

RÉSUMÉ DE RECHERCHE

Développement des connaissances et compétences civiques et d'une citoyenneté modèle dans le cadre du Programme du diplôme du Baccalauréat International



Fondé sur un rapport de recherche réalisé pour le compte de l'IB par :

Anna Rosefsky Saavedra

RAND Corporation

Juin 2014

Contexte

La présente étude examine le développement des « connaissances et compétences civiques » et d'une « citoyenneté modèle » chez les élèves dans le cadre du Programme du diplôme du Baccalauréat International (IB) en se basant sur un échantillon de quatre établissements scolaires de Californie (États-Unis). Malgré la mise en place de nombreuses initiatives à l'échelle nationale visant à inciter les établissements publics américains à mettre davantage l'accent sur le développement de l'engagement civique et de la citoyenneté chez les élèves (par exemple : Campbell, Hess et Levinson, 2012 ; Battistoni, 2013), la plupart des établissements scolaires aux États-Unis ne traitent aucun de ces deux objectifs comme une priorité. Les programmes de l'IB – actuellement enseignés dans 1 500 établissements scolaires américains, dont plus de 90 % sont publics – font explicitement état d'un ferme engagement envers le développement de la citoyenneté chez les élèves.

La présente étude définit les « connaissances et compétences civiques » comme la connaissance qu'ont les élèves du système gouvernemental et de la politique publique des États-Unis ainsi que des techniques efficaces en matière de défense des droits civiques.¹ Cette définition part du principe que les élèves ont besoin de connaissances et de compétences civiques pour exercer leurs droits et responsabilités civiques. Le présent article adopte l'expression « citoyenneté modèle » empruntée à la typologie des citoyens établie par Westheimer et Kahne (2004) qui identifie trois orientations en matière de citoyenneté, à savoir la citoyenneté participative, la citoyenneté responsable et la citoyenneté orientée vers la justice sociale. Dans le contexte américain, les citoyens participatifs votent et aident les autres à voter, écrivent des courriers aux rédacteurs en chef, manifestent de manière pacifique et participent à d'autres

activités visant à promouvoir la démocratie. Les citoyens responsables respectent les lois, entreprennent des actions de service communautaire, ne s'endettent pas et, de manière générale, se comportent conformément au *statu quo*. Enfin, les citoyens orientés vers la justice s'emploient à réduire les inégalités et les préjugés, à promouvoir les droits de l'homme et à représenter divers points de vue (Westheimer et Kahne, 2004).

Le profil de l'apprenant de l'IB a pour objet de fournir aux établissements scolaires et aux enseignants un moyen pratique de transposer la mission de l'IB de manière concrète. Il regroupe dix qualités qu'il convient de développer chez les élèves de l'IB en vue de leur permettre d'être des chercheurs qui soient informés, sensés, communicatifs, intègres, ouverts d'esprit, altruistes, audacieux, équilibrés et réfléchis. Chacune de ces qualités peut être rattachée à l'un des trois types de citoyens définis dans la typologie de Westheimer et Kahne. En guise d'introduction aux dix qualités qui composent le profil de l'apprenant, l'IB fait explicitement référence à un principe fondamental, à savoir « former l'élève dans son ensemble pour qu'il agisse en citoyen actif et responsable tout au long de sa vie » (IB, 2008, p. 1), ce qui laisse entendre que le développement de la citoyenneté chez les élèves constitue un objectif essentiel du système éducatif de l'IB.

Méthode de recherche

Quatre établissements publics californiens ont été sélectionnés pour participer à cette étude. Les méthodes de recherche comprenaient des entretiens avec des enseignants et des élèves ainsi que des enquêtes menées auprès des élèves. Dans la mesure où les possibilités d'éducation civique tendent à être plus importantes dans les établissements plus favorisés (Levinson, 2012 ; Kahne et Middaugh, 2008), le premier critère pris en compte lors de la sélection des établissements de l'échantillon consistait à s'assurer que ces derniers accueilleraient des élèves issus de contextes socioéconomiques variés. Anna Rosefsky

¹ Cette définition se rapporte au gouvernement des États-Unis dans le contexte américain.

