la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans diverses provinces canadiennes a révélé que les croyances des administrateurs étaient en contradiction avec l'inclusion de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le programme scolaire de primaire, ce qui se traduisait par l'absence d'appui aux écoles pour élaborer le programme d'étude et développer la formation professionnelle :

« Malgré une présence de plus en plus forte de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les programmes scolaires officiels, la plupart des responsables que nous avons interrogés dans les ministères de l'Éducation et les commissions scolaires du Canada considéraient les activités d'éducation à la citoyenneté mondiale comme un élément facultatif plutôt que comme une activité obligatoire. En effet, un nombre important d'administrateurs scolaires de notre échantillon ont exprimé leur scepticisme

quant à la pertinence d'introduire les thèmes de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le cycle primaire. » (Mundy et Manion, 2008, p. 956)

Les définitions contradictoires ou peu claires de ce qu'est la compétence globale ou comment l'acquérir explique l'absence d'initiatives pédagogiques. Le débat sur l'éducation à la citoyenneté mondiale reste en grande partie académique et abstrait, une conversation entre initiés et déconnectée de la pratique, il ne parvient pas à intégrer les non-initiés ou à faire participer les novices de manière constructive. Le contexte de la pratique de l'éducation à la citoyenneté mondiale est une manière constructive d'engager le débat avec les enseignants, la pratique leur donnant la possibilité d'expérimenter des visions naissantes, par exemple les points de vue alternatifs de la citoyenneté mondiale, et de les perfectionner quand ils pratiquent l'enseignement du programme d'étude d'éducation à la citoyenneté mondiale. Dans le cadre de mon travail avec les enseignants et les chefs d'établissement, j'ai constaté qu'il était efficace de les réunir en équipe pour participer à un processus de 13 étapes à l'échelle de toute l'école pour élaborer et mettre en œuvre un programme d'étude d'éducation à la citoyenneté mondiale. Le processus commence par une discussion sur ce qu'un élève à la fin du cycle secondaire devrait savoir, ce dont il devrait se préoccuper et ce qu'il devrait savoir faire pour atteindre un objectif ambitieux comme l'élimination de la pauvreté. À partir de cette discussion, les équipes passent à une conversation plus spécifique sur les types de séquences pédagogiques qui peuvent aider les élèves à acquérir ces compétences. De tels processus de travail collaboratif dans les écoles fournissent un cadre dans lequel certains obstacles dressés par les désaccords conceptuels peuvent apparaître au grand jour et être abordés, offrant ainsi des occasions de clarification, d'apprentissage et de négociation (Reimers, 2018, 2019).

Il y a quelques années, alors que je travaillais avec l'ensemble du personnel d'une école indépendante dans le cadre d'un atelier qui appliquait ce processus, le directeur du département scientifique est venu me voir après la fin de l'atelier pour me remercier. Il avait résisté aux efforts du chef d'établissement visant à développer un programme d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'échelle de l'école et a expliqué que l'atelier, et en particulier la collaboration avec ses collègues pour concevoir des plans de cours, l'avait aidé à comprendre pour la première fois que l'éducation à la citoyenneté mondiale n'était pas une alternative aux

matières traditionnelles, mais qu'elle était un moyen d'intégrer les matières traditionnelles existantes et d'aider les élèves à travailler sur des problèmes du monde réel. « Maintenant que je vois qu'il y a beaucoup de place pour l'enseignement de la science dans ce programme, je suis prêt à l'adopter ». Dans ma pratique, j'ai constaté que les définitions conflictuelles de ce qu'est et de ce qu'implique l'éducation à la citoyenneté mondiale sont des obstacles courants à un programme cohérent d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'échelle de l'école, lorsque la discussion est trop abstraite et sans rapport avec la pratique pédagogique réelle.

Parce que les enseignants ne sont pas des pages blanches lorsqu'ils s'engagent dans l'éducation à la citoyenneté mondiale. Ils peuvent avoir des points de vue plus ou moins favorables à son sujet. Une enquête menée auprès des enseignants d'un réseau de lycées œuvrant à la promotion de la citoyenneté mondiale au Danemark a mis en évidence des différences sur le degré de compréhension que les enseignants des différentes matières pensaient avoir du concept de citoyenneté mondiale. En moyenne, les professeurs de sciences et de mathématiques étaient moins confiants que les professeurs de langue, d'arts et de sciences sociales. Les professeurs de sciences étaient aussi moins intéressés par l'éducation à la citoyenneté mondiale, 30 % d'entre eux ne voyant pas la pertinence de l'éducation à la citoyenneté mondiale pour leurs matières, contre 8 % des professeurs de sciences sociales et 11 % des professeurs de langue et d'art. Les propos d'enseignants interrogés dans le cadre de cette étude illustrent leur état d'esprit :

« Je pense que certains vont devoir un peu évoluer, généralement on dit que les matières scientifiques ont plus de mal à comprendre à quoi correspond la dimension mondiale. Mais je pense que c'est possible, surtout en collaboration avec d'autres. » (Nilsson, 2015, p. 25)

« Je pense peut-être, sans pointer du doigt qui que ce soit, que par exemple un professeur de mathématiques ici à l'école ou un professeur de physique de mon âge dirait : qu'est-ce que c'est que ces bêtises ? Ils doivent apprendre des formules et des équations quadratiques. » (Nilsson, 2015, p. 34)

L'idée que l'éducation à la citoyenneté mondiale relève des sciences sociales est omniprésente et peut entraver les efforts de collaboration interdisciplinaire. Une étude sur la mise en œuvre de

l'éducation à la citoyenneté mondiale dans sept provinces du Canada a révélé une concentration similaire d'éducation à la citoyenneté mondiale dans les sciences sociales. La notion d'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans tout le programme scolaire n'était pas traduite dans les normes (Mundy et Manion, 2008, p. 953).

Bibliographie

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

Alper, B. (2019) *6 facts about what Americans know about religion*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/07/23/6-facts-about-what-americans-know-about-religion/>

Brown, R. and Hewstone, M. (2005) An integrative theory of intergroup contact. In Zanna, M.P. (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, pp 255-343. San Diego, CA: Academic

<https://www.businessinsider.com/bill-gates-foundation-helps-invent-tiger-toilets-powered-by-worms-2019-1>

Deans for Impact (2015) *The Science of Learning*. Austin, TX: Deans for Impact.

Gold, Milton J. and Grant, Carl A., "In Praise of Diversity: A Resource Book for Multicultural Education" (1977). *Publications Archives*, 1963-2000. 66. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cparpubarchives/66>

Hewstone, M., Lolliot, S., Swart H., Myers E., Voci A., et al (2014) Intergroup contact and intergroup conflict. *Journal of Peace Psychology*. 20:39-53.

Kegan, R. and Lahey, L. (2009) *Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization* (Leadership for the Common Good). Cambridge: MA. Harvard Business Press.

Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages* (Essays on Moral Development, Volume 2). Harper & Row

Mundy, K. and Manion, C. (2008) Global Education in Canadian elementary schools: An exploratory study. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 941-974.

Ngozi Adichie, C. (2009) *The danger of a single story*. Ted Global 2009. https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=en

Nilsson, I. (2015) *Understanding Global Education – A Case Study of the Global High Schools Network in Denmark*. Lund University. Department of Sociology. Undergraduate thesis. <http://lup.lub.lu.se/luur/>

[download?func=downloadFile&recordOid=5469540&fileOid=5469541](#)

Osler, A. and Vincent, K. (2002) *Citizenship and the challenge of global education*. Staffordshire, England. Trentham Books.

Pellegrino, J.W., & Hilton, M.L. (Eds.). (2012) *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press.

Pettigrew, T.F., and Tropp, L.R. (2006) A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology* 90:751-783.

[Rapoport, A. \(2010\)](#) We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice* 5(3) 179–190.

Reimers, F., V. Chopra, C. Chung, J. Higdon and E.B. O'Donnell. (2016) *Empowering Global Citizens*. Charleston, SC: CreateSpace.

Reimers, F., R. Adams and K. Shannon (2018) *Twelve Lessons to Open Classrooms and Minds to the World*. Washington, DC. The NEA Foundation.

Reimers, F., R. Adams and Berka, M. (2019) *Creative Lessons to Open Classrooms and Minds to the World*. Washington, DC. The NEA Foundation.

Richeson, J. and Sommers, S. (2016) Toward a Social Psychology of Race and Race Relations for the Twenty-First Century. *Annual Review of Psychology*. 67:439-463.

Yamashita, H. (2006) Global citizenship education and war. The needs of teachers and learners. *Educational Review*. 58(1): 27-39.

Chapitre 5

Perspective professionnelle et éducation à la citoyenneté mondiale

Comme décrit précédemment, la perspective professionnelle se fonde sur la reconnaissance de l'importance de recourir aux connaissances spécialisées pour guider la pratique éducative. Cette perspective a deux implications pour la conception d'un programme d'étude d'éducation à la citoyenneté mondiale. Premièrement, il est nécessaire de favoriser l'accès des enseignants aux connaissances spécialisées existantes en les aidant à se perfectionner en tant que professionnels ; par exemple, en leur donnant l'occasion d'étudier les diverses traditions intellectuelles qui sous-tendent l'éducation à la citoyenneté mondiale, ou en approfondissant leurs connaissances sur le changement climatique et en examinant l'incidence de ces connaissances sur la pratique. Deuxièmement, les enseignants eux-mêmes doivent contribuer à faire avancer les connaissances spécialisées en éducation à la citoyenneté mondiale, ce qu'il pourrait faire dans le cadre de leur pratique de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Le programme scolaire ne se met pas en œuvre tout seul. Un programme de qualité d'éducation à la citoyenneté mondiale nécessitera des enseignants qualifiés pour enseigner ce programme. Une enquête récente menée par le Centre national pour l'enseignement de la science des États-Unis auprès d'un échantillon national représentatif de professeurs de sciences aux États-Unis a révélé que si les trois quarts des enseignants abordent le changement climatique dans leurs cours, seule la moitié d'entre eux le font conformément au consensus scientifique actuel. Lorsqu'on leur a demandé d'évaluer leurs connaissances sur le changement climatique, l'écologie, la génétique moderne, les prévisions météorologiques, la santé et la nutrition, 17 % des enseignants ont répondu en savoir moins sur ce sujet que la plupart des autres enseignants du secondaire, et 31 % ont répondu la même chose pour les modèles de prévisions météorologiques. Les enseignants qui ont déclaré que leurs connaissances en changement climatique étaient très bonnes ou exceptionnelles ne dépassaient pas 28 %, alors qu'ils étaient 45 % à déclarer un niveau de connaissance identique

en écologie, 44 % en génétique ou 48 % en santé et en nutrition (Plutzer et coll., 2016, p. 19). Lorsqu'on leur a demandé de choisir un ensemble de sujets possibles à traiter pour enseigner une unité sur les gaz à effet de serre et le réchauffement climatique récent, un sujet que la plupart d'entre eux avaient dit avoir enseigné et sur lequel les connaissances scientifiques de base sur la façon dont ces gaz piègent la chaleur sont vieilles d'un siècle et non controversées, seuls quelques enseignants ont sélectionné comme hautement prioritaires des sujets essentiels pour comprendre les gaz à effet de serre : 74 % la séquestration (ou le piégeage) du dioxyde de carbone, 59 % l'utilisation du charbon et du pétrole par les entreprises de services publics, 56 % les émissions de l'industrie, 55 % la destruction des forêts ; en revanche, un certain nombre d'enseignants ont désigné comme prioritaires des sujets sans pertinence pour la compréhension des gaz à effet de serre : 42 % la destruction de la couche d'ozone dans la haute atmosphère, 24 % les ondes courtes entrantes et les ondes longues sortantes, 23 % l'utilisation de produits chimiques comme les pesticides, 21 % le chauffage et la cuisson à la maison, 14 % l'utilisation de bombes aérosol, 4 % le lancement de fusées dans l'espace (Plutzer et coll., 2016, p. 21). D'après la même enquête, de nombreux enseignants ne connaissent pas le consensus scientifique qui attribue le réchauffement climatique aux activités humaines : seuls 39 % des enseignants identifient correctement que plus de 80 % des climatologues pensent que le réchauffement climatique est principalement causé par les activités humaines, et seulement 21 % des enseignants admettent ne pas connaître la réponse ; les 40 % restants donnent une réponse incorrecte (p. 22). Les enseignants déclarent avoir reçu une formation très limitée sur le changement climatique, seuls 43 % ont reçu un enseignement formel sur ce sujet pendant leurs études supérieures et seulement 10 % ont suivi un cours sur ce sujet (p. 23). Parmi les enseignants qui n'ont pas reçu d'enseignement sur ce sujet au cours de leur formation initiale, seuls 18 % ont bénéficié d'un perfectionnement professionnel en la matière. Les enseignants reconnaissent avoir un grand besoin de formation sur ce sujet, et 67 % déclarent qu'ils seraient intéressés par des possibilités de perfectionnement professionnel sur ce sujet (p. 24).

5. a. Aider les enseignants à acquérir les connaissances et les compétences en éducation à la citoyenneté mondiale.

Les études sur l'apprentissage en profondeur et les compétences du XXI^{ème} siècle soulignent que l'importance de renforcer la capacité des enseignants à traduire le programme d'étude des compétences du XXI^{ème} siècle en

enseignement efficace est à la fois un défi de taille et une priorité. Le rapport du Conseil national de la recherche des États-Unis appelle à apporter de grands changements à la formation des enseignants :

« Les systèmes actuels de formation et de perfectionnement professionnel des enseignants exigeront des changements majeurs, si nous voulons qu'ils favorisent un enseignement qui encourage l'apprentissage en profondeur et l'acquisition des compétences transversales. Ce sont non seulement la conception de ce qui constitue une pratique professionnelle efficace, mais aussi les objectifs, la structure et l'organisation des possibilités de formation initiale et de perfectionnement professionnel qui devront être modifiées. » (Pellegrino et Hilton, 2012, p. 186)

De même, la Commission nationale des États-Unis sur le développement social, émotionnel et scolaire souligne l'urgence de relever le défi du perfectionnement professionnel. Elle préconise la refonte des programmes de formation des enseignants et la prise de décision collaborative dans les écoles et les quartiers, de privilégier les aptitudes et les compétences sociales, émotionnelles et cognitives durant les processus de sélection, d'embauche, d'orientation et de formation professionnelle, d'encourager l'innovation dans les programmes de formation des enseignants, de modifier l'autorisation d'exercer et la certification, de veiller à ce que les programmes d'accueil et d'intégration des nouveaux enseignants soutiennent ces domaines, et la restructuration des systèmes des effectifs adultes (Aspen Institute, 2019, pp. 50-53).

Les enseignants doivent non seulement acquérir les connaissances et les compétences, mais aussi une compréhension commune avec leurs collègues au sein de leur école, de l'éducation à la citoyenneté mondiale, afin de pouvoir collaborer à la conception et à la mise en œuvre d'un programme d'étude cohérent et rigoureux qui s'étende à tous les niveaux et à toutes les matières, sans se limiter à quelques leçons sur des thèmes à résonance mondiale ici et là. Une étude portant sur les enseignants d'un réseau d'écoles au Danemark engagé à promouvoir l'éducation à la citoyenneté mondiale a constaté que la compréhension de l'éducation à la citoyenneté mondiale des enseignants de ces écoles, et de ses liens avec diverses matières, variait considérablement (Nilsson, 2015). Parmi les diverses interprétations conceptuelles, citons d'abord celle d'une éducation axée sur les enjeux mondiaux, comprenant la compréhension de l'interconnexion et

de l'interdépendance, le processus de mondialisation et des thèmes comme le changement climatique et la migration. La deuxième interprétation conceptuelle englobait la compréhension et le respect des autres cultures et des autres peuples et l'acquisition des compétences pour vivre dans un monde mondialisé. Enfin, la troisième décrivait l'éducation à la citoyenneté mondiale comme le travail de l'enseignant et de l'école, mettant l'accent sur la nécessité d'une approche coordonnée et du partage des ressources à l'école, ainsi que les différents défis liés à l'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans diverses matières (Nilsson, 2015, p. 31).

Dans une étude sur les réformes des programmes scolaires au Chili, en Chine, en Inde, au Mexique, à Singapour et aux États-Unis, nous avons constaté qu'à mesure que les États et les pays adoptent des objectifs plus ambitieux, la priorité accordée à la formation et au perfectionnement professionnel des enseignants augmente (Reimers et Chung, 2016). Une étude comparative des programmes de perfectionnement professionnel visant à aider les enseignants à acquérir les capacités pour éduquer l'enfant dans sa globalité au Chili, en Chine, en Colombie, en Inde, au Mexique, à Singapour et aux États-Unis, a identifié les caractéristiques communes suivantes :

1. « Ces programmes de perfectionnement professionnel reflètent la conception de l'apprentissage des adultes comme socialement situé et répondant aux besoins actuels des enseignants en matière d'apprentissage.
2. Cette forme de perfectionnement professionnel suppose d'offrir aux enseignants des possibilités prolongées et nombreuses de renforcer leurs capacités, qui durent souvent pendant une année scolaire entière ou qui s'étendent sur plusieurs années scolaires, ce qui contraste avec les formations courtes, plus répandues, en dehors du cadre scolaire.
3. Les modalités de perfectionnement professionnel examinées dans cet ouvrage sont variées. Elles comprennent l'étude indépendante de nouveaux contenus, la discussion avec des pairs entre autres, l'accompagnement individuel ou collectif, la présentation de nouvelles pratiques, les projets de recherche indépendants et des possibilités de réflexion.
4. Le contenu des programmes examinés couvre une large palette de compétences, allant de l'objectif général d'aider les étudiants à développer leurs capacités à la définition très précise des pédagogies

et des pratiques d'enseignement particulières qui peuvent aider les étudiants à acquérir ces compétences.

5. Le contenu de ces différents programmes traduit une vision de l'apprentissage qui inclut les compétences cognitives, en interaction avec les aptitudes et les compétences socio-émotionnelles.
6. Le perfectionnement professionnel comprend l'exposition à des routines, protocoles et pratiques pédagogiques visibles, où les enseignants se rendent compte en pratique de nouvelles formes d'enseignement ou d'évaluation.
7. Ces programmes reposent sur un mélange de possibilités d'apprentissage situées dans le contexte des écoles où travaillent les enseignants.
8. Pour appuyer les activités nombreuses et prolongées de perfectionnement professionnel dont ces différents programmes font la promotion, les organisations responsables nouent des partenariats avec des organismes non scolaires qui apportent divers types de ressources.
9. Ces programmes considèrent que la pratique des enseignants se situe dans des organisations et des contextes sociaux spécifiques, et ils adoptent en général une approche globale de l'école, plutôt que d'aider les enseignants à renforcer leurs compétences individuellement.
10. La question de l'évaluation. Tous ces programmes développent les capacités des enseignants à promouvoir des pédagogies dans le but de développer des compétences que l'école ou le système scolaire n'évaluent pas formellement. Dans ce sens, ces programmes remettent en question la notion selon laquelle « ce qui doit être évalué doit être fait » et laissent entendre que les enseignants sont capables de prendre des décisions sur ce qu'ils enseignent et comment qui dépassent les structures officielles de responsabilité de l'école.
11. Les organisations qui soutiennent ces différents programmes façonnent toutes une orientation de l'apprentissage. Elles contactent les écoles dans un esprit d'enquête, instaurent le dialogue avec le personnel de l'école sur ses objectifs d'apprentissage, utilisent les diverses formes de retour d'information pour évaluer si leur travail permet d'atteindre les résultats escomptés, et elles mettent en œuvre des mesures pour corriger la situation et améliorer en permanence leur travail. » (Reimers, 2018)

Ces caractéristiques des programmes de perfectionnement professionnel de qualité peuvent être reproduites dans les programmes visant à accroître le niveau d'expertise des enseignants dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Certains de ces principes ont été repris dans un livre que j'ai écrit, avec mes étudiants diplômés, pour aider à diffuser l'approche du programme d'étude d'éducation à la citoyenneté mondiale que nous avons suivie pour élaborer le *World Course*. Lorsque le livre *Empowering Global Citizens* (Autonomiser les citoyens du monde) a été publié en 2016, j'ai commencé à recevoir des commentaires qui soulignaient la nécessité de soutenir le développement des capacités des enseignants à concevoir et à enseigner ce type de programme d'étude, conforme à un cadre ambitieux de compétences, lui-même aligné sur les Objectifs de développement durable de l'ONU.

Pour répondre à ce besoin, j'ai élaboré, en collaboration avec 36 de mes étudiants diplômés, un livre de ressources qui comprenait un protocole pour établir un processus d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'échelle de l'école, qui expliquait comment concevoir un programme d'étude conforme aux Objectifs de développement durable des Nations Unies, et qui illustrait avec un petit nombre de leçons à quoi ce programme d'étude pourrait ressembler en pratique (Reimers et coll., 2017). Le programme en treize étapes que nous proposons reconnaissait l'importance de créer un procédé propre à l'école, qui aiderait les équipes d'enseignants à collaborer à l'élaboration d'une vision commune de l'éducation à la citoyenneté mondiale, à concevoir un prototype de programme d'étude et à tirer les enseignements de l'expérience. Le protocole suggérait également aux écoles de chercher à intégrer les réseaux d'écoles suivant un processus similaire, afin d'accélérer les possibilités d'apprentissage résultant de leur expérience commune dans la poursuite d'objectifs similaires. Les étapes proposées dans ce processus étaient les suivantes :

1. Constituer une équipe de direction. Cette équipe formera la coalition directrice qui concevra et pilotera la mise en œuvre de la stratégie globale de l'école en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale.
2. Élaborer une vision à long terme. Quels sont les résultats à long terme pour les élèves, pour l'école et pour les communautés que ces diplômés influenceront qui motivent cette initiative ?
3. Élaborer un cadre de connaissances, de compétences et d'aptitudes pour les diplômés de l'école conforme à la vision à long terme.
4. Vérifier le programme scolaire existant dans l'école au regard de la

- vision à long terme proposée et du cadre de compétences mondiales.
5. Concevoir un prototype pour mieux ajuster le programme scolaire existant au cadre de compétences mondiales de l'étape 3 (les soixante leçons présentées dans ce livre peuvent servir de prototype initial ou de proposition d'essai qui aboutira au prototype adopté par chaque école en particulier).
 6. Communiquer la vision, le cadre et le prototype à l'ensemble de la communauté scolaire, demander un retour d'information et réitérer.
 7. Choisir le prototype révisé à mettre en œuvre et élaborer un plan de mise en œuvre pour exécuter le prototype d'éducation à la citoyenneté mondiale.
 8. Identifier les ressources nécessaires et disponibles pour mettre en œuvre le prototype d'éducation à la citoyenneté mondiale.
 9. Élaborer un cadre pour assurer le suivi de la mise en œuvre du prototype et obtenir un retour d'information formatif.
 - 10.** Élaborer une stratégie de communication pour obtenir et pérenniser le soutien des principales parties prenantes.
 11. Élaborer la stratégie de perfectionnement professionnel.
 12. Mettre en pratique le prototype avec la supervision et le soutien de l'équipe de direction.
 13. Évaluer la mise en pratique du prototype, l'adapter si nécessaire et revenir à l'étape 4.

Ce processus considère la tâche de créer un programme d'étude d'éducation à la citoyenneté mondiale comme une possibilité de perfectionnement professionnel, en milieu scolaire, et la collaboration entre les enseignants pour élaborer, enseigner et évaluer ce programme d'étude comme un moyen de développer leur propre expertise en le faisant comme le résultat de l'expérimentation. En effet, le processus est conçu pour permettre aux enseignants de renforcer leurs capacités à promouvoir l'éducation à la citoyenneté mondiale lorsqu'ils entreprennent la conception et la mise en œuvre d'un programme d'étude d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'échelle de l'ensemble de l'école. L'approche part du principe que tout apprentissage nécessite une occasion de pratiquer et que c'est la réflexion sur cette pratique qui permet de développer de nouvelles connaissances et compétences. Fondamentalement, l'enseignement de tout programme scolaire repose sur deux hypothèses : si nous enseignons A, les élèves apprendront B, et si les élèves apprennent B, les résultats C, D et E seront

atteints pour eux et pour leurs communautés. La plupart des enseignants ne testent pas formellement leurs hypothèses, et encore moins en rendant publics les résultats. Le processus que j'ai conçu permet aux enseignants de travailler dans un cadre transparent qui les aide à rendre visibles les hypothèses qu'ils testent et à tirer des enseignements de ce processus. Lorsque les enseignants effectuent ce travail en collaboration avec leurs collègues dans le cadre d'un processus à l'échelle de leur école, cela contribue à la constitution d'un savoir partagé sur ce qui fonctionne bien, en d'autres termes, au développement d'une expertise professionnelle partagée.

À mesure que les écoles intègrent des réseaux d'amélioration, ces réseaux d'écoles deviennent un moyen d'augmenter les capacités collectives des écoles participantes ainsi que l'expertise du réseau, ce qui augmente à son tour la capacité des écoles à tester les hypothèses sous-tendant tout programme scolaire. C'est ce que Tony Bryk et ses collègues ont appelé les « réseaux d'amélioration », en adaptant au domaine de l'éducation les principes bien établis du domaine de la « science de l'amélioration » (Bryk et coll., 2015).

J'ai constaté que le fait d'impliquer les enseignants dans un travail collaboratif d'analyse de la relation entre le programme scolaire, la pédagogie et de grands enjeux mondiaux, comme comment construire un monde inclusif et durable, résonne avec les valeurs profondes de beaucoup d'entre eux. De nombreux enseignants ont choisi cette profession pour apporter une contribution à la société et avoir un impact durable sur le développement de leurs élèves. C'est ce que montre le tableau 2, qui présente les données d'une enquête de l'OCDE administrée auprès d'enseignants, et qui leur demandait quelles étaient les raisons pour lesquelles ils avaient choisi cette profession. La plupart des enseignants du monde entier répondent que l'influence sur le développement des enfants, l'aide aux personnes défavorisées et la contribution à la société font partie intégrante de leurs motivations. Faire participer les enseignants à la conception du programme scolaire pour « améliorer le monde » permet de tirer parti de cette puissante motivation intrinsèque de nombreux enseignants.

Tableau 2. Motivation des enseignants à l'origine du choix de cette profession, par expérience de l'enseignement des enseignants

Résultats basés sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire

	L'enseignement m'a permis					
	d'influencer le développement des enfants et des jeunes		d'aider les personnes socialement défavorisées		d'apporter une contribution à la société	
	Total		Total		Total	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Alberta (Canada)	98.8	(0.4)	77.8	(2.2)	94.7	(1.1)
Australie	96.0	(0.4)	79.8	(0.7)	92.6	(0.5)
Autriche	95.6	(0.3)	75.3	(0.7)	87.1	(0.6)
Belgique	95.5	(0.3)	70.3	(0.8)	86.3	(0.6)
- Commission flamande (Belgique)	96.7	(0.3)	77.0	(1.0)	91.9	(0.5)
Brésil	95.4	(0.5)	93.7	(0.6)	97.2	(0.3)
Bulgarie	94.5	(0.6)	64.5	(1.0)	92.3	(0.6)
CABA (Argentine)	86.2	(1.0)	74.6	(1.1)	91.5	(0.8)
Chili	96.7	(0.4)	94.4	(0.7)	97.8	(0.4)
Colombie	98.2	(0.4)	95.8	(0.7)	98.8	(0.3)
Croatie	95.3	(0.4)	79.6	(0.7)	91.3	(0.5)
Chypre	94.7	(0.6)	86.4	(1.1)	94.6	(0.7)
République tchèque	92.6	(0.5)	67.9	(0.9)	89.0	(0.6)
Danemark	94.2	(0.6)	64.1	(1.2)	75.7	(1.1)
Angleterre (UK)	97.2	(0.4)	81.4	(1.2)	92.5	(0.6)
Estonie	87.5	(0.8)	62.3	(1.2)	81.8	(0.8)
Finlande	82.7	(0.8)	59.5	(1.0)	65.6	(0.9)
France	92.1	(0.5)	70.3	(0.9)	83.1	(0.7)
Géorgie	97.0	(0.4)	85.4	(1.0)	96.4	(0.4)

Hongrie	92.7	(0.5)	69.2	(1.3)	84.4	(0.9)
Islande	78.7	(1.2)	57.4	(1.4)	80.2	(1.2)
Israël	96.7	(0.4)	91.0	(0.8)	96.0	(0.4)
Italie	78.5	(0.7)	85.8	(0.6)	93.8	(0.4)
Japon	89.0	(0.6)	66.3	(0.9)	81.6	(0.7)
Kazakhstan	93.9	(0.4)	78.0	(0.7)	92.5	(0.5)
Corée	88.4	(0.6)	72.7	(0.8)	79.7	(0.9)
Lettonie	93.2	(0.6)	80.0	(1.0)	92.6	(0.5)
Lituanie	91.4	(0.4)	71.5	(0.9)	85.5	(0.6)
Malte	96.3	(0.5)	84.2	(0.9)	92.8	(0.8)
Mexique	98.8	(0.2)	93.9	(0.5)	98.2	(0.3)
Pays-Bas	86.1	(1.4)	41.6	(2.3)	80.1	(1.5)
Nouvelle-Zélande	95.8	(0.5)	80.4	(1.2)	92.5	(0.6)
Norvège	88.9	(0.5)	61.2	(1.0)	79.1	(0.7)
Portugal	94.0	(0.4)	90.2	(0.4)	93.2	(0.4)
Roumanie	98.1	(0.2)	89.0	(0.7)	96.0	(0.4)
Russie	88.1	(0.7)	80.7	(0.9)	90.9	(0.7)
Arabie Saoudite	94.0	(0.6)	90.6	(0.7)	92.9	(0.6)
Shanghai (Chine)	93.3	(0.4)	80.7	(0.8)	92.8	(0.5)
Singapour	97.8	(0.3)	88.4	(0.7)	95.4	(0.4)
République slovaque	93.2	(0.5)	61.6	(1.0)	92.3	(0.5)
Slovénie	88.8	(0.8)	60.5	(1.4)	86.8	(0.8)
Afrique du Sud	98.1	(0.4)	88.6	(1.1)	97.1	(0.5)
Espagne	88.6	(0.6)	79.4	(0.7)	90.5	(0.5)
Suède	93.5	(0.6)	77.7	(0.9)	86.8	(0.7)
Taipei chinois	94.0	(0.4)	87.9	(0.6)	94.2	(0.4)
Turquie	97.8	(0.3)	91.1	(0.4)	98.3	(0.2)
Émirats arabes unis	97.5	(0.2)	90.5	(0.4)	97.2	(0.2)
États-Unis	98.7	(0.3)	83.8	(1.0)	96.5	(0.6)
Viet Nam	98.8	(0.2)	95.2	(0.5)	98.7	(0.2)
Moyenne de l'OCDE-31	92.3	(0.1)	74.7	(0.2)	88.2	(0.1)
Total UE-23	90.7	(0.2)	75.5	(0.3)	88.7	(0.2)
TALIS moyenne-48	93.2	(0.1)	78.2	(0.1)	90.4	(0.1)

Source : OCDE, 2019a, tableau I.4.1.

5. b. Engager les enseignants dans la construction d'un savoir spécialisé dans l'éducation à la citoyenneté mondiale

Le processus d'innovation en milieu scolaire avec l'appui d'un réseau d'écoles décrit ci-dessus est un processus qui reconnaît les enseignants en tant qu'experts du processus d'innovation pédagogique, tout en les faisant participer à une communauté d'apprentissage qui enrichit cette expertise et leur permet de créer des connaissances fondées sur la pratique.

Dans *Le praticien réflexif*, un ouvrage classique sur la pratique professionnelle et l'éducation, Donald Schon affirme que la capacité à réfléchir sur les connaissances qui guident la pratique est essentielle à l'amélioration de la pratique professionnelle (Schon, 1983). Un praticien réflexif « se retourne sur l'action et sur le savoir qui est implicite dans l'action ». Tout en tentant de comprendre l'action. Un praticien réflexif « réfléchit aux connaissances explicites dans son action, connaissances qu'il fait émerger, critique, restructure et incarne dans une action ultérieure » (Schon, 1983). Les praticiens guident souvent leur pratique avec des connaissances sur la résolution de problèmes qui vont au-delà de l'application mécanique de principes ou de conclusions tirées de la science fondamentale. Schon affirme également que l'incapacité à comprendre cela conduit trop souvent les institutions impliquées dans la formation professionnelle à fonder les programmes d'étude sur un paradigme qui suppose que la pratique professionnelle consiste simplement à appliquer sur le terrain les principes généraux de la recherche fondamentale aux problèmes de la pratique. Je partage l'avis de Schon selon lequel un tel paradigme est limité et insuffisant pour soutenir pleinement une pratique professionnelle efficace, en particulier lorsque les professionnels rencontrent des « problèmes complexes ».

Cette perspective épistémologique reconnaît que lorsque les praticiens résolvent des problèmes, ils apprennent des conséquences de leurs actions, et que les connaissances qu'ils acquièrent les rendent plus aptes à résoudre des problèmes à l'avenir, et donc à devenir de meilleurs professionnels. La résolution des problèmes, en particulier les problèmes complexes, mal formulés, adaptatifs ou divergents, exige donc bien plus que l'application mécanique des leçons tirées de la recherche à de nouvelles situations, mais implique des formes de création, de conception de solutions et d'expérimentation. Bien que les bons professionnels apprennent des expériences personnelles qui constituent leur pratique, ces connaissances

ne sont souvent accessibles qu'au praticien lui-même, car elles ne sont pas traitées d'une manière qui permette aux autres d'en tirer des enseignements. C'est ce qu'on appelle la connaissance « tacite ».

La création de possibilités d'apprendre de ce savoir, comme dans le processus en treize étapes décrit précédemment, transforme le savoir tacite en savoir public et est essentielle au développement de l'éducation à la citoyenneté mondiale en tant que pratique professionnelle.

Certaines des critiques les plus fondamentales à l'égard de la formation professionnelle universitaire portent sur la question de savoir si le programme d'étude fournit un accès suffisant aux connaissances essentielles pour permettre une pratique efficace, et si cette formation professionnelle universitaire reste trop théorique et déconnectée des domaines de la pratique auxquels elle prépare les individus. Ces critiques font écho à la dissociation que j'ai décrite au début de ce livre entre la littérature savante sur l'éducation à la citoyenneté mondiale et la littérature basée sur la pratique.

Dans son ouvrage : *Le praticien réflexif*, Donald Schon soutient que le modèle traditionnel qui suppose que la pratique consiste simplement à mettre en œuvre les principes fondamentaux dans des contextes appliqués est responsable de cette déconnexion. Il n'est pas rare d'entendre des voix provenant de divers domaines de la pratique éducative déclarer que les lacunes de la formation professionnelle obligent les débutants à apprendre ce qu'ils doivent savoir au cours de leurs premières années de pratique professionnelle. Ce défi est d'autant plus grand que l'évolution technologique a accru les exigences de la pratique professionnelle dans la plupart des domaines, ce qui montre clairement que la formation professionnelle initiale n'est qu'une étape dans la longue trajectoire du perfectionnement qui doit se prolonger tout au long de la carrière de la plupart des professionnels. La formation professionnelle tout au long de la vie est jugée essentielle pour soutenir les personnes au cours de leur parcours professionnel, en particulier lorsqu'elles s'attellent à remplir de nouvelles missions auxquelles leur formation et leur expérience antérieures ne les préparent pas suffisamment.

En prenant pour point de départ le livre *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons* (Autonomiser les élèves pour améliorer le monde en soixante leçons), j'ai travaillé en collaboration avec des réseaux d'enseignants à la conception d'un programme d'étude d'éducation à la

citoyenneté mondiale, notamment avec le réseau d'enseignants italiens « Rete Dialogue » engagé dans l'éducation démocratique avec lequel j'ai collaboré à la traduction et à l'adaptation de ce livre au contexte italien. Durant un an, ce réseau d'enseignants a traduit le livre initial, a enseigné ces leçons, puis les a modifiées, dans le cadre d'une communauté d'apprentissage qui a contribué à ce processus dans diverses régions du pays. Le résultat de ce processus a été un programme scolaire révisé, reflétant les leçons que ces enseignants avaient tirées de leur pratique en expérimentant les leçons originales (Reimers, Barzano, Fisichella et Lissoni, 2018).

J'ai travaillé également avec un groupe de cinquante enseignants-chefs de file soutenus par la Fondation de l'Association nationale de l'Éducation aux États-Unis. En nous inspirant de *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons*, nous avons conçu un programme d'étude, pour lequel des équipes d'enseignants de tous les États américains ont collaboré à l'élaboration de leçons spécifiques pour chaque année d'études, conformes aux Objectifs de développement durable des Nations Unies, les ont enseignées dans leurs écoles respectives, puis les ont améliorées en fonction de leurs diverses expériences d'enseignement. Ce projet collaboratif d'une année, reposant sur l'utilisation des technologies de la communication, a donné naissance à deux publications élaborées par deux groupes d'enseignants différents, qu'ils ont ensuite utilisées pour promouvoir l'éducation à la citoyenneté mondiale dans leurs écoles (Reimers, Adams et Shannon, 2018 ; Reimers, Adams et Berka, 2019).

Bien que cette approche du perfectionnement professionnel fondée sur l'apprentissage par les pairs et la mise en réseau soit riche et appréciée des enseignants, elle est relativement rare – seuls 44 % des enseignants de l'étude de l'OCDE ont déclaré y avoir participé. Ce chiffre est faible si on le rapporte aux 70 % d'enseignants qui déclarent participer à des formes traditionnelles de perfectionnement professionnel, comme les cours ou les séminaires (OCDE, 2019a, p. 152).

Il a été recommandé aux réseaux collaboratifs similaires, fondés sur la recherche et la pratique, d'intégrer l'apprentissage cognitif et socio-émotionnel :

«Créer des partenariats entre la recherche et la pratique afin de fournir des informations utiles et exploitables sur le terrain. Développer des partenariats de recherche-pratique significatifs qui engagent

les chercheurs, les chefs d'établissement, les responsables de programmes, les enseignants, le personnel, les décideurs politiques, les familles et les jeunes eux-mêmes dans un travail collaboratif de recherche et d'apprentissage. Ces équipes pluridisciplinaires devraient inclure des personnes des différents niveaux du système et ayant des perspectives diverses. Elles devraient se concentrer sur les problèmes critiques et immédiats de la pratique qui sont importants localement et qui ont des implications plus larges pour le domaine, et utiliser des cycles d'enquête itératifs et une analyse collaborative des données pour apprendre ensemble et tester les changements proposés. Les résultats de ces travaux de recherche doivent être conçus intentionnellement pour être pertinents et accessibles aux éducateurs et aux décideurs, par exemple par le biais de résumés et de vidéos orientés sur le terrain. » (Institut Aspen, 2019, p. 63)

Bibliographie

Aspen Institute (2019) National Commission on Social, Emotional and Academic Development. *From a nation at risk to a nation at Hope*. <https://www.aspeninstitute.org/programs/national-commission-on-social-emotional-and-academic-development/>

Nilsson, I. (2015) *Understanding Global Education – A Case Study of the Global High Schools Network in Denmark*. Lund University. Department of Sociology. Undergraduate thesis. <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=5469540&fileOid=5469541>

OCDE (2019a) *TALIS 2018 Results. Volume I. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <http://www.oecd.org/education/talis/> Accessed December 3, 2019

Pellegrino, J.W., & Hilton, M.L. (Eds.). (2012) *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press.

Pettigrew, T.F., and Tropp, L.R. (2006) A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology* 90:751-783.

Plutzer, E, A. Lee Hannah, Joshua Rosenau, Mark S. McCaffrey, Minda Berbeco, Ann H. Reid. (2016) *Mixed Messages: How Climate is Taught in America's Schools*. Oakland, CA: National Center for Science Education. <http://ncse.com/files/MixedMessages.pdf>

Reimers, F. and Chung, C. (eds). (2016) *Teaching and Learning for the twenty first century*. Cambridge. Harvard Education Press.

Reimers, F. et al. (2017) *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons*. Charleston, SC: CreateSpace

Reimers, F. (2018) A study in how teachers learn to educate whole students and how schools build the capacity to support them. In Reimers, F. and Chung, K. eds. *Preparing teachers to educate whole students. An international comparative study*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing. Pages 1-32.

Reimers, F., G. Barzano, L. Fisichella, M. Lissoni (2018) *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile*. Milan, Italy. Pearson.

Reimers, F., R. Adams and K. Shannon (2018) *Twelve Lessons to Open Classrooms and Minds to the World*. Washington, DC. The NEA Foundation.

Reimers, F., R. Adams and Berka, M. (2019) *Creative Lessons to Open Classrooms and Minds to the World*. Washington, DC. The NEA Foundation.

Schon, D. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Chapitre 6

Perspective institutionnelle et l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Adopter une perspective institutionnelle pour promouvoir un programme d'éducation à la citoyenneté mondiale conduit à identifier les normes, les structures, l'organisation et les éléments du système susceptibles de soutenir l'éducation à la citoyenneté mondiale. Ces éléments comprennent les normes et le programme scolaire, les ressources pédagogiques, les évaluations, le personnel et la formation professionnelle, l'organisation scolaire, la gouvernance et le financement. Ce qui est essentiel dans cette perspective est de rechercher l'harmonisation et la cohérence entre ces différents éléments du système.

« La concrétisation de la vision de connaissances plus approfondies et transférables pour tous les élèves nécessitera des changements complémentaires parmi les nombreux éléments qui composent le système éducatif public. Ces éléments comprennent les programmes scolaires, l'enseignement, l'évaluation, et la formation et le perfectionnement professionnel des enseignants. » (Pellegrino et Hilton, 2012, p. 186)

Une étude sur la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les écoles primaires de cinq provinces canadiennes illustre ce qui se passe lorsque ces éléments ne sont pas bien alignés. Les auteurs ont constaté des variations d'une province à l'autre en ce qui concerne l'attention explicite que les normes accordaient à l'éducation à la citoyenneté mondiale et que, même lorsque les normes inscrivaient l'éducation à la citoyenneté mondiale comme un objectif du programme scolaire, le soutien offert par les ministères provinciaux et par les départements de l'Éducation était très limité, si bien que les écoles étaient livrées à elles-mêmes pour concevoir le programme scolaire. Les administrateurs provinciaux considéraient globalement l'éducation à la citoyenneté mondiale comme non essentielle, en particulier dans le cycle primaire. Les écoles ont établi des partenariats avec des ONG pour bénéficier d'un soutien en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale, mais la qualité de ce soutien variait d'une école

à l'autre, beaucoup se limitant à des activités ponctuelles consistant à faire participer les élèves à des collectes de fonds. Il en a résulté une grande différence entre les écoles et les enseignants sur leur manière de comprendre l'éducation à la citoyenneté mondiale, et des écarts importants entre les normes et les activités conduites dans les écoles. La plupart des normes mettaient l'accent sur la connaissance des faits, plutôt que sur les aspects pratiques des défis mondiaux (Mundy et Manion, 2008).

L'enquête menée par l'UNESCO auprès des gouvernements pour évaluer le degré d'adoption de la Recommandation de 1974 évoquée plus haut a révélé que si les objectifs de la Recommandation avaient été inclus dans une large mesure dans les programmes scolaires, il n'en allait pas de même pour les programmes de formation des enseignants.

6. a. Les normes

L'éducation est un processus intentionnel, axé sur des objectifs. Les enseignants travaillent dans des établissements normés par l'engagement commun d'atteindre certains objectifs et certaines normes spécifiques. L'utilisation des normes comme levier du changement éducatif est une stratégie courante et efficace pour réformer les systèmes éducatifs. Si nous voulons que les enseignants forment leurs élèves pour les doter aux compétences de la citoyenneté mondiale, il convient de l'inclure dans les normes. Très souvent, ce n'est pas le cas. Lorsque les normes comportent l'éducation à la citoyenneté mondiale, des choix doivent être faits sur les sujets à traiter et de quelle manière. L'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale étant l'une des cibles des Objectifs de développement des Nations Unies axés sur l'éducation, cette cible et les indicateurs proposés constituent un point de départ utile pour commencer dans tout système éducatif :

« Cible 4.7. Développement durable et citoyenneté. D'ici 2030, veiller à ce que tous les étudiants acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement durable et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de la paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.

Indicateur mondial 4.7.1 : Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et le respect des droits de l'homme, dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants.

Indicateur thématique 26 : Pourcentage d'élèves d'une tranche d'âge donnée (ou d'un niveau d'études) montrant une compréhension adéquate des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité.

Indicateur thématique 27 : Pourcentage d'élèves de 15 ans montrant une maîtrise des connaissances de la science environnementale et de la géoscience.

Indicateur thématique 28 : Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité fondée sur les compétences utiles pour la vie.

Indicateur thématique 29 : Degré auquel le cadre du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme est mis en œuvre au niveau national (conformément à la Résolution 59/113 de l'Assemblée générale des Nations Unies) » (ONU, 2020).

Soulignant l'importance d'aborder l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les normes aux États-Unis, une étude menée auprès d'enseignants de sciences sociales de l'Indiana a indiqué qu'ils accorderaient plus d'attention à l'éducation à la citoyenneté si elle était inscrite dans les normes académiques sur les sciences sociales de l'Indiana (Rapport, 2010, p. 185).

Plusieurs pays qui ont un programme scolaire national et des normes nationales ont inclus l'éducation à la citoyenneté mondiale. L'Australie a adopté un programme national en 2009 seulement. Celui-ci accorde une grande attention à l'éducation à la citoyenneté mondiale, un sujet qui a bénéficié d'une priorité élevée dans la Déclaration ministérielle de Melbourne sur les objectifs éducatifs pour les jeunes Australiens qui « a fixé l'éducation à la citoyenneté comme un objectif clé de la scolarité australienne [...] En énonçant cet objectif, l'intention est clairement que les jeunes Australiens comprennent non seulement les questions mondiales, mais qu'ils en viennent à se considérer comme des citoyens acteurs au

sein de leurs communautés locales, nationales et mondiales. » (Peterson et coll., 2018, p. 7). Le programme scolaire australien comprend trois priorités transdisciplinaires, axées sur les cultures aborigènes, l'Asie et le partenariat avec l'Asie, et la durabilité (ACARA, 2019). Le département de l'Éducation considère l'ensemble du programme scolaire australien comme un programme d'éducation à la citoyenneté mondiale et a développé un ensemble de ressources pour intégrer l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le programme scolaire (Commonwealth of Australia, 2012). S'il fait de l'éducation à la citoyenneté une priorité, le ministère de l'Éducation ne la définit pas, laissant aux écoles le soin de développer des programmes spécifiques, ce qui explique la grande hétérogénéité entre les écoles quant à ce à quoi ressemble l'éducation à la citoyenneté mondiale dans la pratique (Peterson et coll., 2018).