Catégorie	Description	Outil d'évaluation
Compétences civiques	Degré de familiarité avec les techniques efficaces en matière de défense des droits civiques	L'auteur de la recherche s'est servi d'une échelle utilisée dans le cadre d'une enquête sur l'éducation civique en Californie intitulée <i>California Survey of Civic Education</i> (Kahne, Middaugh et Croddy 2005). Cette échelle invite les élèves à évaluer dans quelle mesure ils seraient capables de mettre en œuvre un ensemble de huit compétences civiques pour résoudre un problème concret au sein de leur communauté.
Connaissances civiques	Connaissance du gouvernement et de la politique publique des États-Unis	Les items de l'enquête sont extraits de deux sources. Il s'agit, d'une part, de l'enquête sur le vote des jeunes menée en 2012 par le Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE, Centre pour l'information et la recherche sur l'apprentissage et l'engagement civiques) et, d'autre part, de l'évaluation 2010 des compétences civiques des élèves de 12 ^e année menée dans le cadre du programme National Assessment of Education Progress (NAEP, Évaluation nationale de l'état de l'éducation).
Orientation citoyenne	Citoyenneté participative, citoyenneté responsable et citoyenneté orientée vers la justice sociale	L'enquête reprend trois échelles que Kahne et ses co-auteurs ont employées pour évaluer les orientations civiques des élèves lors de précédentes études (Westheimer et Kahne, 2004 ; Kahne, Middaugh et Croddy, 2005 ; Kahne et Spote, 2008).
Présentation de l'éducation civique	Expérience des pratiques d'éducation civique d'excellente qualité	La question d'un item extrait de l'évaluation 2010 des compétences civiques menée dans le cadre du programme NAEP a été utilisée pour évaluer les types de pratiques d'éducation civique d'excellente qualité recommandées par la campagne Civic Mission of Schools (Mission civique des établissements scolaires) (Gould, 2011).
Méthodes	Évaluation des méthodes ayant permis aux élèves de développer les connaissances, les compétences et les attitudes faisant l'objet de l'enquête	Il était demandé aux élèves d'évaluer les méthodes qui leur ont permis de développer les connaissances, les compétences et les attitudes auxquelles ils ont fait appel pour répondre aux questions de l'enquête.
Contexte	Données démographiques et niveau d'études	Il était demandé aux élèves d'indiquer leur âge, leur sexe, leurs origines ethniques, si l'un de leurs parents ou les deux sont nés en dehors des États-Unis, ainsi que le niveau d'études de leur mère et de leur père.

Tableau 1 – Catégories de l'enquête sur l'éducation civique destinée aux élèves du Programme du diplôme

Saavedra a donc sélectionné des établissements dans lesquels une partie des élèves était en droit de bénéficier de repas scolaires gratuits ou à prix réduit.² En outre, dans les quatre établissements concernés, plus de 80 % des élèves du Programme du diplôme figurant dans l'échantillon étaient issus de minorités : 44 % d'entre eux s'identifiaient comme étant asiatiques, 26 % hispaniques et 7 % afro-américains / noirs.

Dans les quatre établissements concernés par l'étude de cas, Anna Rosefsky Saavedra a interrogé les coordonnateurs du Programme du diplôme ($n = 4$), les enseignants ($n = 15$) et les élèves ($n = 24$) afin de connaître leur point de vue sur la manière et la mesure dans laquelle le Programme du

diplôme prépare les élèves à la citoyenneté. La plupart des enseignants interrogés exerçaient plusieurs fonctions au sein de leurs établissements respectifs, notamment celles de coordonnateur de l'IB ($n = 4$), de coordonnateur du programme créativité, action, service ($n = 4$), d'enseignant d'anglais du groupe 1 ($n = 4$), d'enseignant de théorie de la connaissance ($n = 4$), d'enseignant d'histoire des Amériques ($n = 1$), de conseiller pour le mémoire ($n = 2$) et d'enseignant de chimie ou de biologie de l'IB ($n = 3$). Il a été demandé aux coordonnateurs de l'IB de sélectionner des élèves représentant un éventail varié de niveaux de réussite et d'efforts investis.