Une fois que les normes intègrent l'éducation à la citoyenneté mondiale, elles peuvent couvrir une variété de thèmes, illustrant les diverses définitions et traditions intellectuelles de l'éducation à la citoyenneté mondiale mentionnées précédemment. Par exemple, la comparaison des programmes de sciences sociales entre les pays développés et émergents a révélé des différences concernant le champ d'étude du processus de mondialisation. Alors que les normes des cours de sciences sociales américains insistent principalement sur la dimension économique du processus de mondialisation, les pays émergents traitent ce processus de manière plus pluridimensionnelle (Beltramo et Duncheon, 2013). L'étude de deux programmes d'éducation à la citoyenneté mondiale aux États-Unis conclut également que les normes des sciences sociales n'incluent pas suffisamment l'étude du processus de mondialisation ou l'étude des droits de l'homme. En 2000, le programme scolaire de vingt États américains seulement comprenait l'éducation aux droits de l'homme (Myers, 2006).

Dans le but de fournir aux États des cadres qu'ils pourraient intégrer dans leurs normes, le Conseil américain des directeurs d'école, en partenariat avec Asia Society, a élaboré une matrice qui donne une orientation sur ce que les apprenants devraient être capables de faire pour démontrer leur compétence en matière de citoyenneté mondiale. Cette matrice définit la compétence à la citoyenneté mondiale comme « la capacité et la disposition de comprendre et d'agir sur des questions d'importance mondiale » (Boix Mansilla et Jackson, 2011). Cette capacité englobe quatre aptitudes : étudier le monde, reconnaître les perspectives, communiquer des idées et agir. Pour chacune, elle fournit quatre définitions spécifiques de ce que les étudiants

devraient être en mesure de démontrer. En outre, Asia Society a élaboré les résultats de rendement et les rubriques de la compétence à la citoyenneté mondiale dans le contexte des matières suivantes : mathématiques, sciences, langues, histoire et sciences sociales, et arts (Asia Society, 2019).

Aux États-Unis, plusieurs États ont inclus l'éducation à la citoyenneté mondiale dans leurs normes. Par exemple, en Caroline du Nord, le Conseil d'État a nommé un groupe de travail sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, lequel a élaboré une stratégie qui propose notamment des programmes bilingues d'immersion, la mention « Écoles prêtes pour le monde » et un badge d'éducation à la citoyenneté mondiale pour les élèves (Conseil d'État de la Caroline du Nord, 2013). Le Conseil d'État a également élaboré une rubrique sur le thème de l'éducation à la citoyenneté mondiale, conçue pour aider les écoles à concevoir leur propre programme d'étude d'éducation à la citoyenneté mondiale et a recommandé aux districts de : « Fournir du contenu pour intégrer les thèmes à dimension mondiale et l'apprentissage par problèmes qui porte sur les questions mondiales, notamment l'histoire, les sciences sociales et la géographie, tout au long du programme scolaire, de la maternelle à la fin du cycle secondaire, conformément au socle commun des normes fédérales des États américains, aux normes fondamentales de la Caroline du Nord et aux normes de l'enseignement professionnel de la Caroline du Nord, y compris les directives relatives à un projet de fin d'études désigné avec la mention « Prêt pour le monde. » (Département de l'éducation de Caroline du Nord, 2017)

Le Département d'État de l'Éducation des États-Unis a produit un cadre intitulé *Developing Global and Cultural Competencies to Advance Equity, Excellence and Economic Competitiveness* (Développer des compétences mondiales et culturelles pour promouvoir l'équité, l'excellence et la compétitivité économique), qui propose des normes pour les enseignements préscolaire, primaire, secondaire et supérieur, ainsi que pour la collaboration et la communication, les langues du monde, l'interculturalité et l'engagement civique et mondial.

Les objectifs primordiaux du cadre visent à former des individus dotés de compétences internationales et culturelles qui :

« maîtrisent au moins deux langues ; sont conscients des différences qui existent entre les cultures, sont ouverts à des points de vue divers et qui apprécient les informations acquises à travers un échange culturel ouvert ; sont des penseurs critiques

et créatifs, capables de mettre en pratique leur compréhension de diverses cultures, croyances, économies, technologies et formes de gouvernement afin de travailler efficacement dans des contextes interculturels afin de relever les défis sociétaux, environnementaux ou entrepreneuriaux ; capables de fonctionner à un niveau professionnel dans des contextes interculturels et internationaux et de continuer à développer de nouvelles compétences et à exploiter la technologie pour soutenir une croissance continue. » (Ministère de l'Éducation des États-Unis, 2017)

De toute évidence, les normes nationales et les programmes scolaires n'ont pas besoin d'employer explicitement le terme : « éducation à la citoyenneté mondiale » pour inclure des objectifs qui sont mondiaux par nature. Par exemple, les langues du monde, la géographie ou l'histoire du monde, les sciences ou le traitement de concepts tels que les droits de l'homme universels, l'appréciation de la diversité, la paix ou le changement climatique sont autant de pistes pour aborder des thèmes de dimension mondiale.

Par exemple, aux États-Unis, les nouvelles normes scientifiques – un ensemble de normes destinées à être adoptées volontairement par les États et élaborées par le Conseil national de la recherche, la Fondation nationale des sciences, l'Association américaine pour l'avancement des sciences et l'Association nationale des professeurs de sciences – ont introduit le sujet du changement climatique à l'école primaire, avec des possibilités d'approfondissement au collège et au lycée (Chen, 2017).

Les normes peuvent également inclure la formation des enseignants. Par exemple, plusieurs États aux États-Unis ont inclus des dimensions liées à l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les normes de la formation initiale des enseignants. La Caroline du Nord, par exemple, a inclus la « sensibilisation à la citoyenneté mondiale » dans les normes de ses enseignants.

6. b. Programme scolaire et pédagogie

Les élèves peuvent avoir accès à des possibilités d'acquérir la compétence globale à travers divers programmes : intégrées dans les disciplines existantes, dans un cours séparé du programme scolaire, dans le cadre d'un voyage à l'étranger et dans les activités périscolaires. Certaines matières sont complètement centrées sur la compétence à la citoyenneté mondiale, comme les langues étrangères, la géographie et l'histoire du monde. Il est également possible de proposer des cours spécialisés portant

explicitement sur des thèmes de dimension mondiale, comme l'économie du développement PA. Les élèves peuvent également participer à des projets qui leur donnent l'occasion d'étudier des thèmes de dimension mondiale, comme les projets de recherche de divers cours. Les clubs d'étudiants ou les voyages à l'étranger peuvent également accroître les possibilités des élèves d'acquérir la compétence globale. L'ouvrage *World Course* a proposé un espace dédié dans le programme scolaire, exclusivement consacré à l'acquisition des compétences globales, car nous avons conçu ce cours comme une structure qui soutiendrait l'intégration des connaissances de différentes disciplines au bénéfice de l'apprentissage de la réflexion et de l'action sur des thèmes et des défis mondiaux. Ces deux options – intégrer l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le programme scolaire ou offrir des possibilités personnalisées – ne s'excluent pas mutuellement, mais sont complémentaires. Une question importante pour la conception du programme scolaire est de savoir comment trouver un équilibre entre offrir des opportunités aux élèves qui s'intéressent à l'éducation à la citoyenneté mondiale et s'assurer que tous les élèves acquièrent les connaissances minimales de base. Les compétences et les connaissances requises dans un programme scolaire traditionnel – langues, mathématiques, sciences – ne sont pas facultatives, mais sont des conditions essentielles pour participer à la société. Il en va de même pour la compétence globale. Pourquoi la connaissance des religions, la compréhension de la dynamique du climat ou la sensibilisation aux autres cultures devraient-elles être facultatives dans un monde de plus en plus interdépendant ?

Le regretté professeur Hans Rosling a entrepris de mesurer les connaissances fondamentales sur le monde auprès des habitants de différents pays. Les niveaux de connaissances qu'il a découverts étaient si affreusement bas qu'il a baptisé son projet : « Enquête sur l'ignorance ». Aux États-Unis, par exemple, le niveau de connaissances des adultes sur la population mondiale était très faible. Dans un questionnaire à trois choix possibles, seuls 7 % ont répondu correctement aux prévisions sur le nombre total d'habitants prévu en 2100, 29 % savaient sur quel continent vivaient la plupart des habitants, 53 % connaissaient l'espérance de vie actuelle de la population mondiale, 22 % connaissaient les niveaux actuels d'alphabétisme, 25 % connaissaient la répartition des revenus dans le monde, 24 % connaissaient le niveau moyen d'études de la population, 17 % connaissaient le pourcentage de la population vaccinée contre la rougeole, 5 % connaissaient l'évolution des taux de pauvreté au cours de la dernière décennie, 46 % savaient quel

pourcentage de l'énergie mondiale provient des énergies solaire et éolienne, et 45 % connaissent les taux de fécondité mondiaux (Gapminder, 2013).

Même si de nombreuses ressources pédagogiques sont disponibles, il reste encore beaucoup à faire pour incorporer le contenu de l'éducation à la citoyenneté mondiale aux programmes scolaires nationaux du monde entier. Le Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme a élaboré des programmes scolaires visant à enseigner les droits de l'homme. Le programme a proposé d'intégrer l'éducation aux droits de l'homme dans les écoles primaires et secondaires. Une évaluation menée en 2010 a révélé que la plupart des répondants avaient intégré l'éducation aux droits de l'homme dans les programmes et normes nationaux, le plus souvent en tant que question transversale, généralement dans les cours d'éducation civique ou de sciences sociales (UNESCO, 2017b, p. 290). Une étude menée par l'UNESCO et l'Institut Georg Eckert de recherche internationale sur les manuels scolaires a révélé que l'étude de l'Holocauste figurait dans le programme scolaire d'environ la moitié des 135 pays étudiés, en la reliant généralement à des histoires locales de violations des droits de l'homme (UNESCO, 2017b, p. 290). La couverture des questions de santé sexuelle et reproductive est inégale dans les programmes scolaires du monde entier (UNESCO, 2017b, p. 290).

Un récent rapport de l'UNESCO a examiné les cadres curriculaires de 78 pays entre 2005 et 2015 au regard de la cible 4.7 des ODD. Les sujets les plus souvent abordés sont les droits (88 %) et la démocratie (79 %), et trois quarts des pays mettent un certain accent sur le développement durable. Les termes liés à la citoyenneté mondiale sont moins souvent abordés : la moitié seulement mentionne le multiculturalisme et l'interculturalisme et 10 % l'inégalité à l'échelle mondiale. Moins de 15 % des pays abordent l'égalité des sexes (UNESCO, 2017b, p. 292).

Plusieurs organisations ont proposé des pédagogies pour soutenir l'éducation à la citoyenneté mondiale. Par exemple, l'OCDE et Asia Society ont élaboré un guide de ressources qui présente la valeur de plusieurs approches pédagogiques pour développer la compétence globale, notamment les débats structurés, les discussions organisées, les discussions sur l'actualité, les jeux, l'apprentissage par projet et par l'apprentissage par le service, et fournit de multiples exemples de ce à quoi ressemblent les pratiques efficaces d'éducation à la citoyenneté mondiale (OCDE et Asia Society, 2018, p. 6).

S'appuyant sur la recherche empirique et l'analyse des bonnes pratiques, le Conseil pour l'éducation à l'environnement d'Alberta (2017) identifie six principes clés d'une excellente éducation au changement climatique :

- i. Concevoir l'éducation au changement climatique de manière à mettre l'accent sur les solutions plutôt que sur les problèmes, construire un récit positif autour d'une identité commune. Se focaliser sur l'énergie, la protection et l'éducation en plein air. S'appuyer sur les pédagogies qui pratiquent les discussions, promouvoir les échanges avec les scientifiques, aborder les idées fausses et mettre en œuvre des projets scolaires et communautaires.
- ii. Garder le public cible à l'esprit. Élaborer un programme adapté à l'âge de l'enfant, soutenir les enseignants.
- iii. Concevoir des programmes qui sont orientés vers l'action. Encourager l'autonomie des élèves.
- iv. Développer des activités qui vont au-delà de la science du climat, y compris en imaginant un futur positif souhaité, mettre l'accent sur le contenu local, apprendre aux élèves comment penser, et non ce qu'il faut penser, ne pas effrayer les élèves.
- v. Établir des liens avec le programme scolaire et identifier les compétences. Mettre l'accent sur les approches pluridisciplinaires, cultiver la pensée systémique et aider les élèves à comprendre les interdépendances entre l'atténuation du changement climatique, l'adaptation et la résilience.
- vi. Évaluer pour améliorer les programmes.

Selon une étude empirique sur les pratiques pédagogiques pour la préparation à la mondialisation, quatre facteurs sont importants : 1) la pratique en situation pour offrir aux élèves un apprentissage adapté au contexte et pertinent ; 2) un apprentissage intégré à la mondialisation : les enseignants mettent en évidence les liens entre les événements locaux et mondiaux ; 3) la littératie critique : les enseignants distribuent des textes sur les événements internationaux passés et présents à partir de perspectives multiples ; 4) les expériences transactionnelles : les élèves participent au dialogue

interculturel. (Kerkhoff, 2017, pp. 102-103). Ces quatre facteurs comprennent les éléments suivants :

La pratique en situation

- Je fais l'inventaire des cultures représentées par mes élèves.
- J'établis un environnement en classe qui valorise la diversité.
- Je cultive un environnement en classe qui favorise l'égalité.
- J'offre un espace qui permet aux apprenants de prendre des risques.
- Je crée un espace qui permet aux élèves de s'exprimer.
- J'essaie de déconstruire les stéréotypes des élèves.

Apprentissage intégré à la mondialisation

- J'intègre l'apprentissage à la mondialisation au programme d'études existant.
- Je crée un répertoire des ressources liées à l'éducation à la citoyenneté mondiale.
- J'utilise l'apprentissage par le questionnement sur le monde.
- J'évalue l'apprentissage à la mondialisation des élèves.

Enseignement de la littératie critique

- Je demande aux élèves de participer à des discussions sur l'actualité internationale.
- Je demande aux élèves d'analyser la fiabilité d'une source.
- Je demande aux élèves d'analyser les contenus à partir de plusieurs perspectives.
- Je demande aux élèves d'analyser les priorités qui se cachent derrière les messages des médias.
- Je demande aux élèves de construire des affirmations basées sur des sources primaires.

Expériences transactionnelles

- Je fais venir des intervenants de différents horizons pour que les élèves puissent écouter des expériences différentes.
- Je demande aux élèves d'utiliser la technologie synchrone pour établir des collaborations internationales.
- Je demande aux élèves d'utiliser la technologie asynchrone pour établir des collaborations internationales.

Je demande aux étudiants d'utiliser la technologie pour réaliser des entretiens virtuels. (Kerkhoff, 2017, p. 103)

Une étude portant sur trois groupes d'enseignants en sciences sociales, aux niveaux de compétence variés, a permis de dégager plusieurs pratiques pédagogiques communes entre les trois groupes : ils établissaient un lien entre le contenu de la citoyenneté mondiale et la vie des élèves, ils incorporent le milieu culturel des élèves dans le programme d'étude, et ils établissaient des liens entre les régions géographiques et les périodes historiques. En outre, les enseignants exemplaires examinaient explicitement la relation entre les inégalités locales et mondiales, ils créaient des possibilités d'apprentissage interculturel, ils organisaient le programme d'étude de la citoyenneté mondiale autour de thèmes, de questions ou de problèmes, ils mettaient l'accent sur les compétences supérieures de réflexion et de recherche, et ils déployaient des stratégies pédagogiques variées (Merryfield, 1998).

Une étude de cas sur les pédagogies utilisées par un enseignant du primaire a permis d'identifier les « pédagogies signatures » suivantes en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté mondiale : un objectif global clair, une base disciplinaire, des unités intégratives, une présence répétée en spirale dans le programme scolaire, une réponse adaptée aux besoins des élèves et une ouverture de l'enseignant à la recherche (Boix Mansilla, 2013).

Sur la base de ces résultats, une autre étude a examiné les pédagogies d'éducation à la citoyenneté mondiale utilisées par dix enseignants de Caroline du Nord dans diverses matières.

« Les trois pédagogies signatures évidentes qui apparaissent nettement dans tous les domaines étaient les suivantes : 1) l'intégration intentionnelle de sujets de dimension mondiale de perspectives multiples dans et à travers le programme scolaire type, 2) un engagement authentique permanent en faveur des questions mondiales, 3) la mise en relation des expériences mondiales des enseignants, des expériences mondiales des élèves et du programme scolaire. » (Tichnor-Wagner et coll., 2016, p. 12)

L'enseignement des langues étrangères fait partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté mondiale, et il existe des connaissances bien établies sur les approches les plus efficaces. Par exemple, l'immersion bilingue en

classe est une approche très productive pour faire progresser les locuteurs coordonnés des deux langues. L'un des principes clairement établis est que la maîtrise d'une langue étrangère nécessite du temps, des années d'étude et l'accès à des cours de différents niveaux de compétence. De nombreuses écoles ne proposent que des cours d'initiation et y consacrent trop peu de temps pour permettre aux étudiants d'acquérir la maîtrise d'une langue étrangère. L'association *Modern Language Association* est une excellente ressource pour donner accès à des programmes d'études, à des pédagogies et à des ressources d'évaluation en langues étrangères (Modern Language Association, 2019). Il est possible d'adopter ces principes en concevant des programmes d'apprentissage des langues étrangères efficaces et rigoureux dans les écoles publiques. L'État de l'Utah a adopté un ambitieux programme d'immersion bilingue en classe proposant cinq langues vivantes (chinois, français, allemand, portugais ou espagnol) par le biais d'un programme qui fait venir en Utah des locuteurs natifs de ces langues (Conseil de l'Éducation de l'État de l'Utah, 2019).

D'autres pédagogies de l'éducation à la citoyenneté mondiale consistent à encourager les apprenants à partir étudier à l'étranger. Les programmes d'éducation à la citoyenneté mondiale peuvent pousser les étudiants à entreprendre des projets de service communautaire ou des projets par problème semblables à ceux que nous avons mentionnés dans notre ouvrage *World Course*. C'est une caractéristique de nombreuses pédagogies d'éducation à la citoyenneté mondiale de chercher à développer les capacités d'action des élèves en les confrontant à des problèmes réels et à des processus où ils tentent de trouver des solutions à ces problèmes. Ces activités impliquent souvent de travailler en groupe et de relever des défis qui n'ont pas forcément de solution évidente et pour lesquels une partie de la situation d'apprentissage consiste à trouver comment formuler le problème. La valeur de ces compétences dans la vie et au travail est évidente, car les défis auxquels les adultes sont confrontés sont rarement structurés de manière à avoir une solution évidente ou clé en main pour les résoudre. Ces préoccupations ont été au cœur de la conception de l'ouvrage *World Course* :

« De plus, plutôt que d'imposer aux élèves une liste de compétences, de connaissances et d'attitudes isolées que nous souhaitons leur transmettre, nous voulions que les élèves trouvent et donnent un sens à leur apprentissage. Ainsi, le programme de *World Course* se concentre sur l'apprentissage de ce qui est intégré et ancré

dans les préoccupations sociales, politiques, économiques, entre autres, et plus particulièrement les questions complexes et sans réponses ou solutions faciles. Nous avons pensé que les élèves trouveraient un intérêt à des questions « réelles » et authentiques, et en faveur desquelles ils souhaiteraient s'engager. De même, nous avons pensé qu'en les invitant à s'engager en faveur de questions de la vie réelle, les apprenants seraient plus motivés pour acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour comprendre et résoudre ces questions. Par exemple, le programme est centré sur les questions comme l'immigration et l'impact de la migration humaine sur l'environnement, ainsi que sur les types de connaissances, de compétences et d'attitudes nécessaires pour aborder ces questions. Cette approche nous a conduits à traiter des domaines comme la démographie, qui n'est pas une matière enseignée dans de nombreuses écoles, mais qui nous a semblé essentielle pour apprendre comment aborder les questions relatives à la croissance démographique et à son impact sur la durabilité. » (Reimers et coll., 2016)

De récentes études montrent qu'il est possible d'améliorer les pédagogies pratiquées dans le monde entier pour les aligner sur les données scientifiques actuelles sur la manière de favoriser l'approfondissement de l'apprentissage et les compétences du XXI^{ème} siècle. Une étude menée par l'OCDE sur l'enseignement et les pratiques pédagogiques révèle que les pédagogies qui nécessitent une activation cognitive ou qui reposent sur des activités enrichies sont moins fréquemment utilisées que les pédagogies axées sur la gestion de la classe ou sur l'enseignement dirigé par l'enseignant (cf. Tableau 3).

Tableau 3. Pratiques pédagogiques

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui utilisent « souvent » ou « toujours » les pratiques suivantes dans leur classe¹ (moyenne OCDE-31)

	Moyenne de l'OCDE-31	Pourcentage d'enseignants qui utilisent « souvent » ou « toujours » les pratiques suivantes dans leur classe
		%
Gestion de la classe	Dire aux élèves de suivre les règles de la classe	70.7
	Dire aux élèves d'écouter ce que je dis	70.2
	Calmer les élèves perturbateurs	65.0
	Lorsque la leçon commence, dire aux élèves de se taire rapidement	61.1
Clarté de l'enseignement	Expliquer ce que j'attends que les élèves apprennent	89.9
	Expliquer le lien entre les nouveaux sujets et les anciens	83.9
	Fixer des objectifs au début de la leçon	80.5
	Se référer à un problème de la vie quotidienne ou professionnelle pour démontrer pourquoi les nouvelles connaissances sont utiles	73.7
	Présenter le résumé de qui a été appris récemment	73.5
	Laisser les élèves pratiquer des tâches similaires jusqu'à ce que je sache que chaque élève a compris le sujet	67.9

Activation cognitive	Confier aux élèves des tâches qui exigent de faire preuve d'esprit critique	58.1
	Faire travailler les élèves en petits groupes pour trouver une solution commune à un problème ou à une tâche	50.1
	Demander aux élèves de décider eux-mêmes des procédures à suivre pour résoudre des tâches complexes	44.5
	Confier aux élèves des tâches pour lesquelles il n'existe pas de solution évidente	33.9
Activités renforcées	Laisser les élèves utiliser les TIC pour des projets ou des travaux en classe	52.7
	Confier aux élèves des projets dont la réalisation demande au moins une semaine de travail	28.6

Source : OCDE, 2019a, figure I.2.1.