Pour compléter les données issues de ces entretiens, l'auteur de la recherche a également interrogé les élèves du Programme du diplôme en reprenant des items déjà validés dans d'autres enquêtes sur l'éducation civique menées auprès d'un large échantillon d'élèves de l'enseignement secondaire.

Le tableau ci-dessus présente les catégories sur lesquelles portait cette enquête, leur description, ainsi que les enquêtes ou les échelles utilisées pour les évaluer.

² Les établissements scolaires californiens, y compris ceux ayant pris part à cette étude, participent au National School Lunch Program (Programme national d'alimentation scolaire, NSLP). Le règlement du NSLP prévoit une ou deux façons de déterminer le droit aux repas scolaires gratuits ou à prix réduit : i) les familles peuvent attester elles-mêmes qu'elles remplissent les conditions pour bénéficier de cette aide en remplissant la demande Household Eligibility Application et ii) le Conseil de l'éducation de l'État de Californie fournit aux districts scolaires la liste de tous les enfants dont les familles bénéficient de bons alimentaires et/ou du programme Temporary Assistance for Needy Families, ces enfants ayant également le droit de bénéficier du programme d'alimentation scolaire (US Department of Agriculture, 2012).

Conclusions

Données démographiques de l'échantillon et différences entre les élèves de l'IB et les élèves ne suivant pas le programme de l'IB au sein des établissements scolaires

Selon les enseignants, les élèves inscrits au Programme du diplôme dans les quatre établissements de l'échantillon sont, en moyenne, issus d'un milieu socioéconomique similaire à celui de leurs camarades inscrits dans le même établissement mais ne suivant pas le programme de l'IB. Les renseignements fournis par les enseignants suggèrent que, dans l'ensemble de ces établissements, les élèves ont la possibilité de suivre le Programme du diplôme indépendamment de leur statut socioéconomique.

Les réponses apportées par les élèves concernant le niveau d'études de leurs parents indiquent que, dans la majorité des cas, un de leurs parents ou les deux ont suivi des études dans l'enseignement supérieur. Ces indications, bien qu'approximatives et imparfaites, permettent de conclure qu'en moyenne les élèves de l'IB figurant dans l'échantillon ne sont pas issus de familles défavorisées.

L'enquête interrogeait également les élèves sur leur moyenne pondérée cumulative (MPC) et sur leur intention de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur. En moyenne, les élèves de l'échantillon ont déclaré avoir obtenu une MPC supérieure à 4,0 – ce qui indique des résultats scolaires élevés dans l'ensemble. La quasi-totalité des élèves (96 %) a déclaré avoir l'intention d'intégrer un cycle d'enseignement supérieur de quatre ans ; seul l'un d'eux était indécis. Par ailleurs, plus de deux tiers des enseignants ($n = 12$) ont indiqué que les élèves de l'IB avaient tendance à disposer d'un bagage scolaire plus important que ceux ne suivant pas le programme de l'IB.

Développement des connaissances et compétences civiques chez les élèves

Connaissance du gouvernement des États-Unis

Les réponses fournies par les élèves et les enseignants interrogés indiquent que le programme d'études du Programme du diplôme n'insiste pas fortement sur le développement des connaissances spécifiques au système gouvernemental américain chez les élèves. Un petit nombre d'enseignants et d'élèves ont été en mesure d'énoncer les connaissances nécessaires à la compréhension du fonctionnement du gouvernement américain. En revanche, aucun n'a fourni d'exemple concret de la façon dont le programme d'études du Programme du diplôme permet de développer ces connaissances.

Le programme d'études du Programme du diplôme ne met pas particulièrement l'accent sur les connaissances relatives au gouvernement américain. Toutefois, les résultats de

l'enquête menée auprès des élèves révèlent que, comparé à des échantillons d'élèves de 12^e année représentatifs au niveau national, l'échantillon d'élèves du Programme du diplôme a obtenu de meilleurs résultats à 9 des 10 items évaluant leur connaissance de la structure gouvernementale, du fonctionnement et de l'histoire des États-Unis.