La même étude montre qu'en moyenne, parmi les 48 pays participant à l'étude, seuls deux enseignants du premier cycle du secondaire sur cinq déclarent confier à leurs élèves des tâches pour lesquelles il n'y a pas de solution évidente, seuls trois sur cinq confient aux élèves des tâches qui exigent de faire preuve d'esprit critique, seule la moitié demande aux élèves de décider eux-mêmes comment résoudre des tâches complexes, seule la moitié fait travailler les élèves en petits groupes pour résoudre un problème et moins d'un tiers demande aux élèves de travailler sur des projets dont la réalisation demande au moins une semaine de travail. En outre, seule la moitié des enseignants autorise les élèves à utiliser les TIC pour travailler sur des projets ou des travaux de classe. Toutes ces opportunités aideraient les élèves à acquérir des compétences importantes pour le XXI^{ème} siècle, et pourraient être facilement déployées dans les projets d'éducation à la citoyenneté mondiale. Par exemple, toutes ces activités sont couramment utilisées dans le cadre du *World Course* (OCDE, 2019a)

Tableau 4. Pratiques pédagogiques
Résultats basés sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire

	Confier des tâches pour lesquelles il n'y a pas de solution évidente	Confier aux élèves des tâches qui demandent aux élèves de faire preuve d'esprit critique	Faire travailler les élèves en petits groupes pour trouver une solution commune à un problème ou à une tâche	Demander aux élèves de décider eux-mêmes des procédures à suivre pour résoudre des tâches complexes	Se référer à un problème de la vie quotidienne ou professionnelle pour démontrer pourquoi les nouvelles connaissances sont utiles	Confier aux élèves des projets dont la réalisation exige au moins une semaine de travail	Permettre aux élèves d'utiliser les TIC ¹ pour des projets ou des travaux en classe
	%	%	%	%	%	%	%
Alberta (Canada)	31.8	76.0	56.7	54.9	74.6	44.0	65.7
Australie	29.2	69.5	51.3	44.1	72.1	46.2	78.2
Autriche	12.4	47.2	42.5	35.5	74.8	17.0	32.9
Belgique	30.9	43.7	34.1	25.0	68.4	21.5	28.9
- Commission flamande (Belgique)	25.3	39.9	41.6	27.2	73.9	21.8	37.8

Brésil	48.9	84.2	55.6	39.5	91.3	43.4	41.6
Bulgarie	19.7	60.6	48.6	52.5	81.9	36.9	44.2
CABA (Argentine)	60.3	81.3	70.7	57.7	74.8	52.4	64.0
Chili	57.7	70.0	71.0	67.1	88.2	50.8	63.4
Colombie	61.9	87.5	85.0	65.3	92.0	55.2	70.8
Croatie	34.2	60.4	30.7	22.3	90.1	13.0	46.2
Chypre	32.2	75.0	52.1	46.5	82.5	25.6	54.2
République tchèque	10.6	39.8	27.3	32.7	69.2	8.7	35.4
Danemark	50.8	61.1	80.3	51.8	60.9	24.9	90.4
Angleterre (UK)	33.6	67.5	50.9	43.4	65.2	31.3	41.3
Estonie	16.4	46.2	39.5	29.0	68.2	14.4	45.6
Finlande	34.5	37.2	42.3	26.3	68.2	22.4	50.7
France	25.9	50.3	49.2	26.3	57.5	27.4	36.1
Géorgie	48.1	76.8	62.4	67.9	74.4	25.8	53.3
Hongrie	28.3	55.9	35.5	36.3	84.7	9.9	48.1
Islande	19.4	50.1	44.5	52.6	40.5	30.8	54.0
Israël	34.2	48.6	35.0	35.4	71.2	28.4	51.8
Italie	44.2	67.7	45.7	43.3	82.5	20.2	46.6
Japon	16.1	12.6	44.4	24.9	53.9	11.1	17.9
Kazakhstan	61.4	78.6	79.3	75.4	82.4	33.6	65.7
Corée	38.1	44.8	59.2	50.8	82.1	31.4	29.6

Lettonie	57.4	73.4	46.7	45.5	88.5	21.3	48.3
Lituanie	13.4	76.6	52.2	69.1	87.1	25.6	61.8
Malte	30.9	59.6	42.7	40.6	77.3	35.3	48.0
Mexique	38.4	67.4	70.9	67.6	89.2	53.8	68.7
Pays-Bas	39.4	54.3	47.7	39.9	64.2	27.7	51.3
Nouvelle-Zélande	28.7	69.4	59.5	50.9	72.6	42.3	79.8
Norvège	53.1	51.1	63.0	52.5	66.5	28.8	m
Portugal	67.3	68.4	49.9	44.5	93.1	32.2	56.8
Roumanie	22.3	67.9	52.8	43.7	83.1	33.7	56.2
Russie	58.1	59.7	42.5	44.9	79.5	25.9	69.0
Arabie Saoudite	43.9	62.2	72.4	55.8	77.8	42.1	48.6
Shanghai (Chine)	43.7	53.3	70.0	67.4	91.7	20.8	24.3
Singapour	35.3	54.1	44.9	36.3	70.9	34.3	42.8
République slovaque	29.9	59.1	40.2	48.7	72.0	15.8	47.3
Slovénie	29.5	57.6	28.4	28.3	80.1	11.6	36.5
Afrique du Sud	52.3	83.1	54.1	53.9	83.5	55.8	38.3
Espagne	44.2	65.4	45.9	41.1	81.2	33.0	51.4
Suède	24.7	48.9	51.5	44.6	58.6	34.9	63.3
Taipei chinois	36.4	48.8	40.2	39.3	84.3	20.3	14.7
Turquie	21.9	54.7	43.9	57.1	86.6	30.2	66.6

Émirats arabes unis	46.7	82.4	84.2	70.0	85.0	54.7	76.8
États-Unis	27.6	78.9	59.7	45.9	71.3	33.0	60.1
Viet Nam	73.7	41.3	73.6	60.2	87.2	24.7	42.8
Moyenne de l'OC- DE-31	33.9	58.1	50.1	44.5	73.7	28.6	52.7
Total UE-23	34.1	60.0	46.7	39.1	73.1	26.1	46.1
TALIS moyenne-48	37.5	61.0	52.7	47.0	76.7	30.5	51.3

Source : OCDE, 2019a, tableau I.2.1.

L'apprentissage est une activité sociale. Les élèves apprennent non seulement de leurs enseignants, mais aussi de leurs pairs, en interagissant avec eux. C'est la raison pour laquelle la promotion de l'interaction et de la collaboration entre les élèves d'origines et d'identités différentes peut non seulement contribuer à réduire les préjugés et les stéréotypes, mais aussi à développer des compétences essentielles pour collaborer avec autrui dans des sociétés diverses. Une implication évidente de ce constat est l'intérêt de structurer les classes et les écoles de manière aussi inclusive et diversifiée que possible afin que les élèves aient la possibilité d'interagir et d'apprendre de leurs pairs qui sont différents. Une classe et une école diversifiées aideront les élèves non seulement à bénéficier des avantages de l'apprentissage de pairs et avec des pairs qui sont différents, mais aussi à associer cette expérience à l'étude théorique de concepts comme les droits de l'homme. Ces avantages de l'inclusion sont indiqués dans la Déclaration de Salamanque de 1994 de l'UNESCO sur les principes, les politiques et les pratiques pour les besoins éducatifs spéciaux qui recommande l'inclusion de tous les types d'apprenants dans le même environnement éducatif, car de telles institutions seraient plus efficaces pour « combattre les attitudes discriminatoires, créer des environnements accueillants, construire une société inclusive et mettre en place l'éducation pour tous » (UNESCO, 1994, parag. 2). Les écoles qui excluent ou discriminent systématiquement les élèves ayant des identités particulières, comme les élèves qui ont des besoins d'apprentissage spéciaux ou des identités de genre non binaires, donnent aux élèves une leçon puissante sur ce qui est acceptable, laquelle compromettra tout effort consacré à l'étude des droits de l'homme universels dans le programme scolaire. Un rapport récent de la Banque mondiale documente que les enfants et les jeunes handicapés, les identités autochtones, et les minorités sexuelles et de genre sont les plus exclus et les plus discriminés dans les écoles du monde entier (Banque mondiale, 2019).

Un autre moyen d'offrir aux élèves la possibilité de collaborer avec des pairs variés consiste à leur proposer de voyager à l'étranger ou de collaborer avec des pairs d'autres pays à l'aide de la technologie, comme moyen d'élargir la gamme des possibilités pour profiter de collaborations avec des pairs variés et aller au-delà de la diversité illustrée par la composition de leur école. L'établissement de partenariats entre deux écoles nécessite une conception réfléchie afin d'offrir à tous les élèves la possibilité d'apprendre et de ne pas simplement renforcer les préjugés ou l'état d'esprit selon lequel certains élèves sont des « sauveurs » qui peuvent faire pour d'autres communautés ce qu'ils ne sont pas capables de faire pour eux-mêmes (Klein, 2017).

Pourtant, il ne suffit pas de structurer des écoles diversifiées sur le plan racial, religieux ou socio-économique ou d'engager les élèves dans des collaborations avec des pairs d'autres pays pour offrir aux élèves des possibilités formatrices et bénéfiques pour tous. Comme nous l'avons déjà mentionné, Allport, dans ses travaux pionniers sur les préjugés raciaux, a défini ainsi les conditions d'interactions interraciales positives : l'égalité des conditions, la coopération, les objectifs communs et l'appui des autorités. Les résultats de l'étude de l'OCDE sur les enseignants montrent le potentiel des classes diversifiées pour favoriser la conception d'un programme d'étude d'éducation à la citoyenneté mondiale, car de nombreux enseignants travaillent dans des classes ethniquement diversifiées, encouragent les activités ou les organisations qui favorisent l'expression de cette diversité, organisent des événements multiculturels, apprennent aux élèves à faire face à la discrimination ethnique et culturelle et adoptent des pratiques pédagogiques qui intègrent l'éducation à la citoyenneté mondiale (cf. Tableau 5). Parallèlement, le tableau indique que tous les enseignants n'adoptent pas ces pratiques, soulignant l'importance du perfectionnement professionnel pour déployer intentionnellement la diversité en classe au service de l'éducation à la citoyenneté mondiale. En moyenne, dans les 47 pays participant à l'étude, 63 % des enseignants favorisent les activités ou les organisations qui encouragent l'expression des élèves d'identités ethniques et culturelles diverses, 54 % organisent des événements multiculturels, 73 % enseignent aux élèves comment faire face à la discrimination culturelle et ethnique, et 83 % adoptent des pratiques pédagogiques qui intègrent les questions de dimension mondiale dans le programme scolaire.

Tableau 5. Pratiques scolaires liées à la diversité

Résultats basés sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire et des directeurs d'école.

Pourcentage d'enseignants travaillant dans une école où les élèves ont des origines ethniques et culturelles diverses et où les pratiques suivantes liées à la diversité sont mises en œuvre																
	Appuyer les activités ou les organisations encourageant l'expression des étudiants d'identités ethniques et culturelles diverses			Organiser des manifestations multiculturelles		Enseigner comment faire face à la discrimination ethnique et culturelle		Adopter des pratiques pédagogiques qui intègrent les questions mondiales dans l'ensemble du programme scolaire								
	Selon les enseignants	Selon les directeurs d'école		Selon les enseignants	Selon les directeurs d'école	Selon les enseignants	Selon les directeurs d'école	Selon les enseignants	Selon les directeurs d'école	Selon les enseignants	Selon les directeurs d'école					
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.				
Alberta (Canada)	75.2	(2.2)	83.9	(5.0)	58.3	(3.3)	59.4	(4.8)	78.3	(1.6)	81.9	(3.8)	87.6	(1.1)	90.1	(4.0)
Autriche	50.6	(1.5)	64.8	(3.5)	39.1	(2.3)	51.3	(4.0)	75.6	(1.2)	83.6	(2.9)	87.9	(0.8)	95.0	(1.2)
Belgique	52.1	(1.3)	59.3	(3.1)	51.6	(1.6)	57.7	(3.5)	75.8	(0.9)	85.5	(2.4)	60.6	(1.0)	78.0	(2.5)
- Commission flamande	47.5	(1.7)	48.6	(4.3)	57.4	(2.3)	62.3	(4.3)	74.6	(1.1)	86.6	(2.9)	63.5	(1.3)	78.3	(3.7)

France	53.4	(1.8)	55.2	(4.4)	32.2	(2.1)	45.6	(4.4)	79.5	(1.1)	86.1	(3.1)	71.8	(1.3)	78.5	(3.2)
Géorgie	72.5	(2.0)	82.3	(4.6)	66.6	(1.9)	80.0	(4.4)	81.6	(1.7)	94.4	(2.3)	80.9	(1.5)	83.1	(5.1)
Hongrie	50.5	(2.1)	53.7	(4.9)	40.9	(2.8)	46.6	(4.5)	64.4	(1.7)	74.6	(4.3)	60.8	(1.5)	60.6	(4.5)
Islande	49.8	(1.8)	48.4	(0.5)	35.6	(1.7)	43.6	(0.6)	54.5	(1.9)	76.7	(0.5)	27.2	(1.6)	37.6	(0.5)
Israël	60.2	(2.2)	67.2	(6.5)	74.2	(1.7)	85.3	(5.2)	66.1	(1.5)	80.1	(5.3)	54.7	(1.3)	64.7	(5.9)
Italie	57.5	(1.5)	67.8	(4.2)	33.9	(2.0)	49.6	(4.1)	67.1	(1.3)	67.1	(3.6)	76.4	(1.1)	86.0	(3.0)
Japon	28.5	(2.5)	25.0	(4.5)	30.1	(3.1)	32.4	(5.2)	51.9	(2.2)	73.6	(4.5)	37.7	(2.2)	51.9	(5.4)
Kazakhstan	86.9	(1.1)	93.3	(2.2)	92.6	(0.8)	93.7	(2.4)	83.2	(1.3)	88.0	(2.8)	69.4	(1.2)	77.5	(3.6)
Corée	48.0	(2.4)	61.2	(6.3)	43.1	(3.3)	54.2	(7.1)	73.4	(1.8)	89.8	(4.2)	43.2	(2.0)	71.3	(5.7)
Lettonie	59.0	(2.1)	49.2	(6.5)	58.3	(2.5)	68.1	(6.0)	73.7	(1.9)	82.6	(4.5)	76.8	(1.3)	89.8	(3.2)
Lituanie	65.9	(2.5)	80.3	(6.1)	72.7	(3.0)	91.1	(3.1)	75.5	(2.1)	89.3	(3.8)	69.5	(1.9)	77.9	(5.6)
Malte	73.5	(2.8)	92.6	(4.8)	59.0	(5.0)	88.3	(6.6)	69.7	(1.3)	98.0	(1.2)	71.4	(1.4)	91.1	(4.6)
Mexique	66.8	(5.1)	66.2	(8.6)	46.1	(5.4)	50.9	(9.6)	83.5	(2.7)	82.5	(6.7)	74.6	(2.8)	86.7	(6.4)
Pays-Bas	42.5	(2.0)	40.3	(7.0)	28.9	(3.7)	32.2	(6.8)	68.0	(2.2)	83.5	(4.6)	51.2	(1.6)	72.4	(6.7)

Nouvelle-Zélande	97.6	(0.5)	99.7	(0.3)	82.5	(1.8)	88.7	(2.5)	66.6	(1.6)	73.2	(3.8)	84.7	(1.1)	94.4	(1.9)
Norvège	22.7	(0.9)	15.6	(3.1)	19.5	(1.5)	21.8	(3.5)	56.8	(1.2)	60.7	(4.4)	77.6	(0.9)	88.2	(2.9)
Portugal	52.0	(1.3)	66.6	(4.3)	43.0	(1.7)	51.2	(4.1)	78.4	(1.0)	91.7	(2.2)	73.5	(1.1)	92.6	(2.2)
Roumanie	76.9	(1.5)	96.0	(1.7)	69.4	(1.5)	87.5	(2.9)	82.5	(1.2)	92.6	(2.2)	76.0	(1.4)	84.3	(3.6)
Russie	68.2	(2.2)	80.9	(3.5)	64.3	(2.6)	82.0	(4.6)	75.6	(1.1)	83.5	(4.6)	57.3	(1.6)	49.8	(5.1)
Arabie Saoudite	65.6	(3.0)	63.0	(7.9)	49.7	(3.1)	47.0	(7.1)	63.8	(2.8)	63.7	(8.0)	48.3	(2.9)	45.6	(7.7)
Shanghai (Chine)	90.7	(1.2)	95.4	(2.2)	88.3	(1.4)	97.5	(1.6)	79.9	(1.8)	94.9	(2.4)	74.4	(2.1)	71.8	(5.2)
Singapour	92.5	(0.5)	98.0	(0.1)	94.7	(0.4)	99.1	(0.1)	87.0	(0.7)	95.4	(0.1)	88.4	(0.6)	93.8	(0.1)
République slovaque	58.7	(1.5)	69.7	(1.0)	39.9	(1.5)	58.8	(1.0)	72.0	(1.5)	85.2	(0.9)	70.6	(1.4)	80.1	(0.8)
Slovénie	43.6	(2.5)	69.6	(5.6)	41.5	(3.3)	48.7	(6.0)	86.9	(1.1)	92.5	(2.9)	65.6	(1.6)	76.2	(4.9)
Afrique du Sud	83.7	(1.4)	83.9	(4.1)	73.8	(2.1)	75.2	(4.7)	80.6	(1.9)	82.9	(4.3)	82.7	(1.3)	84.7	(4.0)
Espagne	64.1	(1.5)	75.7	(3.1)	45.7	(1.4)	56.3	(3.5)	77.9	(0.9)	86.4	(2.6)	72.4	(0.8)	90.7	(2.2)
Suède	26.7	(1.2)	32.1	(0.5)	25.3	(1.1)	35.8	(0.5)	69.6	(1.2)	81.2	(0.4)	77.9	(1.4)	93.1	(0.3)

Taipei chinois	78.1	(1.2)	91.5	(2.1)	54.0	(1.6)	74.4	(3.7)	80.4	(0.9)	94.1	(1.9)	67.0	(1.2)	83.4	(2.8)
Turquie	40.8	(1.3)	48.5	(0.9)	25.9	(1.1)	41.8	(0.8)	54.6	(1.5)	74.2	(0.8)	50.0	(1.4)	67.7	(0.8)
Émirats arabes unis	88.1	(0.6)	94.4	(0.2)	89.8	(0.5)	96.1	(0.3)	84.0	(0.6)	94.8	(0.2)	88.3	(0.6)	94.6	(0.2)
États-Unis	72.8	(2.5)	90.2	(2.7)	52.1	(3.9)	73.1	(5.3)	62.8	(2.4)	79.9	(4.1)	66.9	(2.5)	83.6	(4.0)
Viet Nam	94.8	(1.2)	93.5	(3.0)	71.3	(2.6)	70.0	(6.5)	91.7	(1.1)	88.5	(4.1)	91.6	(1.2)	88.5	(4.6)
Moyenne OCDE-30	54.2	(0.4)	61.3	(0.8)	45.4	(0.5)	55.3	(0.8)	70.1	(0.3)	79.8	(0.7)	68.0	(0.3)	79.9	(0.7)
Total UE-23	57.0	(0.5)	67.0	(1.2)	41.9	(0.6)	54.5	(1.3)	74.6	(0.4)	82.7	(0.9)	72.7	(0.4)	84.4	(0.9)
TALIS																
Moyenne-47	62.7	(0.3)	69.9	(0.6)	54.2	(0.4)	64.0	(0.7)	73.1	(0.2)	82.5	(0.6)	70.2	(0.2)	80.2	(0.6)
Australie a	81.4	(1.0)	85.1	(0.1)	75.1	(1.0)	88.6	(0.2)	68.6	(1.0)	76.1	(0.2)	82.7	(0.9)	88.1	(0.2)

Source : OCDE, 2019a, tableau I.3.35.

Un nombre considérable d'enseignants déclarent avoir des difficultés à enseigner dans des classes culturellement diverses. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 67 % des enseignants déclarent pouvoir faire face aux défis d'une classe multiculturelle ; 59 % disent pouvoir adapter leur enseignement à la diversité culturelle de leurs élèves ; 69 % disent pouvoir faire travailler des élèves issus de l'immigration avec d'autres élèves d'origine différente ; 68 % disent pouvoir sensibiliser aux différences culturelles ; et 73 % disent pouvoir réduire les stéréotypes ethniques chez les élèves (OCDE, 2019a, tableau I.3.38).

Le rapport de l'OCDE sur les enseignants considère que la priorité pour leur permettre de gérer la diversité croissante des classes est le perfectionnement professionnel :

« Peu d'enseignants sont formés pour enseigner à des classes aussi diversifiées sur le plan culturel ou linguistique. Trente-cinq pour cent des enseignants ont déclaré que l'enseignement dans les contextes multiculturels et multilingues a été abordé dans leur formation initiale, et 22 % des enseignants ont dit qu'il était inclus dans leurs activités de perfectionnement professionnel des 12 mois précédant l'enquête. En outre, les enseignants qui ont déjà travaillé dans une classe où les élèves étaient de cultures différentes ont déclaré qu'ils n'avaient pas tous confiance dans leur capacité à répondre aux besoins de classes diverses. Quand les enseignants achevaient leur formation initiale, seuls 26 % se sentaient bien ou très bien préparés à enseigner dans un environnement multiculturel ou multilingue. Au moment de la réalisation de l'enquête, 33 % des enseignants en moyenne ne se sentaient toujours pas capables de relever les défis d'une classe multiculturelle dans les pays de l'OCDE. L'enseignement dans un cadre multiculturel ou multilingue est l'une des activités de perfectionnement professionnel pour laquelle la plus grande proportion d'enseignants déclare un besoin élevé (15 %). Un pourcentage élevé d'enseignants (près de 70 %) déclare un niveau élevé d'auto-efficacité pour promouvoir les relations et les interactions positives entre des élèves d'origines différentes, ils sont en revanche moins nombreux (59 %) à se sentir capables d'adapter leur enseignement à la diversité culturelle des élèves. »

Tableau 6. Enseignement dans des contextes multiculturels ou multilingues

	Pays/économies où l'indicateur est supérieur à la moyenne de l'OCDE		Pays/économies où l'indicateur n'est pas statistiquement différent de la moyenne de l'OCDE		Pays/économies où l'indicateur est inférieur à la moyenne de l'OCDE	
	Pourcentage de professeurs enseignant dans des classes avec plus de 10 % d'élèves dont la première langue est différente de la langue d'enseignement	Pourcentage d'enseignants pour lesquels « l'enseignement dans un cadre multiculturel ou multilingue » faisait partie de la formation professionnelle initiale	Pourcentage d'enseignants qui se sentent « bien préparés » ou « très bien préparés » à enseigner dans un cadre multiculturel ou multilingue	Pour lesquels « l'enseignement dans un cadre multiculturel ou multilingue » était inclus dans leurs récentes activités de perfectionnement professionnel	Pourcentage d'enseignants déclarant un besoin élevé de perfectionnement professionnel pour enseigner dans un contexte multiculturel ou multilingue	Pourcentage d'enseignants qui pensent pouvoir faire face aux défis d'une classe multiculturelle « assez » ou « beaucoup » en enseignant à une classe culturellement diverse ¹
Alberta (Canada)	45	63	38	41	10	67
Australie	27	59	27	23	7	70
Autriche	42	31	15	18	14	74
Belgique	35	31	16	13	9	81
- Commission flamande (Belgique)	39	34	17	18	8	77

¹ L'échantillon est restreint aux enseignants déclarant déjà avoir enseigné dans une classe avec des élèves de cultures différentes.

Brésil	4	42	44	27	44	44	81
Bulgarie	40	27	26	31	21	21	82
CABA (Argentine)	9	35	34	19	25	25	70
Chili	5	42	37	21	34	34	57
Colombie	5	47	30	29	45	45	90
Croatie	8	25	20	19	14	14	81
République tchèque	3	16	10	14	6	6	65
Danemark	21	37	26	14	11	11	85
Angleterre (UK)	27	68	43	19	5	5	72
Estonie	13	28	16	25	11	11	70
Finlande	15	29	14	20	7	7	69
France	16	12	8	6	17	17	66
Géorgie	9	30	33	35	12	12	71

Hongrie	2	19	28	15	13	13	84
Islande	24	27	13	23	19	62	62
Israël*	17	34	33	21	17	63	63
Italie	17	26	19	28	14	80	80
Japon	2	27	11	13	15	17	17
Kazakhstan	33	48	43	37	13	68	68
Corée	4	29	24	31	14	31	31
Lettonie	23	33	32	28	11	89	89
Lituanie	6	23	35	18	10	67	67
Malte	29	38	23	27	20	65	65
Mexique	4	27	26	16	46	59	59
Pays-Bas	15	30	17	10	4	68	68
Nouvelle-Zélande	27	78	45	46	7	74	74

Norvège	23	29	15	15	13	59
Portugal	8	21	19	14	22	94
Roumanie	8	37	43	22	27	72
Fédération de Russie	12	31	32	24	13	83
Arabie Saoudite	11	36	43	40	26	77
Shanghai (Chine)	3	63	52	43	22	45
Singapour	58	72	61	25	5	65
République slovaque	11	26	21	14	9	64

Slovénie	16	12	27	18	14	58
Afrique du Sud	62	75	67	54	20	81
Espagne	22	29	26	32	18	52
Suède	41	41	32	24	15	68
Turquie	18	33	39	27	22	55
Émirats arabes unis	50	76	80	65	10	90
États-Unis	25	70	48	42	6	66
Viet Nam	20	44	31	41	19	46
Moyenne FOCDE-31 de	18	35	26	22	15	67

Source : OCDE, base de données TALIS 2018, tableau I.3.28, tableau I.4.13, Tableau I.4.20, tableau I.5.18, tableau I.5.21 et tableau I. 3.38.

Informations sur les données pour Israël : <https://oe.cd/israel-disclaimer>.

OCDE, 2019a, figure I.1.2.

Le tableau 7 présente le pourcentage d’enseignants qui identifient un besoin de perfectionnement professionnel en matière d’enseignement dans des contextes multiculturels, d’enseignement de compétences pluridisciplinaires ou de travail avec des personnes de cultures différentes.

Tableau 7. Besoins des enseignants en matière de perfectionnement professionnel

Résultats basés sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire

	Enseigner dans un cadre multiculturel ou multilingue		Enseigner les compétences transversales		Communiquer avec des personnes de cultures ou de pays différents	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Alberta (Canada)	9.6	(1.8)	5.8	(0.8)	4.4	(0.7)
Australie	7.2	(0.5)	8.9	(0.7)	3.7	(0.5)
Autriche	13.8	(0.7)	11.3	(0.6)	9.4	(0.6)
Belgique	9.3	(0.5)	7.1	(0.5)	5.5	(0.4)
- <i>Commission flamande (Belgique)</i>	8.4	(0.8)	5.1	(0.5)	3.8	(0.5)
Brésil	44.0	(1.3)	17.4	(0.9)	40.9	(1.3)
Bulgarie	21.2	(1.0)	12.2	(0.8)	18.5	(0.9)
CABA (Argentine)	24.9	(1.3)	8.9	(0.8)	14.8	(0.8)
Chili	33.8	(1.2)	21.2	(1.0)	26.4	(1.0)
Colombie	45.4	(1.5)	26.3	(1.4)	40.1	(1.3)
Croatie	14.3	(1.0)	23.4	(0.8)	15.1	(0.8)
Chypre	19.6	(1.2)	11.9	(1.1)	13.5	(0.9)
République tchèque	6.5	(0.5)	9.3	(0.6)	6.1	(0.4)
Danemark	10.7	(0.9)	9.0	(0.7)	5.2	(0.6)
Angleterre (UK)	4.9	(0.5)	3.4	(0.4)	2.9	(0.4)
Estonie	10.5	(0.8)	17.2	(0.7)	8.4	(0.6)
Finlande	6.9	(0.6)	6.0	(0.5)	4.4	(0.5)
France	16.7	(0.8)	13.6	(0.7)	12.0	(0.8)

Géorgie	12.4	(0.8)	20.1	(0.9)	17.3	(0.9)
Hongrie	12.6	(0.7)	13.6	(0.8)	9.8	(0.6)
Islande	19.4	(1.1)	10.1	(0.8)	9.5	(0.9)
Israël	16.5	(1.0)	25.3	(1.1)	15.2	(0.9)
Italie	14.4	(0.6)	12.9	(0.7)	11.9	(0.7)
Japon	14.9	(0.8)	31.8	(0.9)	15.9	(0.8)
Kazakhstan	12.7	(0.5)	18.4	(0.7)	11.8	(0.6)
Corée	14.5	(0.9)	26.2	(1.0)	13.8	(0.8)
Lettonie	11.1	(1.1)	17.4	(1.2)	10.6	(0.8)
Lituanie	9.5	(0.5)	18.7	(0.8)	10.1	(0.5)
Malte	20.4	(1.2)	15.2	(0.8)	12.2	(0.7)
Mexique	45.9	(1.3)	13.6	(0.8)	31.9	(1.0)
Pays-Bas	3.6	(0.5)	12.4	(1.1)	2.6	(0.4)
Nouvelle-Zélande	7.3	(0.8)	11.7	(0.8)	4.0	(0.6)
Norvège	12.6	(0.8)	12.8	(0.6)	6.4	(0.5)
Portugal	21.6	(0.8)	11.3	(0.6)	11.5	(0.6)
Roumanie	27.1	(1.0)	22.8	(0.8)	27.4	(1.0)
Russie	12.7	(0.8)	15.1	(0.8)	13.7	(0.9)
Arabie Saoudite	26.0	(1.2)	25.7	(1.2)	30.3	(1.3)
Shanghai (Chine)	22.0	(0.9)	30.0	(1.0)	19.2	(0.7)
Singapour	5.4	(0.4)	15.2	(0.7)	4.1	(0.4)
République slovaque	9.3	(0.6)	16.3	(0.7)	8.2	(0.6)
Slovénie	14.3	(1.0)	10.6	(0.7)	7.8	(0.6)
Afrique du Sud	19.9	(1.2)	15.2	(1.1)	21.2	(1.3)
Espagne	17.6	(0.6)	15.6	(0.6)	11.2	(0.5)
Suède	14.8	(0.7)	8.0	(0.7)	7.1	(0.6)
Taipei chinois	12.4	(0.7)	26.1	(0.8)	9.9	(0.6)
Turquie	22.2	(0.8)	7.4	(0.6)	24.6	(0.9)
Émirats arabes unis	10.1	(0.4)	9.5	(0.3)	9.8	(0.3)
États-Unis	6.1	(1.1)	6.2	(0.6)	4.7	(0.9)
Viet Nam	19.1	(1.5)	66.2	(1.2)	19.0	(1.1)
Moyenne de l'OCDE-31	15.0	(0.2)	13.6	(0.1)	11.1	(0.1)
Total UE-23	13.4	(0.2)	12.1	(0.2)	9.9	(0.2)
TALIS moyenne-48	16.4	(0.1)	16.1	(0.1)	13.4	(0.1)

Source : OCDE, 2019a, tableau I.5.21.

Il est particulièrement important de veiller à ce que la diversité croissante des écoles et des classes se traduise effectivement par des possibilités favorables pour tous les élèves. Certains éléments indiquent que les élèves issus de minorités sont victimes de discrimination et d'intimidation à l'école. L'étude de l'OCDE sur les enseignants montre qu'en moyenne, dans tous les pays participants, 13 % des directeurs d'école signalent des cas d'intimidation dans leur établissement, comme le montre le tableau 8. Aux États-Unis, le Southern Poverty Law Center a documenté la prévalence de la discrimination et de la haine dans les écoles. Dans une enquête effectuée en 2018, plus des deux tiers des enseignants et des directeurs d'école interrogés ont été témoins d'un incident à caractère haineux ou discriminatoire le semestre précédent, mais moins de 5 % de ces incidents ont été rapportés par les médias. La plupart de ces incidents n'ont pas été traités par les responsables scolaires : dans 57 % des cas, personne n'a été sanctionné, et seulement 10 % des administrateurs ont dénoncé les préjugés ou réaffirmé les valeurs de l'école en réponse à ces incidents (Southern Poverty Law Center, 2019).

Tableau 8. Sécurité des écoles

Résultats basés sur les réponses des directeurs du premier cycle du secondaire

	Intimidation ou harcèlement entre élèves³		Blessures physiques causées par la violence entre élèves		Un élève ou un parent/tuteur signale la publication sur Internet d'informations blessantes concernant des élèves⁴	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Alberta (Canada)	12.5	(3.4)	0.7	(0.7)	3.9	(1.8)
Autriche	15.0	(3.0)	0.7	(0.4)	3.2	(1.3)
Belgique	35.6	(3.4)	1.2	(0.7)	9.2	(1.7)
- Commission flamande (Belgique)	40.3	(4.3)	0.4	(0.4)	9.2	(2.3)
Brésil	28.3	(3.6)	8.8	(2.4)	2.4	(1.2)
Bulgarie	25.6	(3.6)	5.4	(1.9)	0.2	(0.2)
CABA (Argentine)	4.6	(1.5)	0.8	(0.8)	3.1	(1.8)

Chili	3.7	(1.5)	1.9	(1.1)	0.0	(0.0)
Colombie	15.2	(3.6)	4.3	(2.3)	1.8	(1.4)
Croatie	3.8	(1.2)	0.0	(0.0)	0.8	(0.6)
Chypre	16.2	(3.2)	5.1	(2.3)	1.0	(1.0)
République tchèque	2.9	(1.2)	0.0	(0.0)	0.2	(0.2)
Danemark	4.6	(1.8)	0.9	(0.6)	0.0	(0.0)
Angleterre (UK)	20.7	(3.4)	2.6	(1.2)	13.9	(2.8)
Estonie	12.0	(2.3)	0.0	(0.0)	1.6	(0.9)
Finlande	29.4	(4.0)	2.3	(1.2)	0.0	(0.0)
France	26.8	(3.4)	2.4	(1.1)	4.2	(1.4)
Géorgie	1.5	(0.9)	0.0	(0.0)	0.3	(0.3)
Hongrie	10.2	(2.7)	2.0	(1.0)	1.9	(1.2)
Islande	2.2	(1.5)	0.0	(0.0)	1.1	(1.1)
Israël	26.2	(3.4)	13.1	(2.5)	1.6	(1.1)
Italie	3.2	(1.1)	0.2	(0.2)	0.8	(0.5)
Japon	0.4	(0.4)	0.4	(0.4)	0.5	(0.4)
Kazakhstan	0.6	(0.4)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Corée	0.4	(0.4)	0.4	(0.4)	0.0	(0.0)
Lettonie	9.0	(3.1)	0.4	(0.4)	0.3	(0.3)
Lituanie	18.2	(3.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Malte	30.0	(7.3)	7.7	(3.9)	6.2	(3.6)
Mexique	16.9	(2.6)	5.9	(1.4)	2.5	(1.0)
Pays-Bas	12.9	(2.8)	0.0	(0.0)	5.2	(2.1)
Nouvelle-Zélande	34.6	(8.7)	4.2	(1.9)	4.3	(1.1)
Norvège	14.8	(3.2)	0.0	(0.0)	0.9	(0.6)
Portugal	7.3	(1.9)	3.1	(1.2)	0.0	(0.0)
Roumanie	13.5	(3.3)	1.8	(0.9)	1.5	(1.2)
Russie	2.0	(1.7)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Arabie Saoudite	10.1	(2.7)	3.5	(1.8)	0.4	(0.4)
Shanghai (Chine)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)

Singapour	4.3	(1.5)	0.0	(0.0)	3.3	(1.5)
République slovaque	9.0	(2.2)	0.6	(0.6)	0.0	(0.0)
Slovénie	13.7	(3.1)	1.1	(1.1)	0.7	(0.7)
Afrique du Sud	34.4	(4.3)	6.2	(1.6)	1.9	(1.0)
Espagne	5.0	(1.2)	0.5	(0.3)	1.2	(0.7)
Suède	26.0	(9.2)	1.7	(1.0)	4.6	(2.0)
Taipei chinois	0.3	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Turquie	13.3	(2.6)	7.5	(2.8)	0.2	(0.2)
Émirats arabes unis	8.0	(1.3)	1.1	(0.5)	0.7	(0.4)
États-Unis	27.3	(9.9)	0.8	(0.4)	10.2	(2.9)
Viet Nam	1.8	(1.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Moyenne OCDE-30	14.3	(0.7)	2.0	(0.2)	2.5	(0.2)
Total UE-23	13.8	(0.8)	1.4	(0.2)	2.9	(0.4)
TALIS moyenne-47	13.1	(0.5)	2.1	(0.2)	2.0	(0.2)
Australie	37.2	(6.2)	7.2	(2.5)	10.6	(2.5)

Source : OCDE, 2019a, tableau I.3.42.

Les programmes d'études et les pédagogies d'éducation à la citoyenneté mondiale à caractère novateur ne devraient pas simplement être une « option » du programme scolaire existant, mais un moyen de transformer le programme scolaire et la pédagogie au sens large, au service de l'approfondissement de l'apprentissage et des compétences du XXI^{ème} siècle. Il est clair que ces compétences et les pédagogies associées à l'apprentissage centré sur l'élève, actif, collaboratif et par projet peuvent être utilisées dans toute une palette de matières, et ne nécessitent pas de mettre explicitement l'accent sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour être promues ou soutenues. Toutefois, l'introduction de ces pratiques dans le contexte d'un programme d'éducation à la citoyenneté mondiale permet de structurer ce processus de changement pédagogique qui ne nécessite pas de s'attaquer directement aux normes et aux mentalités établies dans le cadre l'enseignement des disciplines existantes du programme scolaire. Il permet plutôt d'entamer la conversation indirectement, en utilisant un nouveau cadre pour discuter de l'enseignement et de l'apprentissage afin d'aider les élèves à acquérir les compétences nécessaires pour atteindre les Objectifs de développement durable fixés par les Nations Unies. Les données de l'étude de l'OCDE sur les enseignants suggèrent que la plupart des enseignants sont ouverts à l'innovation pédagogique (cf. Tableau 9). En moyenne, dans tous les pays participant à l'étude, quatre enseignants sur cinq sont à la recherche de nouvelles idées pour l'enseignement et l'apprentissage, trois quarts des enseignants déclarent être ouverts au changement, et quatre enseignants sur cinq sont à la recherche de nouvelles façons de résoudre les problèmes.

Tableau 9. Opinion des enseignants sur l'attitude de leurs collègues vis-à-vis de l'innovation

Résultats basés sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire

Pourcentage d'enseignants qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes				
	La plupart des enseignants de l'école s'efforcent de développer de nouvelles idées pour l'enseignement et l'apprentissage	La plupart des enseignants de l'école sont ouverts au changement	La plupart des enseignants de l'école cherchent de nouvelles façons de résoudre les problèmes	La plupart des enseignants de l'école se soutiennent mutuellement dans l'application de nouvelles idées
	%	%	%	%
Alberta (Canada)	86.1	79.0	81.9	85.9
Australie	83.2	74.4	74.8	84.2
Autriche	82.0	71.1	71.2	77.4
Belgique	68.1	61.1	65.9	64.7
- Commission flamande (Belgique)	69.8	63.7	71.4	76.5
Brésil	84.4	80.0	83.7	80.0
Bulgarie	86.2	88.0	83.7	86.3
CABA (Argentine)	83.3	75.4	82.5	80.0
Chili	79.7	71.9	75.1	72.0
Colombie	83.3	76.1	80.9	77.7
Croatie	73.7	70.8	71.4	72.4
Chypre	64.0	65.6	69.9	73.0
République tchèque	67.6	68.3	71.7	76.7

Danemark	82.0	77.6	77.3	86.5
Angleterre (UK)	82.1	76.0	76.6	84.2
Estonie	74.0	82.1	79.3	78.1
Finlande	79.1	68.7	74.4	74.9
France	76.7	69.1	67.7	73.5
Géorgie	91.6	91.9	92.0	93.2
Hongrie	86.0	80.4	82.5	81.0
Islande	81.1	78.2	82.4	82.9
Israël	72.7	69.9	73.0	78.4
Italie	73.4	69.9	72.6	74.4
Japon	81.7	70.1	77.5	70.6
Kazakhstan	90.4	84.7	90.1	92.6
Corée	86.6	69.8	79.4	70.9
Lettonie	89.4	86.1	86.8	85.3
Lituanie	88.8	86.1	87.7	83.8
Malte	78.2	67.1	77.8	79.8
Mexique	82.3	76.0	80.9	70.9
Pays-Bas	64.0	67.4	64.6	71.4
Nouvelle- Zélande	79.8	73.1	75.0	82.7
Norvège	72.1	80.7	92.6	84.9
Portugal	64.8	59.3	66.4	65.5
Roumanie	86.9	85.5	85.7	83.2
Russie	77.8	84.7	84.0	86.1
Arabie Saou- dite	85.1	85.0	85.6	84.4
Shanghai (Chine)	91.7	89.2	90.6	91.6
Singapour	78.9	74.5	73.8	84.1
République slovaque	82.2	80.7	78.8	83.3
Slovénie	85.2	79.8	80.6	81.2
Afrique du Sud	70.1	78.7	78.7	76.2
Espagne	75.9	68.7	73.0	71.4

Suède	74.5	74.9	75.8	78.5
Taipei chinois	74.7	73.5	80.7	77.3
Turquie	80.7	79.2	80.3	79.4
Émirats arabes unis	89.2	87.2	88.5	88.7
États-Unis	83.5	70.5	75.4	83.8
Viet Nam	94.2	89.5	93.9	93.9
Moyenne de l'OCDE-31	79.0	74.1	76.8	77.9
Total UE-23	77.0	72.2	73.6	76.4
TALIS moyenne-48	80.2	76.4	79.1	80.0

Source : OCDE, 2019a, tableau I.2.35.

6. c. Ressources pédagogiques

Comme pour les autres matières, les ressources, manuels et ressources en ligne de qualité qui offrent aux élèves des possibilités structurées de développer leurs compétences peuvent favoriser l'efficacité de l'enseignement. Les ressources essentielles comprennent l'infrastructure scolaire – le bâtiment lui-même – et l'infrastructure technologique. Ces ressources contribuent à l'apprentissage de plusieurs manières. Par exemple, les écoles peuvent être des « espaces verts » et limiter leur empreinte carbone, ce qui est non seulement un moyen d'atténuer le changement climatique, mais aussi de donner aux élèves des leçons importantes sur la façon de vivre en minimisant notre impact sur le climat. En 2008, l'Australie a adopté une initiative nationale d'écoles solaires dont l'un des principaux objectifs vise à atténuer le changement climatique. Cette initiative met des subventions à la disposition des écoles pour qu'elles mettent en place des mesures pour économiser l'énergie et l'eau (UNESCO, 2012, p. 13). Le Japon dispose également d'un programme d'écoles respectueuses de l'environnement depuis 1997 (p. 16).

L'accès à la technologie, pour les enseignants et pour les élèves, est une autre ressource importante qui peut faciliter le travail des élèves et le développement de la collaboration avec des pairs d'autres écoles. Il existe un certain nombre de sites en ligne qui permettent aux élèves de collaborer entre eux, tels que *worldvuze*, *touchable earth*, *flatconnections*, *global read aloud* ou *write the world* (Klein, 2017). La plateforme *Global Citizen* dispose de nombreuses ressources en ligne pour soutenir l'apprentissage et

les projets conformes aux Objectifs de développement durable des Nations unies. Les Nations Unies proposent également des ressources en ligne dans le même but, ainsi que *The World's Largest Lesson*.

L'une des conclusions d'une étude transnationale sur les réformes qui ont élargi le programme scolaire dans dix pays différents est que beaucoup d'entre eux se sont appuyés sur l'utilisation d'outils, de protocoles et de manuels pour faciliter l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques (Reimers, 2020a). Le même constat a été fait par une étude transnationale portant sur six programmes nationaux de perfectionnement professionnel des enseignants : ils se sont appuyés sur des ressources pédagogiques pour fournir un soutien quotidien aux nouvelles méthodologies. C'est également ce que nous avons constaté dans une étude comparative sur les programmes de perfectionnement professionnel visant à éduquer l'enfant dans sa globalité (Reimers, 2018).

Il existe de nombreuses ressources disponibles en ligne qui peuvent être utiles pour la mise en place d'une éducation à la citoyenneté mondiale, y compris les manuels scolaires. Une partie du processus de promotion de l'éducation à la citoyenneté mondiale exige d'examiner si l'utilisation des manuels scolaires la soutient. L'analyse des manuels d'histoire, de sciences sociales et de géographie de l'enseignement secondaire entre 1970 et 2008 a révélé que les mentions d'événements internationaux sont passées de 30 à 40 %, et que la mondialisation, quasiment absente en 1970, était mentionnée dans 40 % des manuels en 2005. Une analyse menée par l'UNESCO sur les manuels d'histoire, d'éducation civique, de sciences sociales et de géographie a montré qu'environ 50 % d'entre eux mentionnent les droits de l'homme, contre environ 5 % au début du XX^{ème} siècle. Environ 28 % des manuels mentionnent les documents internationaux relatifs aux droits de l'homme. La couverture des droits de la femme est beaucoup plus inégale, allant d'environ 10 % en Afrique du Nord et en Asie occidentale à 40 % en Europe, en Amérique du Nord et en Afrique subsaharienne. Environ 50 % des manuels scolaires mentionnent les questions environnementales (UNESCO, 2017b, p. 295).

Parce que trouver ce dont on a besoin quand on en a besoin prend du temps, des recueils organisés peuvent être particulièrement utiles. Les constituer et les aligner sur les normes et les programmes scolaires est un moyen de contribuer à l'éducation à la citoyenneté mondiale. Plusieurs États et pays ont créé des sites Internet contenant des listes organisées de ressources

axées sur les normes ou les programmes scolaires. *Education Services Australia* (Services Éducatifs d’Australie) a créé un site Internet avec des ressources conformes au programme scolaire et aux diverses stratégies pédagogiques (Education Services Australia, 2019).

L’organisation *High Resolves* a également constitué une gamme de ressources éducatives, avec une application qui permet aux enseignants de réaffecter et de réorganiser ces ressources pour les aligner sur des objectifs spécifiques du programme scolaire (High Resolves, 2019).

L’organisation *Facing History and Ourselves* a constitué un recueil de stratégies d’enseignement et de ressources pédagogiques pour soutenir la promotion de la tolérance, de l’empathie, de la responsabilité personnelle et de l’enseignement de l’histoire, y compris de l’Holocauste (Facing History and Ourselves, 2019).

L’UNESCO a également répertorié une variété de ressources pour soutenir l’éducation à la citoyenneté mondiale et l’enseignement de la durabilité (UNESCO, 2019a ; 2019b).

Quand nous avons élaboré le *World Course*, nous avons délibérément choisi de ne pas élaborer de plans de cours spécifiques, mais plutôt de concevoir un programme d’étude par « unités ». Les 350 unités du programme scolaire de la maternelle à la fin du cycle secondaire peuvent ensuite être redécoupées en plusieurs leçons chacune. Si nous avons suggéré des activités et des ressources pour chaque unité, nous nous sommes abstenus de structurer des leçons spécifiques. Nous avons réussi à identifier des milliers de ressources sur Internet qui pourront être utilisées comme support de cours pour chaque unité. Nous sommes partis de l’hypothèse que les enseignants apprécieraient la flexibilité de concevoir leurs propres plans de cours en fonction des circonstances et des besoins particuliers de leurs élèves. Les commentaires que j’ai reçus de ceux qui utilisent le livre indiquent que la conception de plans de cours demande du temps et des compétences, et que les diverses exigences des enseignants les empêchent souvent de le faire. C’est pour cette raison que le programme d’étude suivant, *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons* (Autonomiser le monde en soixante leçons) comprend soixante plans de cours. Les réactions des enseignants à l’idée de disposer de leçons structurées, qu’ils peuvent ensuite modifier et adapter, ont été très positives.

6. d. L'évaluation

L'idée reçue, selon laquelle l'un des obstacles à la promotion de l'éducation à la citoyenneté mondiale est que c'est un domaine qui n'est pas évalué habituellement ou dont l'évaluation est impossible, est très répandue. L'une des conclusions de l'étude comparative des programmes efficaces visant à développer les capacités des enseignants à former l'enfant dans sa globalité, menée par le projet *Global Education Innovation Initiative* (Reimers et Chung, 2018), est que ces programmes se concentrent généralement sur un éventail plus large de compétences que celles qui sont normalement évaluées par les états ou à l'échelle nationale. Cependant, ces programmes avaient pour caractéristique commune leur engagement envers le suivi et l'évaluation comme moyen d'amélioration continue, ce qui nécessitait de recourir à des outils d'évaluation supplémentaires à ceux utilisés pour l'établissement des rapports .