Connaissance de la politique publique des États-Unis

Tous les enseignants et les élèves ($n = 39$) ont cité des exemples de la façon dont le programme d'études et la pédagogie du Programme du diplôme promeuvent la connaissance de thèmes en rapport avec la politique publique des États-Unis. Au total, les élèves et les enseignants ont mentionné 28 thèmes différents ayant trait à la politique publique. Selon les données recueillies au cours des entretiens, la théorie de la connaissance, l'histoire des Amériques et l'anglais du groupe 1 sont les trois principaux cours qui permettent aux élèves de développer leurs connaissances en la matière.

Compréhension des techniques efficaces en matière de défense des droits civiques

Les données issues des entretiens suggèrent que le Programme du diplôme encourage vivement les élèves à comprendre les techniques efficaces en matière de défense des droits civiques en leur donnant l'occasion de développer les compétences nécessaires pour se livrer à des activités de défense des droits civiques. Interrogés sur les compétences dont les élèves ont besoin pour aborder des thèmes sociaux et politiques, la plupart des élèves et des enseignants ont mentionné la communication orale ($n = 29$) ; les compétences interpersonnelles, dont l'écoute, la patience, la flexibilité, la sensibilité interculturelle, la diplomatie et la capacité à réaliser des compromis et à négocier ($n = 24$) ; la communication écrite ($n = 23$) ; la collaboration ou le travail en équipe ($n = 10$) ; la capacité à organiser des activités, des informations et à gérer le temps ($n = 10$) ; la capacité à diriger ($n = 8$) ; la persuasion ($n = 8$) ; les compétences de réflexion, notamment la pensée critique, la créativité, l'humilité intellectuelle et la capacité à remettre en question avec respect ($n = 8$) ; les compétences de recherche, dont la lecture attentive et l'évaluation des sources ($n = 7$) ; la prise en compte de différentes perspectives ($n = 5$). Pour résumer sa pensée, un enseignant a déclaré que ces compétences représentaient les « compétences du XXI^e siècle que nous nous efforçons d'enseigner à tous nos élèves ».

En effet, les compétences que les élèves et les enseignants jugent nécessaires à l'engagement civique recoupent en grande partie la plupart des compétences dont les élèves ont besoin pour réussir dans l'enseignement supérieur et dans la vie active (par exemple : AT21CS, non daté ; Saavedra et Opfer, 2012 ; Wagner, 2008). Ces réponses indiquent que les élèves et les enseignants estiment qu'il est nécessaire de recourir aux « compétences du XXI^e siècle » pour mener à bien des activités de défense des droits civiques.

Développement des compétences de défense des droits civiques chez les élèves dans le cadre du Programme du diplôme

Il ressort de la totalité (100 %) des entretiens menés avec les élèves et les enseignants que la pédagogie du Programme du diplôme – qui repose fortement sur des discussions, des débats, des présentations orales, des tâches écrites et des travaux en équipe – permet aux élèves de développer un grand nombre des compétences nécessaires à l’engagement civique.

Un élève a ainsi expliqué :

« Grâce à l’IB, j’ai appris à diriger des projets de groupe, à partager des opinions, à prendre en compte des points de vue différents et à exprimer mon avis sans offenser les autres ».

Bon nombre des personnes interrogées ont déclaré que les cours de théorie de la connaissance ($n = 21$) et d’anglais de l’IB ($n = 17$), ainsi que le programme créativité, action, service ($n = 18$), contribuaient à développer les compétences de communication, les compétences interpersonnelles et les compétences de réflexion des élèves, de même que leur capacité à prendre en compte différents points de vue.

Développement des compétences de défense des droits civiques chez les élèves dans le cadre du programme créativité, action, service (CAS)

Le programme CAS peut permettre aux élèves de développer les compétences nécessaires à l’engagement civique. Cependant, le degré de développement de telles compétences semble dépendre de la façon dont l’établissement organise le programme et du niveau de motivation de chaque élève. Dans l’idéal, ce qui est le cas dans un établissement de l’échantillon, les élèves répondent aux exigences du programme CAS en participant à un projet fondé sur une mission qui les amène à aborder activement un thème social qui leur tient à cœur et auquel ils souhaitent apporter une contribution positive. Une telle mise en œuvre du programme CAS est centrée sur les résultats et non sur le temps consacré au projet.