La compétence globale étant un concept qui englobe une combinaison de connaissances et de compétences, une méthode efficace de déterminer quelles sont les évaluations pertinentes consiste à se concentrer sur les composantes de la compétence globale, sans forcément rechercher les évaluations de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Par exemple, la maîtrise d'une langue étrangère est l'une de ces composantes et il existe des paramètres établis pour évaluer les compétences en langues étrangères. De même, un certain nombre de composantes de la compétence globale correspondent tout à fait à des disciplines existantes comme l'histoire du monde, les sciences sociales, la géographie et les sciences, et il existe des modes d'évaluation formative et sommative bien développés dans ces disciplines.

Il est possible, par exemple, d'évaluer la connaissance et la compréhension du climat et du savoir scientifique fondamental de manière fiable. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), administré par l'OCDE, montre qu'en moyenne, seul un élève sur cinq dans les pays de l'OCDE est capable d'identifier, d'expliquer et d'appliquer de manière cohérente les concepts scientifiques relatifs à des sujets environnementaux (OCDE, 2012). À l'inverse, 16 % des élèves n'ont pas les connaissances suffisantes pour répondre à des questions contenant des informations scientifiques relatives à des problèmes environnementaux de base, et 20 % des élèves se situent juste à ce niveau de compétence scientifique de base. Ces faibles niveaux de connaissances et de compétences

scientifiques sont constatés en dépit du fait que tous les élèves de l'OCDE fréquentent des écoles qui enseignent les sciences de l'environnement dans le cadre du programme de sciences. La dernière enquête PISA a révélé que moins de 10 % de tous les élèves testés pouvaient distinguer les faits des opinions (OCDE, 2019b, p. 3).

Quantité d'instruments d'évaluation peuvent servir à évaluer les autres dimensions de l'éducation à la citoyenneté mondiale comme la compétence interculturelle ou l'attention aux questions globales. L'Inventaire du développement interculturel évalue la capacité de changer de perspective culturelle et de s'adapter aux différences et aux similarités culturelles. Un autre instrument, l'Échelle d'efficacité interculturelle, évalue les compétences essentielles pour interagir efficacement entre les cultures. L'Enquête générale sur l'ethnocentrisme mesure comment les individus interprètent « l'endogroupe » par rapport aux « exogroupes ». L'Échelle mondiale de littératie à la citoyenneté mondiale mesure la sensibilité aux questions mondiales, l'empathie inter-groupe, la valorisation de la diversité, la justice sociale, la durabilité environnementale et la responsabilité d'agir.

En outre, les instruments d'évaluation servant à mesurer les aptitudes et les valeurs civiques peuvent fournir des informations sur les compétences qui font partie de la citoyenneté mondiale. L'Enquête mondiale sur les valeurs, qui a administré des enquêtes transnationales sur les valeurs culturelles pendant des décennies, contient des métriques acceptées de concepts comme la tolérance à l'égard de la diversité, les attitudes envers l'environnement et divers sujets civiques et politiques. De même, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire effectue, depuis les années 1960, des évaluations transnationales des connaissances et des compétences civiques. Plus récemment, l'inclusion d'une évaluation de la compétence globale dans le programme PISA de l'OCDE permettra de mettre davantage l'accent sur les aspects de cette compétence mis en évidence dans cette évaluation.

L'évaluation peut également porter sur les connaissances, les attitudes et les pratiques des enseignants. Par exemple, Kerkhoff a élaboré une échelle d'évaluation de l'enseignement de la préparation au monde, qui identifie quatre éléments de pédagogie tirés de l'analyse factorielle des auto-évaluations des enseignants sur leurs pratiques, sur la base d'une revue de la littérature sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (Kerkhoff, 2017).

Un groupe de travail, convoqué conjointement par l'UNESCO, le Centre pour l'éducation universelle de l'Institution Brookings et le Groupe de

plaidoyer en faveur des jeunes de l'Initiative mondiale «L'Éducation Avant Tout» des Nations Unies, a préparé une boîte à outils comprenant cinquante instruments d'évaluation (Center for Universal Education, 2017). Ces instruments sont centrés sur trois domaines distincts : « (1) favoriser les valeurs/attitudes d'être un agent de changement positif ; (2) développer les connaissances sur où, pourquoi et comment agir en faveur du changement positif ; et (3) développer l'efficacité personnelle pour agir efficacement en faveur du changement positif. » (p. 11)

6. e. Personnel et formation

L'une des raisons pour lesquelles l'éducation à la citoyenneté mondiale est trop souvent une aspiration pour les enseignants et rarement une réalité pour les étudiants est que l'on a passé plus de temps à examiner ce qu'elle est qu'à discerner comment l'enseigner. Comme nous l'avons déjà mentionné, une grande partie de la littérature existante sur le sujet est constituée de discussions académiques sur les visions divergentes de ce que signifie la compétence globale. Si les études sur la façon d'enseigner la compétence globale sont peu nombreuses, les travaux sur la manière d'aider les enseignants à former efficacement des élèves à la compétence globale font cruellement défaut. Il va de soi qu'une pédagogie efficace de l'éducation à la citoyenneté mondiale ne sera pas possible si les enseignants et les chefs d'établissement ne sont pas préparés à dispenser un bon enseignement.

Ce qui est nécessaire est évident : une formation initiale explicite de qualité des enseignants et un bon perfectionnement professionnel tout au long de leur carrière. Ces exigences sont les mêmes que celles citées par toutes les études et les propositions visant à faire progresser l'éducation du XXI^{ème} siècle et à approfondir l'apprentissage (Aspen Institute, 2019 ; Pellegrino et Hilton, 2012 ; Reimers et Chung, 2016 ; 2018).

« Les systèmes actuels de formation initiale et de perfectionnement professionnel des enseignants devront faire l'objet de changements majeurs si nous voulons qu'ils appuient un enseignement qui encourage l'approfondissement de l'apprentissage et l'acquisition de compétences transversales. Des changements devront être apportés à la conception de ce qui constitue une pratique professionnelle efficace, mais aussi aux objectifs, à la structure et à l'organisation des possibilités de formation initiale et continue. » (Pellegrino et Hilton, 2012, p. 186)

Conformément aux idées de Schon résumées plus haut, des programmes efficaces de formation et de perfectionnement professionnel des enseignants devraient inclure des possibilités de mise en pratique ainsi que des possibilités de tirer des enseignements de la pratique. La base de connaissances nécessaire pour former des élèves dotés de compétences à la citoyenneté mondiale doit être développée, en partie, par les enseignants eux-mêmes. En conséquence, les programmes de formation des enseignants devraient permettre aux étudiants de mettre en pratique leurs connaissances et de participer aux travaux de réflexion et de recherche sur la pratique, afin de les préparer à participer à des systèmes d'amélioration permanente, comme le proposent Bryk et ses collègues (Bryk et coll., 2015). Associer plus étroitement la formation initiale et le soutien professionnel une fois que les enseignants sont en exercice favoriserait également ce continuum bidirectionnel de l'éducation à la pratique.

La formation initiale des enseignants devrait également leur permettre d'acquérir les connaissances et les compétences qui constituent l'éducation à la citoyenneté mondiale, y compris les compétences nécessaires pour enseigner les langues étrangères, développer la sensibilité interculturelle de leurs élèves, promouvoir l'engagement civique, enseigner le climat, la durabilité, l'histoire universelle, la géographie, la mondialisation et d'autres thèmes pertinents à l'échelle mondiale. L'un des défis auxquels sont confrontés les programmes de formation des enseignants dans ces domaines est que, pour être efficace, il faudrait augmenter la capacité du corps professoral des programmes de formation des enseignants. Concernant les programmes universitaires, cela pourrait se faire en développant des collaborations plus solides avec d'autres départements universitaires (sciences, histoire, langues modernes, économie, etc.). Malheureusement, de nombreux programmes de formation des enseignants occupent une place relativement marginale dans les établissements de formation des enseignants et, par conséquent, ces derniers s'engagent rarement dans le type de collaboration interdépartementale nécessaire.

Une analyse récente du rôle de l'éducation au développement durable dans le programme d'étude des établissements de formation des enseignants menée dans 66 pays a révélé qu'à peine 8 % avaient intégré le développement durable dans leur programme d'étude (McKeown et Hopkins, 2014). Une enquête menée auprès des enseignants stagiaires d'un programme de formation des enseignants à Bangor (pays de Galles), a révélé que si la plupart des enseignants stagiaires reconnaissent

L'importance de l'éducation à la citoyenneté mondiale, peu d'entre eux se sentaient prêts à l'introduire dans leur enseignement. Parmi les personnes interrogées, 59 % pensaient que l'éducation à la citoyenneté devrait avoir une plus grande priorité dans le programme scolaire du primaire, 76 % pensaient qu'elle devrait avoir une plus grande priorité dans le programme scolaire du secondaire, et 64 % pensaient qu'elle devrait avoir une grande priorité dans la formation initiale des enseignants. Cependant, seuls 35 % se sentaient confiants pour appliquer l'approche globale de l'école à la citoyenneté mondiale et 31 % se sentaient confiants pour contribuer à l'approche globale de l'école au développement durable (Robbin et coll., 2003, p. 96). Une étude sur l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les instituts de formation des enseignants d'une province des Pays-Bas a révélé que la signification de la citoyenneté mondiale était vague pour le corps professoral, et de grandes disparités pour identifier plusieurs sous-thèmes connexes comme faisant partie de la citoyenneté mondiale (van Werven, 2012). Une étude sur l'intégration d'un contenu à dimension mondiale et d'expériences interculturelles interdisciplinaires dans les programmes de formation des enseignants d'une grande université publique de Floride a révélé qu'un faible pourcentage de candidats à l'enseignement participait à ces cours et expériences, même si cette participation augmentait les perspectives globales. Deux tiers des étudiants n'avaient suivi aucun cours de langue étrangère, deux sur cinq avaient suivi un ou aucun cours portant sur d'autres pays et régions, 69 % n'avaient suivi aucun cours international ou comparatif et 25 % n'avaient suivi aucun cours offrant des possibilités de dialogue interculturel (Poole, 2014, pp. 49-50). Une étude sur le rôle de l'éducation aux droits de l'homme au Danemark a révélé qu'elle était mal mise en œuvre dans les écoles et dans les programmes de formation des enseignants :

« Cette étude montre que l'apprentissage des droits de l'enfant par les élèves des écoles primaires et collèges au Danemark est arbitraire. Elle montre également que le sujet des droits de l'homme n'est pas intégré de manière adéquate dans le programme officiel d'étude des écoles et des instituts universitaires de formation des enseignants. La conclusion générale de l'étude est que les enseignants ne disposent pas de cadres et d'outils suffisants pour créer une éducation de qualité en ce qui concerne l'éducation aux droits de l'homme... 87 % des enseignants répondent que leur formation ne les a pas du tout motivés, ou seulement dans une

moindre mesure, à enseigner les droits de l'homme aux élèves. »
(Institut danois des droits de l'homme, 2014, pp. 1-2)

Les programmes de formation des enseignants devraient également aider les futurs enseignants à développer leurs propres compétences interculturelles et à la citoyenneté mondiale, par exemple en structurant des cohortes diversifiées sur le plan culturel, en créant des échanges entre les étudiants et des pairs d'autres pays au moyen de la technologie ou en étudiant à l'étranger. Les recherches montrent qu'enseigner pendant un semestre à l'étranger ne garantit pas l'acquisition de connaissances en matière de citoyenneté mondiale ou de compétences interculturelles (Institut danois des droits de l'homme, 2014, p. 203). Une étude menée sur l'impact d'un semestre d'enseignement à l'étranger d'enseignants stagiaires américains montre que leur compétence interculturelle a augmenté. En revanche, ils n'ont pas appris à concevoir l'enseignement comme étant fondé sur la culture (pp. 209-210). Des enseignants stagiaires de Hong Kong qui ont participé à un programme de six semaines d'enseignement en Nouvelle-Zélande ont déclaré que cette expérience avait enrichi leur compréhension culturelle, leurs connaissances et compétences pédagogiques, leur sensibilisation à la langue et leur connaissance de la salle de classe (Lee, 2011). Des résultats similaires sont rapportés dans une étude portant sur 40 enseignants stagiaires d'une université du Midwest des États-Unis, qui ont enseigné à l'étranger et ont fait état d'une sensibilisation accrue aux enjeux mondiaux et de la capacité à examiner des thèmes à partir de perspectives multiples. L'enseignement à l'étranger a également augmenté leur employabilité et leur capacité à inclure des contenus interculturels dans leur programme (Doppen et An, 2014, p. 72).

Ces bénéfices liés aux études à l'étranger pour les enseignants et les futurs enseignants contrastent nettement avec l'absence d'expériences d'étude ou de voyage à l'étranger des enseignants du monde entier, comme documenté par une étude de l'OCDE sur le sujet (cf. Tableau 10). L'absence de voyage à l'étranger a pour effet le manque de connaissances et d'expériences interculturelles. Aux États-Unis, « les étudiants en formation professionnelle des enseignants manquent généralement d'expérience interculturelle et de sensibilité aux enjeux mondiaux, ce qui rend difficile pour eux de répondre efficacement aux besoins éducatifs différenciés en classe aujourd'hui » (Boynton-Hauerwas et coll., 2017, p. 202).

Tableau 10. Études à l'étranger, pendant la formation des enseignants.

Résultats basés sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire

	Pourcentage d'enseignants ayant étudié à l'étranger en tant qu'étudiant, dans le cadre de leur formation d'enseignant		Pourcentage d'enseignants ayant été à l'étranger uniquement en tant qu'étudiants, dans le cadre de leur formation d'enseignant (a)	
	%	S.E.	%	S.E.
Alberta (Canada)	10.1	(1.3)	5.2	(0.8)
Australie	A	a	a	a
Autriche	A	a	a	a
Belgique	26.9	(0.7)	14.7	(0.6)
- <i>Commission flamande (Belgique)</i>	27.1	(0.8)	15.1	(0.8)
Brésil	A	a	a	a
Bulgarie	12.7	(0.8)	6.4	(0.5)
CABA (Argentine)	A	a	a	a
Chili	8.2	(0.8)	2.9	(0.4)
Colombie	7.5	(0.9)	3.6	(0.4)
Croatie	16.7	(0.7)	6.7	(0.4)
Chypre	44.7	(1.4)	16.0	(1.0)
République tchèque	21.5	(0.8)	7.3	(0.5)
Danemark	34.7	(1.2)	13.5	(0.9)
Angleterre (UK)	10.2	(0.6)	3.6	(0.5)
Estonie	14.8	(0.8)	3.3	(0.4)
Finlande	21.4	(0.8)	6.7	(0.6)
France	16.8	(0.8)	5.2	(0.5)
Géorgie	5.9	(0.5)	2.2	(0.3)
Hongrie	18.0	(0.8)	7.8	(0.6)
Islande	21.5	(1.3)	2.5	(0.4)

Israël	A	a	a	a
Italie	28.6	(0.7)	14.0	(0.6)
Japon	A	a	a	a
Kazakhstan	5.8	(0.3)	2.7	(0.2)
Corée	A	a	a	a
Lettonie	9.9	(1.2)	1.9	(0.7)
Lituanie	A	a	a	a
Malte	13.6	(0.9)	5.4	(0.6)
Mexique	6.6	(0.6)	2.9	(0.4)
Pays-Bas	36.6	(1.4)	12.0	(0.8)
Nouvelle-Zélande	A	a	a	a
Norvège	A	a	a	a
Portugal	8.9	(0.5)	2.7	(0.3)
Roumanie	8.9	(0.8)	3.3	(0.3)
Russie	2.6	(0.3)	1.1	(0.2)
Arabie Saoudite	6.6	(0.6)	1.2	(0.3)
Shanghai (Chine)	6.1	(0.4)	1.9	(0.2)
Singapour	A	a	a	a
République slovaque	16.7	(0.7)	7.9	(0.5)
Slovénie	16.1	(0.9)	4.0	(0.5)
Afrique du Sud	9.9	(1.1)	0.5	(0.2)
Espagne	28.8	(0.7)	9.1	(0.5)
Suède	22.5	(1.0)	9.8	(0.7)
Taipei chinois	12.4	(0.7)	3.0	(0.3)
Turquie	2.8	(0.3)	0.9	(0.2)
Émirats arabes unis	17.2	(0.5)	3.6	(0.3)
États-Unis	A	a	a	a
Viet Nam	1.0	(0.2)	0.1	(0.0)

Source : OCDE, 2019a, tableau I.4.23.

Une étude examinant la participation de candidats à l'enseignement à des collaborations par projet en ligne a rapporté les différents bénéfices en matière d'engagement des étudiants, de développement des relations professionnelles et de motivation à mener d'autres projets à dimension mondiale (Smith, 2014).

Un rapport sur la formation des enseignants à l'éducation à la citoyenneté mondiale, réalisé par un groupe d'experts constitué par la Fondation Longview, propose le cadre suivant pour améliorer la formation initiale des enseignants :

« Cadre pour l'internationalisation de la formation des enseignants »

1. Réviser les programmes de formation des enseignants pour s'assurer que :
 - a. Les cours de formation générale aident chaque futur enseignant à acquérir une connaissance approfondie d'au moins une région du monde, d'une culture ou d'un problème mondial, et à maîtriser une langue en plus de l'anglais.
 - b. Les cours de formation professionnelle fournissent les compétences pédagogiques permettant aux futurs enseignants d'enseigner les dimensions mondiales de leur matière.
 - c. Les expériences sur le terrain permettent aux enseignants en formation initiale d'acquérir des perspectives mondiales.
2. Faciliter au moins une expérience interculturelle approfondie pour chaque enseignant en formation initiale :
 - a) En favorisant l'étude ou les stages dans un autre pays ou l'apprentissage par le service ou les stages dans une communauté multiculturelle aux États-Unis.
 - b) En soutenant financièrement de telles expériences.
 - c) En assurant une orientation, une supervision et un compte rendu appropriés pour lier ces expériences à la pratique pédagogique émergente des futurs enseignants.
3. Moderniser et élargir les programmes destinés aux futurs enseignants de langues du monde :
 - a) En formant davantage d'enseignants à enseigner les

langues les moins couramment enseignées.

- b) En actualisant la pédagogie de l'enseignement des langues sur la base des recherches actuelles et des meilleures pratiques.
4. Créer des évaluations formatives et sommatives pour évaluer l'efficacité des nouvelles stratégies de développement de la compétence globale des futurs enseignants. » (Fondation Longview, 2008, p. 6)

Analysant les implications politiques de ce rapport, le professeur Yong Zhao, l'un des membres du groupe d'experts réuni par la Fondation Longview, explique comment les politiques actuelles de formation des enseignants aux États-Unis constituent en fait des obstacles à la réalisation des recommandations du rapport (Zhao, 2010).

Concernant le perfectionnement professionnel continu, les conclusions de notre récente étude transnationale sur les programmes de perfectionnement professionnel efficaces, axés sur l'éducation de l'enfant dans sa globalité, fournissent les orientations suivantes (Reimers, 2018) :

1. Concevoir des programmes qui répondent aux besoins des enseignants et au contexte dans lequel ils enseignent. (Par exemple, le cycle d'amélioration de l'école dans sa globalité indiqué dans *Sixty Lessons* (Soixante leçons) le fait en situant le perfectionnement professionnel dans l'école et en faisant participer les enseignants eux-mêmes à la définition des besoins de perfectionnement en fonction de l'approche qu'ils proposent pour l'éducation à la citoyenneté mondiale.)
2. Créer des occasions multiples et intensives de renforcer les capacités sur une année scolaire entière ou plus.
3. S'appuyer sur diverses modalités de perfectionnement professionnel : l'étude indépendante, les échanges au sein de communautés professionnelles avec des collègues, l'accompagnement, les démonstrations sur le terrain, les projets de recherche indépendants et la réflexion sur l'action. L'accès à des exemples peut être une ressource précieuse pour aider les enseignants à développer leurs propres objectifs d'amélioration. Par exemple, le Partenariat pour les compétences du XXI^{ème} siècle, une organisation de plaidoyer des États-Unis, a préparé un ensemble d'écoles exemplaires du XXI^{ème}

siècle que les enseignants en service peuvent étudier (Battelle for Kids, 2019). Le Forum économique mondial a fourni des mini-cas de programmes éducatifs qui illustrent la manière d'inculquer les capacités nécessaires à la 4^{ème} révolution industrielle, y compris les compétences nécessaires pour devenir un citoyen du monde (Forum économique mondial, 2020). En outre, les programmes d'études à l'étranger peuvent aider les enseignants en poste à développer leur propre compétence interculturelle et leur connaissance du monde. Une étude sur l'impact d'un stage de courte durée à l'étranger pour des enseignants en service a conçu un programme intégrant les cinq éléments que les recherches existantes soulignent comme essentiels : la valeur des expériences d'immersion culturelle, les possibilités d'enseigner, les possibilités d'apprendre la langue, la réflexion et la collaboration. L'étude ne comprenait que 12 participants et a constaté des progrès relativement plus importants en matière de connaissances sur la culture que d'attitudes et de compétences interculturelles (He, Lundgren et Pynes, 2017, p. 148).

4. Ces programmes doivent aussi voir pour objectif d'aider les enseignants à développer un ensemble de capacités, notamment des techniques, approches pédagogiques spécifiques, et la connaissance conceptuelle.
5. Former les enseignants dans les domaines cognitif et socio-émotionnel.
6. Fournir des exemples de l'enseignement et de l'évaluation de l'éducation à la citoyenneté mondiale.
7. Créer des possibilités d'apprentissage multiples intégrées en milieu scolaire.
8. Établir des partenariats avec d'autres organisations, comme les universités et les ONG, capables de renforcer les capacités d'action de l'école. Une façon immédiate d'y parvenir est de recourir à la communauté des parents en tant que ressource. Le *World Course* offre de multiples occasions aux parents de servir de ressources pour le programme scolaire. Il existe également un certain nombre d'organisations qui peuvent renforcer les capacités de l'école, par exemple en offrant un soutien ou des possibilités de perfectionnement professionnel, ou les deux. Par exemple,

i-Earn est une organisation qui aide les enseignants à entrer en contact avec des collègues intéressés par le développement de projets de collaboration entre leurs élèves et des élèves d'autres pays. Comme le programme i-Earn aide les enseignants à développer ces collaborations, l'expérience elle-même est une forme de perfectionnement professionnel pour les enseignants participants. Une étude portant sur 126 enseignants du programme du baccalauréat international dans plus de 30 pays participant à des forums de discussion en ligne a révélé que les enseignants ont acquis de nouvelles visions sur l'importance de l'ouverture d'esprit, l'interconnexion et l'apprentissage interculturel grâce à ces échanges (Harshman et Augustine, 2013). Le British Council Connecting Classrooms poursuit des objectifs similaires. Empatico est une organisation qui aide également les enseignants à trouver des collègues à travers le monde pour des collaborations de plus courte durée que les initiatives basées sur des projets soutenus par i-Earn. Le projet Global Classroom aide également les éducateurs à trouver des partenaires pour collaborer à des projets d'enseignement.

Il existe de nombreuses autres organisations qui peuvent offrir des formes de soutien similaires. Par exemple, Facing History and Ourselves est une organisation qui propose aux enseignants des formations professionnelles pour enseigner l'histoire, l'étude de l'Holocauste et l'éducation civique. Le Global Scholars Program de Bloomberg's Philanthropies offre aux enseignants un programme d'étude et une formation professionnelle pour enseigner des thèmes à dimension mondiale, avec des collègues de plusieurs villes à travers le monde. Education First est une organisation qui travaille avec les écoles publiques en organisant des voyages d'études de courte durée pour les élèves ; ces séjours impliquent souvent les enseignants et des collaborations pour intégrer ces courts voyages à des périodes d'études plus longues pendant l'année scolaire. Envoys travaille avec les enseignants pour concevoir un programme d'étude personnalisé à la citoyenneté mondiale qui inclut une expérience d'étude à l'étranger pour les élèves. World Savvy soutient les enseignants qui conçoivent des programmes d'étude à la citoyenneté mondiale.