Dans l’établissement en question, la plupart des élèves semblent trouver un projet qui les intéresse et développer d’importantes compétences en matière de gestion de projet qui leur seront utiles dans leur vie de citoyen et professionnelle. Selon les entretiens avec les élèves, chaque projet se déroule de la façon suivante : tout d’abord l’élève identifie un problème qui le passionne, puis élabore un plan de travail détaillé comprenant des objectifs et les étapes à entreprendre pour atteindre ces objectifs. Il fait part de ses idées à des adultes et à des camarades susceptibles de lui

apporter un soutien. Il se livre à un travail de collaboration, persévère malgré les obstacles, mène une réflexion sur son épanouissement personnel, met en place un événement de fin de projet et éprouve la satisfaction d’avoir atteint ses objectifs.

Dans les autres établissements qui ne disposent pas d’un programme CAS aussi bien structuré, les commentaires des élèves à l’égard de ce programme s’avèrent mitigés et suggèrent que, comme l’a expliqué un élève : « Le programme CAS peut avoir un sens si l’élève est passionné par l’activité entreprise et s’il tire un enseignement de cette expérience. Autrement, il s’agit juste d’accumuler des heures ». Sans structure solide et en l’absence de motivation personnelle, les jeunes risquent de ne pas parvenir à s’impliquer dans leur projet CAS et, par conséquent, de se trouver dans l’impossibilité de développer des compétences qui pourraient leur être utiles. Cela dit, même lorsque la structure du programme CAS met principalement l’accent sur le nombre d’heures consacrées au projet entrepris, certains élèves très motivés tirent quand même profit de leur expérience.

Expériences des élèves quant aux meilleures pratiques d’éducation civique mises en œuvre dans le cadre du Programme du diplôme

Près de 100 % des élèves ont indiqué aborder des événements d’actualité au moins une fois par semaine dans le cadre du Programme du diplôme, voire quotidiennement pour 60 % d’entre eux. Par ailleurs, les élèves ont en majorité (70 %) déclaré qu’ils participaient à des débats au moins toutes les semaines dans le cadre du Programme du diplôme et que des simulations, bien que moins fréquentes, avaient lieu au moins une fois par mois. La fréquence respective des discussions sur des événements d’actualité, des débats et des simulations menés officiellement dans le cadre du Programme du diplôme est similaire à la fréquence à laquelle les élèves de l’IB ont déclaré se livrer à ces mêmes activités lors d’échanges informels avec leurs camarades du Programme du diplôme.

Les élèves ont indiqué participer moins fréquemment à des discussions sur des événements d’actualité, à des débats et à des simulations pendant les cours non dispensés dans le cadre du programme de l’IB, lors des activités parascolaires ainsi qu’en compagnie de leurs camarades qui ne suivent pas le programme de l’IB. Par exemple, seuls 25 % des élèves ont déclaré discuter au moins toutes les semaines d’événements d’actualité pendant les cours non dispensés dans le cadre du programme de l’IB et la majorité a indiqué ne participer que rarement, voire jamais, à des débats ou à des simulations lors de ces mêmes cours ou de leurs échanges avec leurs camarades ne suivant pas le programme de l’IB.

Résultats des élèves du Programme du diplôme aux questions portant sur les connaissances et compétences civiques

L'enquête menée auprès des élèves évaluait leurs connaissances relatives au gouvernement des États-Unis ainsi que leur aisance dans l'utilisation de huit techniques de défense des droits civiques. Les élèves devaient également préciser le contexte dans lequel ils pensaient avoir développé la plupart des connaissances, compétences et attitudes évaluées au cours de l'enquête.

Le pourcentage d'élèves du Programme du diplôme à avoir répondu correctement à 9 des 10 questions est supérieur au pourcentage d'élèves figurant dans les échantillons CIRCLE et NAEP représentatifs au niveau national. Au moins trois quarts des élèves du Programme du diplôme se disent « probablement capables » ou « tout à fait capables » de mettre en œuvre chacune des huit activités de défense des droits civiques. Enfin, deux tiers des élèves sont d'avis que le Programme du diplôme leur a permis d'acquérir la plupart des connaissances évaluées dans le cadre de cette enquête.

Près de la moitié estime avoir acquis les compétences nécessaires pour mettre en œuvre les huit activités de défense des droits civiques grâce au Programme du diplôme.

Connaissance du gouvernement des États-Unis

Par rapport aux élèves de 18 ans qui composent l'échantillon national CIRCLE, le nombre d'élèves de l'IB à avoir répondu correctement à chacun des quatre items de l'enquête CIRCLE est supérieur d'environ 20 %. En moyenne, tous items confondus, 74 % des élèves du Programme du diplôme ont répondu correctement contre seulement 51 % des élèves de l'échantillon CIRCLE. Le pourcentage d'élèves du Programme du diplôme à avoir répondu correctement à chacun des items de l'enquête NAEP (56 %) est également plus élevé que le pourcentage national (45 %) (voir tableau 2).

Développement de la citoyenneté modèle chez les élèves du Programme du diplôme

Les données issues des entretiens et des enquêtes suggèrent que chacun des enseignants et des élèves s'identifie simultanément à plusieurs types de citoyennetés.

	Programme du diplôme (n = 24) %	NAEP (n = 9 900) %	CIRCLE* (n = 359) %
Les dépenses du gouvernement fédéral sont-elles plus importantes pour la sécurité sociale ou pour l'aide extérieure ?	54	–	37
Quel est le parti politique américain le plus conservateur ?**	96	–	73
Quelle est la majorité requise pour que le Sénat et la Chambre des représentants des États-Unis passent outre un veto présidentiel ?	71	–	47
Parmi les propositions suivantes, laquelle décrit le mieux les personnes autorisées à voter lors des élections fédérales ?	75	–	48
Dans le discours présenté, Joseph McCarthy semble ignorer les droits constitutionnels garantis par le ____ amendement.	54	38	–
Citez une responsabilité des présidents modernes qui n'est pas décrite dans la constitution ?	54	44	–
Dans quelles circonstances historiques le quatorzième amendement a-t-il été adopté ?	83	59	–
Les personnes qui affirment que le lobbying est une force positive dans la politique américaine argumentent souvent que les lobbyistes jouent un rôle important en _____.	46	34	–
Parmi les propositions suivantes, laquelle est considérée comme la plus grande imperfection des articles de la Confédération par les détracteurs du document ?	46	42	–
Le système fédéral encourage le développement des groupes d'intérêts organisés en _____.	50	55	–

*Les réponses à l'enquête CIRCLE émanaient d'élèves de 18 ans inscrits dans l'enseignement secondaire ou diplômés de l'enseignement secondaire afin de permettre une comparaison adéquate avec les élèves du Programme du diplôme (dont la moyenne d'âge s'élève à 17,29 ans).

**Cette question a été formulée de manière légèrement différente dans l'enquête CIRCLE qui demandait simplement si un parti politique était plus conservateur que l'autre.

Tableau 2 – Comparaisons entre les connaissances des élèves du Programme du diplôme et celles des élèves des échantillons NAEP et CIRCLE (% de réponses correctes)

Les enseignants semblent plus fréquemment se considérer avant tout comme des citoyens participatifs, puis comme des citoyens orientés vers la justice sociale et enfin comme des citoyens responsables. Les résultats des enquêtes et des entretiens menés avec les élèves indiquent que ces derniers s'identifient plus fortement à la citoyenneté orientée vers la justice sociale, puis à la citoyenneté responsable et enfin à la citoyenneté participative.