9. Privilégier les approches de perfectionnement professionnel à l'échelle de l'école plutôt que la formation professionnelle d'enseignants sélectionnés.
10. Utiliser les évaluations pour avoir une rétroaction formative utilisable dans le cadre du perfectionnement professionnel. Le rôle de l'évaluation a été abordé précédemment.
11. Structurer le développement professionnel de façon à aider l'école à devenir une « organisation apprenante », un thème développé dans la section suivante.

6. f. L'organisation de l'école

Le travail des enseignants et des élèves ne se déroule pas en vase clos, mais il se niche au sein d'organisations dont les caractéristiques et les processus modèlent leurs interactions. Une caractéristique importante des écoles est la gouvernance et le leadership : quel est genre de décisions les écoles prennent-elles et de quelle manière l'école est-elle dirigée ? Ces dernières années, un consensus est apparu pour accorder une plus grande autonomie aux écoles en matière de prise de décisions, selon lequel les personnes les plus proches des élèves sont les mieux placées pour avoir les connaissances nécessaires à la prise de décision. Parallèlement a également émergé la conception du leadership comme une entreprise répartie entre les membres de l'école. Ces points de vue traduisent l'évolution de la tradition intellectuelle qui considère les écoles comme des « organisations apprenantes ». Le fondement intellectuel de cette tradition se situe dans le domaine des études organisationnelles. Le terme : « organisation apprenante » trouve lui-même son origine dans la théorie des systèmes élaborée par Von Bertalanffy (1934). La théorie des organisations apprenantes a été développée par Argyris et Schon (1978), Senge et coll. (1990), entre autres. Plusieurs auteurs ont étendu l'utilisation du concept d'organisations apprenantes à l'étude des écoles, qui est désormais largement admis pour penser le changement de l'école (Senge, 2000 ; Fullan, 1995 ; 2001 ; Hargreaves et Fullan, 2012 ; Bryk et Scheider, 2002). Un examen récent des études sur les écoles en tant qu'organisations apprenantes (Kools et Stoll, 2016, pp. 61-63) les résume en sept dimensions :

1. Élaborer une vision commune centrée sur l'apprentissage de tous les élèves.

2. Créer et soutenir la formation professionnelle continue de tout le personnel.
3. Promouvoir l'apprentissage en équipe et la collaboration entre les membres du personnel.
4. Instaurer une culture de la recherche, de l'exploration et de l'innovation.
5. Intégrer des systèmes de recueil et d'échange des connaissances et de l'apprentissage.
6. Apprendre avec et à partir de l'environnement externe et du système dans son ensemble.
7. Modéliser et développer le leadership en matière d'apprentissage.

Comme je l'ai observé à l'occasion de mon travail avec les écoles et les réseaux qui appliquent l'approche du changement présentée dans *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons*, ces dimensions sont facilement applicables à la réflexion sur la manière de promouvoir l'éducation à la citoyenneté mondiale. Le protocole en treize étapes guide les communautés professionnelles de l'école à travers un processus collaboratif qui inclut : négocier une vision à long terme ; la traduire dans un cadre spécifique de compétences ; examiner le travail déjà en cours dans l'école à la lumière de ce cadre ; décider de la prochaine étape d'amélioration ; communiquer et dialoguer avec la communauté scolaire élargie ; décider ; obtenir des ressources ; élaborer un cadre pour suivre la mise en œuvre ; élaborer une stratégie de communication et de perfectionnement professionnel ; exécuter, évaluer ; et réitérer (Reimers et coll., 2017).

Élaborer une vision commune centrée sur l'apprentissage de tous les élèves exige de créer des possibilités d'éducation à la citoyenneté mondiale pour tous les élèves, et pas seulement pour certains. Souvent, les écoles proposent certaines possibilités de soutenir l'éducation à la citoyenneté mondiale des élèves sous la forme de cours de langues étrangères, d'histoire du monde ou de géographie, d'études à l'étranger, ou de participation à des projets à dimension mondiale, mais ces activités sont facultatives et ne sont accessibles, en pratique, qu'à une infime fraction d'élèves. L'un des défis à relever pour réaliser une vision inclusive et vaste de l'éducation à la citoyenneté mondiale est de créer les conditions qui garantissent à tous les élèves l'accès à ces possibilités. Par exemple, si un volet essentiel du programme d'éducation à la citoyenneté mondiale de l'école suppose

que les élèves fassent un voyage à l'étranger et que ces voyages sont financés par les parents, cette stratégie aura pour limite évidente de risquer d'exclure les élèves dont les parents n'ont pas les moyens de prendre en charge les frais du voyage. De même, les choix de programmes scolaires peuvent favoriser certains élèves au détriment d'autres. Par exemple, les certifications de la compétence globale qui reconnaissent la participation des élèves à cette palette d'activités pendant leur scolarité est une approche adoptée pour promouvoir l'éducation à la citoyenneté mondiale. Une étude portant sur la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans deux écoles secondaires du Massachusetts a constaté que deux approches avaient été utilisées pour promouvoir le programme d'éducation à la citoyenneté mondiale. L'une consistait à intégrer des liens avec l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le programme d'étude de toutes les matières, tandis que l'autre s'appuyait sur les certifications comme moyen de permettre aux élèves de bâtir un programme personnalisé d'éducation à la citoyenneté mondiale. De nombreux enseignants se sont inquiétés du fait que les certifications offraient des possibilités à un groupe privilégié d'élèves et laissaient de côté la plupart d'entre eux :

« [Tous les participants interrogés] ont cité l'élaboration et la mise en œuvre d'un Programme de Compétence Globale (PCG) centré sur l'élève et choisi par l'élève. L'objectif du PCG est de permettre aux élèves de constituer un dossier composé de cours, d'expériences de voyage et d'exigences de service communautaire axés sur l'acquisition de connaissances et de compétences qui les prépareront ensuite à réussir dans une société mondialisée. Les étudiants présentent un dossier complet et s'il est accepté, ils reçoivent la certification de la compétence globale lors de l'obtention du diplôme. » (Kilpatrick, 2010, p. 99)

La dimension de créer et de soutenir l'apprentissage professionnel continu de l'ensemble du personnel se traduit par l'instauration d'un processus de changement à l'échelle de l'école qui inscrit l'apprentissage comme partie intégrante du travail. De fait, les treize étapes constituent un protocole pour établir et appuyer une communauté professionnelle d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté mondiale, renforcée par la participation à un réseau d'écoles partageant les mêmes ambitions.

Promouvoir l'apprentissage en équipe et la collaboration est consubstantiel à la conception même des treize étapes, selon laquelle chaque activité est

subordonnée à un leadership réparti. Le processus décrit dans le protocole repose sur une culture du questionnement et de l'exploration, puisqu'il s'agit de vérifier les deux hypothèses implicites de tout programme scolaire : si nous enseignons A, les élèves apprendront B, et si les élèves apprennent B, les résultats C, D et E seront atteints. La conception d'un processus d'amélioration continue, qui repose sur les méthodologies de la réflexion conceptuelle pour élaborer et expérimenter un prototype d'éducation à la citoyenneté mondiale, reflète l'idée selon laquelle l'éducation à la citoyenneté mondiale est un processus d'expérimentation et d'apprentissage continus.

L'intégration de systèmes pour recueillir et échanger les connaissances et l'apprentissage se traduit par l'idée selon laquelle les théories de l'action sur l'éducation à la citoyenneté mondiale sont évaluées, tout comme l'impact du perfectionnement professionnel.

La dimension de l'apprentissage avec et à partir de l'environnement externe et du système dans ensemble se traduit par l'établissement de partenariats avec d'autres institutions (universités, ressources communautaires, etc.) comme moyen de donner à l'école un accès aux connaissances et d'augmenter sa capacité d'action. De nombreuses universités ont conçu des ressources et peuvent aider les écoles à élaborer des programmes d'étude et à offrir des possibilités de perfectionnement professionnel aux enseignants. Aux États-Unis, par exemple, les subventions du gouvernement fédéral soutiennent les centres d'études internationales, dont la plupart ont pour condition de collaborer avec les écoles ou avec d'autres institutions en contact avec public (Conseil national de la recherche, 2007).

La dimension de la modélisation et du développement du leadership d'apprentissage se traduit par le leadership réparti de ce processus, et par la participation des étudiants au leadership dans le cadre du développement de projets et d'autres possibilités d'éducation à la citoyenneté mondiale.

Bibliographie

Alberta Council for Environmental Education (2017) *What is excellent climate change education?* Alberta, Canada.

Argyris, C. and Schon, D. (1978) *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Mass, Reading: Addison Wesley

Asia Society (2019) *Global Competence Outcomes and Rubrics*. Center for Global Education <https://asiasociety.org/education/global-competence-outcomes-and-rubrics>

Aspen Institute (2019) National Commission on Social, Emotional and Academic Development. *From a nation at risk to a nation at Hope*. <https://www.aspeninstitute.org/programs/national-commission-on-social-emotional-and-academic-development/>

Australian Curriculum. *Cross-curricular priorities*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/cross-curriculum-priorities/>

Battelle for Kids (2019) *21st Century Learning Exemplars*. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/21st-century-learning-exemplar-program>

Beltramo, L. and Duncheon, J. (2013) Globalization standards: A comparison of U.S. and non-U.S. social studies curricula. *The Journal of Social Studies Research*. 37(2), 97-109.

Bertalanffy, L. (1938) A quantitative theory of organic growth. *Human Biology*. 10, 181-213.

Boix Mansilla, V. (2013). Internal working paper: Longview Foundation interim report, Project Zero. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

Boix Mansilla, V. and Jackson, T. (2011) *Educating for Global Competence. Preparing our Youth to Engage the World*. Washington, DC: Asia Society. <https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>

Boynton-Hauwerwas, L., Skawinski, S. and Ryan, L. (2017) The longitudinal impact of teaching abroad: an analysis of intercultural development. *Teaching and teacher education*. 67: 202-213.

Bryk, A. and Schneider, B. (2002) *Trust in Schools: a core resource for school improvement*. New York: Russell Sage.

Bryk, A., Gomez, L., Grunow, A., LeMahieu, P. (2015) *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing.

Chen, G. (2017) Climate Change to become part of Core Curriculum in public schools. *Public School Review*. <https://www.publicschoolreview.com/blog/climate-change-to-become-part-of-core-curriculum-in-public-schools>

Commonwealth of Australia (2012) Education Services Australia. Global Education Project. Global Education. *Teacher Resources to Encourage a global perspective across the curriculum*. <https://www.globaleducation.edu.au/teaching-and-learning/australian-curriculum.html>

Danish Institute for Human Rights (2014) *Mapping of Human Rights Education in Danish Schools*. Copenhagen, Danish Institute for Human Rights.

Doppen, F., An, J. (2014) Student teaching abroad. Enhancing global awareness. *International Education*. 43(2), 59-75.

Education Services Australia (2019) *Teaching Strategies*. <https://www.globaleducation.edu.au/teaching-and-learning/teaching-strategies.html>

Facing History and Ourselves (2019) *Educator Resources* <https://www.facinghistory.org/educator-resources>

Fullan, M. (1995) "The school as a learning organization: distant dreams" *Theory Into Practice*, 34(4), 230-235.

Fullan, M. (2001) *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Gapminder (2013) *The Ignorance Survey: United States*. <https://static.gapminder.org/GapminderMedia/wp-uploads/Results-from-the-Ignorance-Survey-in-the-US..pdf>

Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012) *Professional capital*. New York : Teachers College Press.

Harshman, J and Augustine, T. (2013) Fostering global citizenship education for teachers through online research. *The Educational Forum* (77(4), 450-463.

He, Y., Lungren, K. and Pynes, P. (2017) Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*. 66: 147-157.

High Resolves (2019) <https://highresolves.org/>

Kerkhoff, S. (2017) Designing global futures: A mixed methods study to develop and validate the teaching for global readiness scale. *Teaching and Teacher Education* 65, 91-106.

Kilpatrick, J. (2010) *Global Education In Massachusetts: A Case Study of Two High Schools*. Doctoral Dissertation. Boston University.

Klein, J. (2017) *Global Education Guidebook: Humanizing K-12 Classrooms Worldwide Through Equitable Partnerships (How to Promote Multicultural Education and Nurture Global Citizens)*

Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Kools, M., Stoll, L. (2017). *What makes a school a learning organization*. OECD. Directorate of Education and Skills. Education Working Paper No. 137. Paris. OECD.

Lee, J. (2011) International field experience. What do student teachers learn? *Australian Journal of teacher education*, 36(10) <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss10/1/>

Lewin, K. (1952). *Field theory in social science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin*. London: Tavistock

Longview Foundation (2008) *Teacher Preparation for the Global Age*. Silver Spring, MD: Longview Foundation

Merryfield, M. M. (1998). Pedagogy for global perspectives in education: Studies of teachers' thinking and practice. *Theory & Research in Social Education*, 26(3), 342 – 379.

McKeown, R. and Hopkins, C. (2014) *Education for Sustainable*

Development in Teacher Education. Paris, UNESCO

Modern Language Association (2019) *Report from the MLA Ad-Hoc Committee on Teaching*. <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Report-from-the-MLA-Ad-Hoc-Committee-on-Teaching/Read-the-Report-Online>

Mundy, K. and Manion, C. (2008) Global Education in Canadian elementary schools: An exploratory study. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 941-974.

Myers, J. (2006) Rethinking the Social Studies curriculum in the context of globalization: education for global citizenship in the U.S. *Theory and Research in Social Education*. 34(3): 370-394.

National Research Council (2007). *International Education and Foreign Languages: Keys to securing America's future*. Washington, DC: The National Academies Press.

North Carolina State Board of Education (2013) *Preparing Students for the World: Final Report of the State Board of Education's Task Force on Global Education* <http://www.ncpublicschools.org/globaled/>

North Carolina Department of Public Instruction (2017) *NC Global Ready District. Implementation plan*. <http://www.ncpublicschools.org/docs/globaled/actions/district-rubric.pdf>

OCDE (2019a) *TALIS 2018 Results. Volume I. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <http://www.oecd.org/education/talis/> Accessed December 3, 2019

OCDE (2019b) *PISA 2018 Results. What Students Know and Can do. Volume I*. <https://www.oecd.org/pisa/> Accessed December 6, 2019

OCDE and Asia Society (2018) *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. Paris :

Pellegrino, J.W., & Hilton, M.L. (Eds.). (2012) *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press.

Peterson, A., Milligan, A. and Wood, B. (2018) *Global Citizenship*

Education in Australasia in Davies, I. et al. (eds.) *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. London: Palgrave-Macmillan

Poole, C. (2014) Global perspectives of pre-service teachers: A comparative study. University of Central Florida. College of Education. Doctoral Dissertation. <https://stars.library.ucf.edu/etd/4550/>

[Rapoport, A. \(2010\)](#) We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice* 5(3) 179–190.

Reimers, F., V. Chopra, C. Chung, J. Higdon and E.B. O'Donnell. (2016) *Empowering Global Citizens*. Charleston, SC: CreateSpace.

Reimers, F. (2020a) *Audacious Education Purposes*. Kluwer. In press.

Reimers, F. (2020b) *Empowering Teachers to Build a Better World*. Kluwer. In press.

Reimers, F. and Chung, K. eds. (2018) *Preparing teachers to educate whole students. An international comparative study*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing

Reimers, F. et al. (2017) *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons*. Charleston, SC: CreateSpace

Robbins, M., Francis, L., and Elliott, E. (2003) Attitudes towards education for global citizenship among trainee teachers. *Research in Education*, 69(1), 93-98.

Senge, P. et al. (1990) *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Senge, P. et al (2000) *Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.

Smith, T. (2014) Incorporating global projects into teacher education: A look at practices and perceptions of pre-service and mentor teachers. *Global partners in education journal* 4(1), 41-63.

Southern Poverty Law Center (2019) *Hate at School*. <https://www.splcenter>.

org/sites/default/files/tt_2019_hate_at_school_report_final_0.pdf

Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. M. (2016). Expanding approaches to teaching for diversity and social justice in K-12 education: Fostering global citizenship across the content areas. *Education Policy Analysis Archives*, 24(59).

UNESCO (1994) *Salamanca Statement on Principles, Policies and Practice in Special Needs Education*, World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, June 7–10, 1994 (UNESCO, Paris).

UNESCO (2012) *Education Sector Responses to Climate Change*. Bangkok: Unesco.

UNESCO (2017b) *Education for People and Planet. Global Education Monitoring Report*. Paris: Unesco.

UNESCO (2018) *Progress on education for sustainable development and global citizenship education: findings of the 6th consultation on the implementation of the 1974 recommendation concerning education for international understanding* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176> Accessed January 23, 2020

UNESCO (2019a) *Global Citizenship Education*. <https://en.unesco.org/themes/gced>

UNESCO (2019b) *Education for Sustainable Development*. <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development> Accessed January 23, 2020

United Nations (2020) Sustainable Development Goals. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/> Accessed January 23, 2020.

United States Department of Education. (2017) *Framework for Developing Global and Cultural Competencies to Advance Equity, Excellence and Economic Competitiveness* <https://sites.ed.gov/international/global-and-cultural-competency/>

Utah State Board of Education (2019) *Welcome to Dual Language Immersion*. <https://www.schools.utah.gov/curr/dualimmersion>

Van Werven, I. (2012) *Global citizenship at teacher training colleges in Gelderland, the Netherlands*. Wageningen University - Department of

Social Sciences Rural Development Sociology. Masters Thesis. <http://edepot.wur.nl/202782>

Vansteenkiste, M. and Sheldon, K. (2006) “There’s nothing more practical than a good theory: Integrating motivational interviewing and self-determination theory” *British Journal of Clinical Psychology* (45)63–82. The British Psychological Society

Banque mondiale. (2019) *EQUITY AND INCLUSION IN EDUCATION IN WORLD BANK PROJECTS: Persons with Disabilities, Indigenous Peoples, and Sexual and Gender Minorities*. Washington, DC: World Bank Group.

[Forum économique mondial \(2020\) Schools of the Future. Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution.](#)

[Zhao, Y. \(2010\) Preparing Globally Competent Teachers: A New Imperative for Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 61\(5\) 422–431.](#)

Chapitre 7

Perspective politique de l'éducation à la citoyenneté mondiale

Parce que l'école et le système éducatif concernent diverses parties prenantes, les intérêts de ces parties prenantes sont cruciaux pour la réussite de toute tentative visant à transformer l'éducation. Les implications évidentes de ce truisme sont que la première étape de la conception d'un programme d'éducation à la citoyenneté mondiale consiste à comprendre quelles sont les positions des principaux groupes de parties prenantes sur ce programme. La deuxième implication est qu'une stratégie politique visant à mettre en œuvre le changement exige de mobiliser autant d'appuis que possible et de démobiliser les détracteurs. Les stratégies de négociation collaborative peuvent contribuer à élargir le soutien à un programme. Dans une compilation récente recueillant les réflexions d'anciens ministres de l'Éducation et d'autres responsables de l'éducation à propos de leurs propres efforts pour produire des changements à grande échelle, la plupart d'entre eux a indiqué à quel point combien les considérations politiques des processus de la conception et de la mise en œuvre des stratégies étaient cruciales pour la réforme (Reimers, 2019).

Aux États-Unis, par exemple, l'analyse des manuels d'histoire montre que les maisons d'édition distribuent différentes versions des mêmes manuels d'histoire en tenant compte des opinions dominantes des conseils scolaires des différents États. De ce fait, l'enseignement de l'histoire reflète les clivages politiques existants dans le pays et les reproduit. Par exemple, la réglementation sur les armes à feu est une question qui divise la vie politique américaine : les manuels scolaires de Californie incluent les informations sur la jurisprudence relative au deuxième amendement de la Constitution américaine qui a permis une certaine réglementation des armes à feu, tandis que les manuels scolaires du Texas les omettent (Goldstein, 2020).

De même, la politisation des discussions sur le changement climatique conduit les enseignants à enseigner des contenus qui s'écartent du consensus scientifique. Une étude récente du *National Center for Science*

Education (Centre national pour l'éducation scientifique) sur la manière dont les enseignants abordent le changement climatique aux États-Unis a révélé que trois quarts des professeurs de sciences intégraient le sujet dans leur programme scolaire. Cependant, seuls 54 % d'entre eux le faisaient d'une manière conforme au consensus scientifique, tandis que 10 % transmettaient des connaissances erronées, comme l'idée que les récentes hausses de température sont dues à des causes naturelles contrairement au consensus scientifique selon lequel le récent réchauffement climatique est principalement dû à l'émission par l'homme des gaz à effet de serre issus des combustibles fossiles. En outre, 31% des enseignants envoyaient des messages contradictoires en enseignant correctement le consensus scientifique selon lequel le récent réchauffement climatique est principalement causé par l'émission de gaz à effet de serre issus des combustibles fossiles, mais en enseignant incorrectement que de nombreux scientifiques pensent que les récentes augmentations de température sont probablement dues à des causes naturelles (Plutzer et coll., 2016, p. 16).

Certains outils comme la cartographie politique peuvent être utiles pour identifier et déterminer les intérêts des principaux groupes de parties prenantes, et pour guider le processus de formation d'une coalition, la négociation et la mobilisation en faveur du changement. La communication est un élément indispensable du processus de changement, tout comme le fait de considérer le processus de conception d'un programme d'éducation à la citoyenneté mondiale comme une négociation visant à concilier le plus grand nombre possible d'intérêts des principaux groupes de parties prenantes. C'est la raison pour laquelle commencer là où se trouvent les gens est une bonne stratégie politique, tout comme le recours aux approches participatives qui permettent aux différents groupes de parties prenantes de faire connaître leurs intérêts au cours du processus de formation d'un groupe d'éducation à la citoyenneté mondiale. Parfois, l'opposition au changement en faveur de l'éducation à la citoyenneté mondiale traduit un manque de clarté ou une mauvaise interprétation de ce qui est attendu. J'ai constaté que le fait de donner aux équipes l'occasion de collaborer à la conception du programme d'étude et des plans de cours réels peut faciliter la communication, clarifier les idées fausses et donner l'occasion de négocier de manière productive les différentes perspectives.

L'étude de deux programmes d'éducation à la citoyenneté mondiale basés sur le district en Caroline du Nord a révélé que tous deux dépendaient du soutien solide des dirigeants du district (notamment le surintendant), de

la communication, de la participation et de la mobilisation des membres du conseil scolaire, des administrateurs scolaires, des enseignants et des membres de la communauté, notamment des parties prenantes qui planifient les initiatives, et de la création de poches de réussite (Tichnor-Wagner, 2019).