Identification des enseignants aux citoyennetés modèles

Deux tiers des enseignants ($n = 10$) ont déclaré essayer fréquemment et consciemment de sensibiliser les élèves à des problèmes locaux, d'État, nationaux et/ou internationaux – une caractéristique essentielle de la citoyenneté participative – à travers leur programme d'études et leur pédagogie, notamment en discutant des événements d'actualité. Un quart ($n = 6$) des commentaires des enseignants suggèrent qu'ils se rattachent à une conception de la citoyenneté orientée vers la justice sociale. Un plus petit pourcentage de commentaires d'enseignants témoigne d'une forte tendance à la citoyenneté responsable.

Identification des élèves aux citoyennetés modèles

Les réponses des élèves indiquent qu'ils s'identifient principalement à la citoyenneté orientée vers la justice sociale. En effet, 84 % d'entre eux se déclarent tout à fait d'accord (à 49 %) ou d'accord avec les affirmations décrivant une citoyenneté orientée vers la justice sociale. En comparaison, 70 % des élèves se déclarent tout à fait d'accord (à 38 %) ou d'accord avec les affirmations représentatives de la citoyenneté responsable et 65 % sont tout à fait d'accord (à 29 %) ou d'accord avec les affirmations correspondant à la citoyenneté participative. Cela ne signifie pas pour autant que, dans l'absolu, les élèves de l'échantillon ne s'identifient pas à la citoyenneté participative. Au contraire, en réponse à l'item consacré à la participation qui demandait l'avis des élèves au sujet de l'affirmation « Il est de ma responsabilité de m'impliquer activement dans des problèmes d'État ou locaux », seuls 8 % des élèves de l'IB n'étaient pas d'accord, contre 53 % des élèves californiens de 12^e année ayant répondu à l'enquête *California Civic Survey* (Kahne, Middaugh et Croddy 2005, p.2). Ainsi, même si les élèves du Programme du diplôme ayant participé à la présente étude s'identifient principalement à la citoyenneté orientée vers la justice sociale, ils se disent également tout à fait d'accord avec les principes de citoyenneté responsable et de citoyenneté participative.

Concernant la citoyenneté participative, la plupart des élèves de l'IB ont le sentiment que l'IB leur permet d'être davantage informés des problèmes sociaux qu'un autre programme. Ils affirment en outre que cette sensibilisation leur donne envie de s'impliquer. Un élève a ainsi expliqué :

« Découvrir les problèmes sociaux me donne envie d'essayer de les résoudre. Avant de suivre le programme de l'IB, je ne me souciais pas de ce qui se passait dans le monde. L'IB nous incite à réfléchir à des aspects qui ne sont pas abordés dans nos manuels. Je ne serais pas aussi impliqué sans l'IB ».

Les entretiens menés avec les élèves et les enseignants révèlent que le Programme du diplôme développe la citoyenneté modèle des élèves en les sensibilisant à des problèmes politiques et sociaux, de même qu'en leur imposant de s'impliquer activement dans la résolution d'un problème communautaire. Plusieurs caractéristiques de la structure du Programme du diplôme contribuent également au développement des attitudes que les élèves jugent nécessaires à l'engagement civique, notamment le choix laissé aux élèves, l'apprentissage expérientiel, la motivation des enseignants et les exigences rigoureuses propres au programme.

Comparaison entre le Programme du diplôme de l'IB et d'autres programmes

En s'appuyant sur les cours de deuxième cycle secondaire qu'ils ont suivis en dehors du programme de l'IB, la majorité des élèves ont le sentiment que le programme d'études, la pédagogie et le climat du Programme du diplôme développent davantage leurs connaissances et compétences civiques et leur citoyenneté modèle que les autres programmes enseignés dans les établissements de l'échantillon, à savoir le California College Prep et l'Advanced Placement (AP).

Dans le cadre d'une comparaison spécifique avec l'AP – une alternative commune pour les élèves du Programme du diplôme en raison de sa rigueur – 11 répondants (9 élèves et 2 enseignants) ont indiqué que le programme d'études et l'enseignement du Programme du diplôme développent le raisonnement, le transfert des compétences et des connaissances ainsi que l'envie d'apprendre pour le plaisir, alors que l'AP met davantage l'accent sur la préparation aux examens et la « régurgitation » avec un modèle d'enseignement fondé sur les cours magistraux, les livres et les examens.