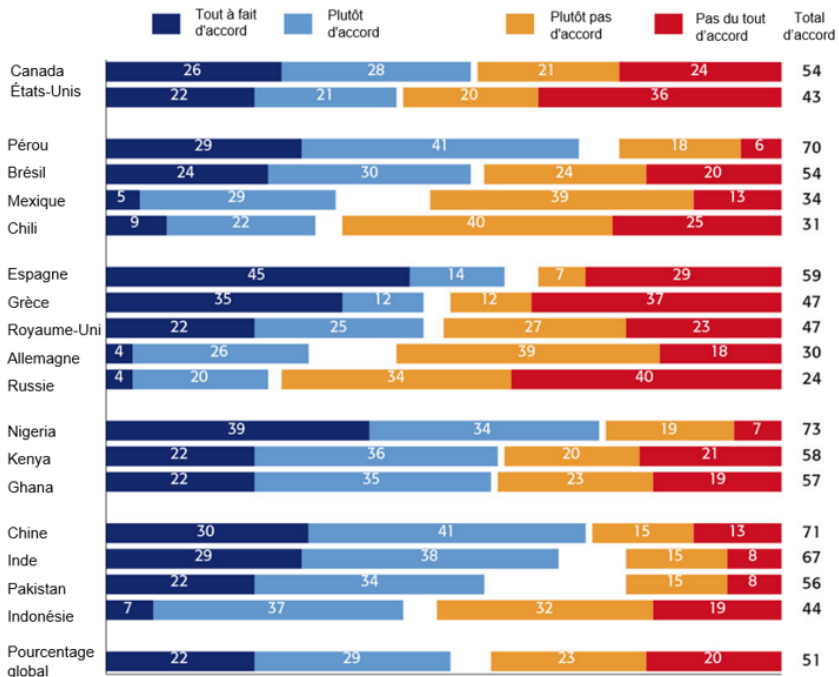
Cependant, il peut y avoir des limites à ce que l'inclusion, la participation et la communication peuvent apporter, car certains intérêts réels peuvent s'opposer à l'éducation à la citoyenneté mondiale. L'émergence d'un nationalisme populiste, aux forts relents xénophobes, crée de véritables fractures au sein de nombreuses sociétés, entre ceux qui se considèrent comme faisant partie d'une communauté mondiale, avec une responsabilité partagée pour relever certains de ces défis, et ceux qui ne se considèrent pas comme des citoyens du monde. Une enquête administrée par GlobeScan en 2016 dans une série de pays³ montre que si le pourcentage de la population qui se considère comme des citoyens du monde augmente au fil du temps, il existe des divergences claires au sein de la population dans la plupart des pays à cet égard. En moyenne, 22 % de la population est tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle elle se considère davantage comme un citoyen du monde que comme un citoyen de son propre pays, et 29 % supplémentaires sont d'accord avec cette affirmation. D'autre part, 20 % ne sont pas du tout d'accord avec l'affirmation, et 23 % ne sont pas d'accord. La population est donc scindée en deux, la moitié de la population étant partagée entre deux opinions extrêmes (GlobeScan, 2016).

Il existe également des différences entre les pays quant au pourcentage de la population qui se considère comme des citoyens du monde. Alors que ceux qui sont tout à fait d'accord ou d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils se considèrent davantage comme des citoyens du monde que comme des citoyens de leur propre pays représentent 45 % en Espagne, 35 % en Grèce, 39 % au Nigeria, et plus de 20 % au Canada, aux États-Unis, au Royaume-Uni, au Pérou, au Brésil, au Kenya, au Ghana, en Chine, en Inde, au Pakistan ; en revanche, moins de 10 % de la population est d'accord avec cette affirmation au Mexique, au Chili, en Allemagne, en Russie et en Indonésie (GlobeScan, 2016).

³L'enquête a été administrée au Canada, aux États-Unis d'Amérique, au Prou, au Brésil, au Mexique, au Chili, en Espagne, en Grèce, au Royaume-Uni, en Allemagne, en Russie, au Nigeria, au Kenya, au Ghana, en Chine, en Inde, au Pakistan et en Indonésie.

Figure 3. Pourcentage de la population qui se considère davantage comme des citoyens du monde que comme des citoyens de leur propre pays dans plusieurs pays en 2016 (GlobeScan, 2016)

Je me considère davantage comme un citoyen du monde que comme un citoyen de mon pays.



L'espace blanc dans ce tableau représente : dépend, ni d'accord, ni pas d'accord

Le pourcentage de la population qui se considère davantage comme des citoyens du monde que comme des citoyens de leur propre pays a considérablement augmenté dans les pays non membres de l'OCDE, passant de 44 % en 2001 à 56 % en 2016, mais a légèrement diminué dans les pays de l'OCDE, passant de 44 % à 42 % au cours de la même période (GlobeScan, 2016).

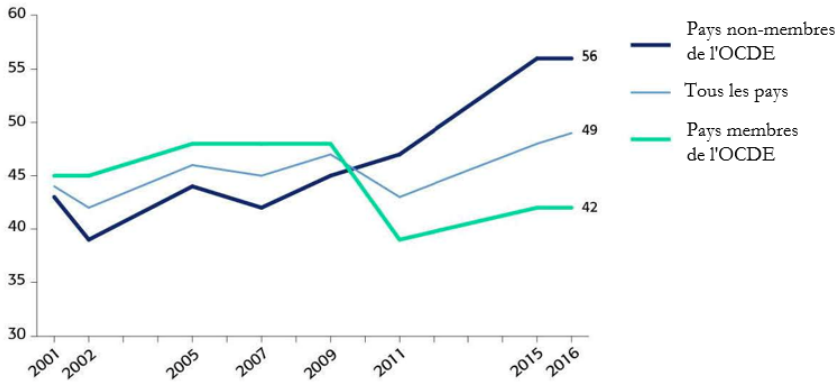
Figure 4. Pourcentage de la population qui se considère davantage comme des citoyens du monde que comme des citoyens de leur propre pays dans les pays membres et non membres de l'OCDE au fil du temps (GlobeScan, 2016)

Je me considère davantage comme un citoyen du monde que comme un citoyen de mon pays.

D'accord*

Pays membres de l'OCDE vs pays non-membres de l'OCDE**

Tendances 2001-2016



« Tout à fait d'accord » plus « Plutôt d'accord »

** Les pays de l'OCDE comprennent le Canada, le Chili, l'Allemagne, le Mexique, l'Espagne, le Royaume-Uni et les États-Unis ; les pays non-membres de l'OCDE comprennent le Brésil, la Chine, l'Inde, l'Indonésie, le Kenya, le Nigeria et la Russie.

Tous les pays n'ont pas été interrogés toutes les années

Source : GlobeScan, 2016.

Certaines évolutions caractéristiques de la mondialisation, notamment dans le domaine des technologies de la communication, permettent aux individus de s'organiser comme jamais auparavant. Cela inclut les personnes qui ont des opinions intolérantes et les groupes haineux. Il est également possible pour diverses organisations, ou pour des États, de propager des informations erronées, créant ainsi des « chambres d'écho médiatiques » dans lesquelles les « faits alternatifs » ont le même crédit que la vérité. Par exemple, de nouvelles données factuelles montrent que des groupes ayant des liens avec le gouvernement russe utilisent les réseaux sociaux comme outils pour rendre virales des informations qui provoquent la discorde raciale et des sentiments anti-immigrants aux États-Unis (Becker, 2016). Deux rapports indépendants commandés par le Sénat américain démontrent que des agents russes ont utilisé les médias sociaux

pour exacerber les tensions raciales aux États-Unis et pour décourager les Afro-Américains de participer à l'élection de 2016 (Howard et coll., 2019 ; DiResta et al., 2019). La participation à des groupes extrêmement intolérants (groupes haineux ou suprématistes blancs) est en augmentation dans certains pays. Aux États-Unis, le Bureau fédéral d'enquête (FBI) a signalé une augmentation du nombre de crimes haineux signalés ces dernières années (une hausse de 17 % en 2017). Les catégories de préjugés les plus courantes se concentrent sur la race/l'origine ethnique/l'ascendance (60 %), la religion (21 %) et l'orientation sexuelle (16%) (FBI, 2017). Ce climat peut clairement influencer les communautés locales et leur soutien à l'éducation à la citoyenneté mondiale.

La controverse sur l'éducation à la citoyenneté mondiale résulte également de l'existence d'autres priorités pour les écoles. Les mandats de l'État et les évaluations mandatées par l'État traduisent les visions dominantes des groupes les plus puissants sur ce qui doit être mis en avant dans les écoles. Ces normes et ces évaluations sont importantes, une raison de les considérer comme un levier pour faire progresser l'éducation à la citoyenneté mondiale. Lorsqu'elles ne le font pas explicitement, il convient de négocier l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le contexte de ces normes. Une étude sur la mise en œuvre des programmes d'éducation à la citoyenneté mondiale de deux lycées du Massachusetts a révélé que dans un lycée urbain, la pression de donner la priorité aux mandats de l'État se heurtait au désir de mettre en œuvre le programme d'éducation à la citoyenneté mondiale :

« Quatre enseignants, dont un qui est aussi un parent, ont noté que si la richesse du lycée urbain offrait aux élèves la possibilité d'être exposés à de multiples perspectives et expériences, l'accent mis sur la réussite dans le domaine des compétences de base restait la priorité la plus importante. » (Kilpatrick, 2010, p. 194)

« Les enseignants ont reconnu la pression créée par les contrôles scolaires, en particulier dans l'école urbaine. Néanmoins, ils les soutenaient parce qu'ils pensaient qu'ils avaient contribué à élever le niveau de l'école. Les responsables pensaient que les enseignants devaient trouver un moyen d'intégrer l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les normes et le programme scolaire existants, même en l'absence de possibilités de développer les capacités nécessaires pour le faire. » (Kilpatrick, 2010, pp. 200-201)

Il n'est pas nécessaire que l'action politique de l'éducation à la citoyenneté mondiale soit entièrement locale. Les organisations de la société civile peuvent jouer un rôle important en faveur, comme en défaveur, de l'éducation à la citoyenneté mondiale. L'étude de programmes de développement professionnel renforçant les capacités professionnelles des enseignants à éduquer un enfant dans toutes ses dimensions a révélé que les organisations de la société civile avaient la capacité d'assurer la continuité et d'apporter un soutien, mettant fin à l'intermittence des cycles de soutien du gouvernement (Reimers, 2018). Aux États-Unis, par exemple, la Asia Society a joué un rôle important pendant de nombreuses années en faveur de l'éducation à la citoyenneté mondiale par le biais de divers programmes, notamment un réseau pour soutenir internationalement les lycées thématiques, un programme pour reconnaître les pratiques efficaces d'éducation à la citoyenneté mondiale et un programme de publications qui a produit des normes, des cadres et des exemples de bonnes pratiques.

En Australie, l'Association australienne pour l'éducation à l'environnement a fait pression sur le gouvernement fédéral pour un enseignement réel du changement climatique, ce qui a abouti à la création d'un programme d'éducation au développement durable qui comprenait un programme d'enseignement et des subventions globales pour aider à réduire l'empreinte carbone des écoles (UNESCO, 2012, p. 13).

De même, les organisations professionnelles peuvent apporter leur soutien à l'éducation à la citoyenneté mondiale. L'association des professeurs de sciences sociales des États-Unis a contribué à favoriser la compréhension au sein de la profession de l'importance d'enseigner l'histoire américaine dans le contexte des événements mondiaux.

En 2009, l'Association des chefs d'établissement du Massachusetts a fait pression sur l'État, avec un succès partiel, pour que l'on accorde plus d'attention à l'éducation à la citoyenneté mondiale. Elle a appelé à accorder une attention dédiée particulière aux études mondiales, à sensibiliser le public à l'éducation à la citoyenneté mondiale et à financer le fonds pour l'éducation et les langues étrangères.

Les organisations internationales gouvernementales et non gouvernementales peuvent également apporter leur soutien aux gouvernements et aux groupes qui font avancer l'éducation à la citoyenneté mondiale, démontrant ainsi la nature cosmopolite du mouvement de l'éducation à la citoyenneté mondiale. L'ONU et l'UNESCO, par exemple, ont été créées pour faire progresser

les droits de l'homme et ont fait de l'éducation à la citoyenneté mondiale l'une de leurs priorités de longue date depuis l'adoption de la Déclaration universelle en 1948 et la création de l'UNESCO en 1945. La pierre angulaire de ce plaidoyer mondial est la Recommandation internationale sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, adoptée par les États membres lors de la 18^{ème} session de l'UNESCO en 1974. Elle recommande aux États membres d'enseigner la paix, les droits de l'homme, la compréhension internationale, la tolérance et d'autres valeurs humanistes (UNESCO, 1974). Au Royaume-Uni, Oxfam a joué un rôle crucial pour promouvoir le programme d'enseignement de la citoyenneté mondiale, élaborer le programme d'enseignement et prôner son adoption.

La Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme a été adoptée par 50 pays en 2010. Deux ans plus tard, 90 % des pays ont déclaré promouvoir la gouvernance démocratique par la participation des élèves et des parents aux décisions de l'école (UNESCO, 2017b, p. 294).

Bibliographie

Globescan-BBC World Service Poll 2016. Global citizenship a growing sentiment among citizens of emerging economies. https://globescan.com/wp-content/uploads/2016/04/BBC_GlobeScan_Identity_Season_Press_Release_April_%202016.pdf

Becker, J. (2019) How Nationalism Found a Home in Sweden. *New York Times*. August 11, 2019.

DiResta, R. et al (2019) *The tactics and tropes of the Internet Research Agency*. New Knowledge, Columbia University and Canfield Research. <https://disinformationreport.blob.core.windows.net/disinformation-report/NewKnowledge-Disinformation-Report-Whitepaper.pdf>

Federal Bureau of Investigation (2017) *Hate Crime Statistics*. <https://ucr.fbi.gov/hate-crime/2017>

Goldstein, D. (2020) Two States. Eight Textbooks. Two American Stories. *The New York Times*. January 12, 2020.

Howard, P. et al. (2019) *The IRA, Social Media and Political Polarization in the United States, 2012-2018*. University of Oxford and Graphika. <https://comprop.oii.ox.ac.uk/research/ira-political-polarization/>

Kilpatrick, J. (2010) *Global Education In Massachusetts: A Case Study of Two High Schools*. Doctoral Dissertation. Boston University.

Plutzer, E, A. Lee Hannah, Joshua Rosenau, Mark S. McCaffrey, Minda Berbeco, Ann H. Reid. (2016) *Mixed Messages: How Climate is Taught in America's Schools*. Oakland, CA: National Center for Science Education. <http://ncse.com/files/MixedMessages.pdf>

Reimers, F. (2018) A study in how teachers learn to educate whole students and how schools build the capacity to support them. In Reimers, F. and Chung, K. eds. *Preparing teachers to educate whole students. An international comparative study*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing. Pages 1-32.

Reimers, F. ed. (2019) *Letters to a New Minister of Education*. Middletown, DE : Kindle Direct Publishing.

Tichnor-Wagner, A. (2019) District agency in implementing instructional reform : a comparative case study of global education. *Journal of*

Educational Change. July 24, 2019.

UNESCO (2012) *Education Sector Responses to Climate Change*. Bangkok : Unesco.

UNESCO (1974) *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (2017b) *Education for People and Planet. Global Education Monitoring Report*. Paris: Unesco.

Chapitre 8

Conclusion. Intégration des cinq perspectives

Le monde n'a pas de défi plus important à relever que celui de former la prochaine génération pour la doter des compétences nécessaires pour inventer son avenir. Il lui faudra relever les défis que nous lui transmettrons : la dégradation de l'environnement, l'exclusion sociale et les diverses formes de violence au sein des nations et entre elles, qui compromettent la possibilité de vivre en paix.

Il y a trois siècles, au cours du long dix-huitième siècle, un puissant ensemble d'idées a transformé l'humanité. Les Lumières ont avancé la proposition audacieuse selon laquelle les gens ordinaires pouvaient se gouverner eux-mêmes et améliorer leur vie, individuellement et collectivement, grâce à l'usage de la raison. L'âge de la raison nous a donné trois institutions, intimement liées : la démocratie, l'instruction publique et l'université moderne de recherche. Comme les Lumières elles-mêmes, ces institutions reflètent une ambition cosmopolite, celle d'améliorer la condition humaine par la collaboration, y compris par-delà les frontières.

De ce projet global d'amélioration collective de soi est née l'instruction publique : une institution conçue pour développer les capacités humaines d'autonomie et d'amélioration de la société. Ce n'est qu'au siècle dernier que la plupart des enfants du monde ont eu accès à l'école, grâce à l'inclusion du droit à l'éducation dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, et grâce au leadership et aux collaborations rendues possibles par la création de l'ONU et de l'UNESCO. Ces institutions ont fait de l'objectif de l'éducation de tous les enfants du monde un projet véritablement cosmopolite, à la fois par les processus qu'elles ont créés et soutenus pour accélérer les échanges internationaux afin d'instruire tous les enfants, et par leur plaidoyer pour que les objectifs de l'éducation visent à former de véritables citoyens du monde cosmopolites.

Alors que le monde qui nous entoure change à une vitesse accélérée, nous nous trouvons à un moment de possibilités extraordinaires résultant des évolutions sociales, politiques et technologiques du siècle dernier. Cependant, nous sommes également confrontés à des défis redoutables et

lourds de conséquences pour notre survie en tant qu'espèce. Nous sommes à l'heure du choix quant à la manière dont nous allons relever ces défis.

Grâce à la réussite du projet visant à donner accès à l'éducation à tous, nous sommes prêts, comme jamais auparavant, à doter tous les enfants et les jeunes des capacités qui les aideront à faire les meilleurs choix possibles. Pour ce faire, il est toutefois essentiel que l'école, cette merveilleuse invention destinée à rendre le monde meilleur, assume directement la tâche de sensibiliser les élèves aux défis auxquels le monde est confronté.

Préparer les élèves à comprendre ces défis, à s'en préoccuper et à acquérir les compétences nécessaires pour les relever est la mission la plus importante que les enseignants et les chefs d'établissement doivent affronter. Pour la mener à bien, il faudra développer l'éducation à la citoyenneté mondiale dans nos écoles. L'éducation à la citoyenneté mondiale n'est pas une nouvelle mode, une petite retouche, un autre ajout au grand menu qu'est devenu le programme scolaire dans de nombreuses écoles. L'éducation à la citoyenneté mondiale est une approche qui vise à réorienter la manière dont les élèves apprennent et dont les enseignants enseignent. Elle peut impliquer des ajouts au programme scolaire, mais elle d'abord d'examiner et de réviser sciemment le programme, la pédagogie et l'organisation scolaire existants afin de leur donner toutes les chances d'aider les élèves à comprendre le monde et à trouver comment l'améliorer.

Les idées sur la manière de rendre l'instruction « mondiale » existent depuis un certain temps. À bien des égards, l'institution de l'instruction publique est déjà mondiale dans la mesure où elle existe partout dans le monde, qu'elle accueille la plupart des enfants et que la configuration des écoles dans le monde présente des similitudes remarquables. Mais alors que le monde dans lequel nous vivons évolue rapidement, nos écoles n'ont pas encore réalisé leur potentiel pour préparer véritablement tous les enfants à ces changements. Ce n'est pas faute d'avoir essayé, mais à cause d'une vision limitée de la manière d'opérer ce changement. L'éducation à la citoyenneté mondiale a été, pendant trop longtemps, un domaine réservé aux initiés, une conversation entre spécialistes, principalement des universitaires, qui ont dépensé beaucoup d'énergie et d'encre à débattre de ce qu'est l'éducation à la citoyenneté mondiale. Ces débats, aussi précieux soient-ils, ont eu malheureusement pour conséquence de provoquer une certaine confusion chez les praticiens et le public. Non pas parce que les enseignants et les parents ne peuvent pas participer à des discussions à des

années-lumière de la salle de classe – voire les apprécier, mais parce que les débats ont été trop déconnectés du terrain dans lequel l'éducation se déroule chaque jour.

Si l'on veut que l'éducation à la citoyenneté mondiale exploite tout son potentiel pour rendre les écoles plus pertinentes, il est nécessaire que les praticiens contribuent à l'inventer. Ce processus d'invention ne concerne pas seulement la discussion théorique sur ce qu'est un citoyen du monde ou une bonne société, il s'agit surtout de la façon dont nous pouvons faire ce travail avec nos élèves, dans notre école, lundi matin prochain. La mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté mondiale ne peut pas être une réflexion après coup dans les débats théoriques, elle doit faire partie intégrante des débats.

La conduite d'un processus permettant de réaliser un changement aussi profond dans les écoles peut être facilitée en pensant le changement à travers cinq perspectives complémentaires. Premièrement, la perspective culturelle : quelles sont les attentes de la société à l'égard des écoles et quels sont les impératifs sociaux de notre époque ? Deuxièmement, la perspective psychologique : que savons-nous sur le mode d'apprentissage des enfants et des adultes, et sur les moyens de concilier les impératifs normatifs offerts par la perspective culturelle avec les connaissances scientifiques sur la manière de structurer les possibilités d'apprentissage les plus efficaces pour les élèves ? Troisièmement, la perspective professionnelle : comment aborder la tâche de rendre les écoles plus pertinentes en s'appuyant sur les connaissances spécialisées et sur le meilleur usage de la raison pour guider la pratique ? Comment la réorientation de l'éducation vers la citoyenneté mondiale peut-elle également accroître son professionnalisme, tout en s'appuyant sur le professionnalisme déjà présent dans ce secteur ? Quatrièmement, la perspective institutionnelle : comment harmoniser les différents éléments du système éducatif de sorte qu'ensemble, ils soutiennent les formes d'enseignement et d'apprentissage qui donnent réellement aux élèves les moyens de comprendre et d'améliorer le monde ? Cinquièmement, la perspective politique : comment tirer le meilleur parti du fait que les écoles touchent de nombreux intérêts différents, et comment harmoniser ces intérêts en faveur d'une éducation qui fasse la promotion du projet global d'amélioration collective de soi qu'elle a été créée pour promouvoir ?

Ces cinq cadres sont complémentaires : non seulement chacun met en lumière des éléments importants qui doivent être abordés dans un processus

de transformation, mais leur association dans la conduite du changement peut contribuer à accroître sa portée. C'est grâce à l'interaction des activités animées par l'attention simultanée aux cinq perspectives que l'éducation à la citoyenneté mondiale peut atteindre des niveaux d'impact encore jamais atteints dans la plupart des écoles.

J'espère que les idées présentées dans ce livre seront une source d'inspiration pour vos efforts en vue de rendre les écoles plus pertinentes, afin que nos élèves puissent construire un monde meilleur.

Ce livre en accès libre porte sur la manière d'aider les élèves à trouver un sens à leur vie dans un monde en mutation rapide. Par une analyse approfondie et visionnaire du domaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale, Fernando Reimers explique comment conduire la transformation des écoles et des systèmes scolaires afin de préparer plus efficacement les élèves à relever les défis actuels les plus urgents et à inventer un avenir meilleur.

Cet ouvrage, offrant un cadre général et multidimensionnel à la conception et à la mise en œuvre d'un programme d'éducation à la citoyenneté mondiale associant les perspectives culturelle, psychologique, professionnelle, institutionnelle et politique, intègre un très grand nombre d'études empiriques sur la pratique de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Il analyse plusieurs programmes d'étude d'éducation à la citoyenneté mondiale adoptés par les écoles et les réseaux scolaires, et les regroupe au sein d'une approche pour conduire le changement de l'école dans le

territoire inexploré de l'avenir. Par sa portée, ce livre aidera les enseignants, l'école et les dirigeants de district à s'attaquer à la gestion du changement nécessaire pour introduire l'éducation à la citoyenneté mondiale, et plus généralement à accroître la pertinence de l'éducation. Par ailleurs, il crée un « pont » pour une collaboration et une communication plus fructueuses entre ceux qui dirigent le processus de changement de l'éducation et ceux qui étudient et théorisent ce travail important.

En cette heure où l'urgence de nos défis communs demande davantage de compréhension et de collaboration et où la transformation rapide de nos sociétés exige que nous aidions les élèves à développer le sens de la pertinence et un but à atteindre, ce livre propose une méthode pour réaliser un changement profond et durable de l'instruction et de la culture scolaire, afin que les élèves apprennent que rien de ce qui est humain ne leur est étranger et qu'ils peuvent trouver un sens à mener une vie en accord avec l'objectif audacieux de rendre le monde meilleur.