Facteurs faisant obstacle au développement des connaissances et compétences civiques et d'une citoyenneté modèle

Interrogés sur les facteurs qui font obstacle au traitement des connaissances et compétences civiques, les enseignants ont cité le plus souvent :

1. le manque de clarté sur la façon d'appliquer de manière pertinente le contenu et les compétences qu'ils enseignent à l'éducation civique, notamment pour les enseignants de mathématiques et de sciences ($n = 7$) ;

2. le temps limité dont disposent les élèves ($n = 4$) ;
3. le fait que les questions d'examen du Programme du diplôme ne sont pas suffisamment ciblées sur les connaissances et compétences civiques ni sur la citoyenneté modèle ($n = 3$).

La préoccupation la plus commune, partagée par sept enseignants dans deux établissements scolaires, est de ne pas savoir comment exploiter les compétences, les connaissances et les attitudes enseignées dans leur matière de manière pertinente pour développer les connaissances et compétences civiques et une citoyenneté modèle. « Je saurais plus clairement comment promouvoir la citoyenneté si je pouvais m'appuyer sur un objectif spécifique consacré aux connaissances et compétences civiques », a ainsi confié un enseignant. Les commentaires fournis par les enseignants de l'un de ces établissements montrent que les liens entre le programme d'études et la citoyenneté sont particulièrement flous pour les enseignants de mathématiques et de sciences.

Quatre enseignants ont mentionné le second obstacle, à savoir le fait que les élèves de l'IB ne disposent pas de suffisamment de temps pour tenter de développer leurs connaissances et compétences civiques ainsi que leur citoyenneté modèle en plus des autres qualités attendues. Enfin, dans chacun des trois établissements, un enseignant estime que les questions d'examen du Programme du diplôme ne portent ni sur les connaissances et compétences civiques ni sur la citoyenneté modèle et que cela peut avoir une incidence sur la priorité accordée à l'enseignement des thèmes civiques.

Recommandations

Les conclusions ont permis de formuler les principales recommandations suivantes. L'IB et les écoles du monde de l'IB américaines pourraient :

- s'employer davantage, dans leurs programmes d'études, leurs documents pédagogiques et les activités de perfectionnement professionnel, à expliquer aux enseignants les liens entre les exigences du Programme du diplôme, les connaissances et compétences civiques et la citoyenneté ;
- indiquer plus explicitement aux enseignants que les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires à l'engagement civique recoupent souvent les compétences permettant de préparer les élèves à l'entrée dans l'enseignement supérieur et dans la vie active ;
- envisager de renforcer la responsabilité qui incombe aux enseignants en ce qui concerne le développement des connaissances et compétences civiques et de la citoyenneté chez les élèves en insistant davantage sur l'évaluation des connaissances et compétences civiques et de la citoyenneté modèle dans les examens du Programme du diplôme ;
- contribuer à améliorer la composante CAS en fournissant aux établissements des conseils plus détaillés sur les meilleures façons de la structurer ;
- envisager de proposer des sessions de perfectionnement professionnel permettant aux enseignants d'approfondir leur compréhension de leur propre orientation civique.

Enfin, l'enquête développée pour évaluer les connaissances et compétences civiques ainsi que la citoyenneté modèle des élèves du Programme du diplôme figurant dans l'échantillon pourrait être utilisée pour évaluer ces mêmes concepts chez d'autres élèves du Programme du diplôme.

Références

- ASSESSMENT AND TEACHING OF 21ST-CENTURY SKILLS. *What are 21st-century skills?* [en ligne]. Référence du 13 mai 2014. Disponible sur Internet : <<http://atc21s.org/index.php/about/what-are-21st-century-skills>>.
- BATTISTONI, R. Should Political Scientists Care about Civic Education? *Perspectives on Politics*. 2013, volume 11, numéro 4, p. 1 135 – 1 138.
- CAMPBELL, D., HESS, F. et LEVINSON, M. (éditeurs). 2012. *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*. Cambridge (Massachusetts), États-Unis : Harvard Education Press.
- CIRCLE. 2013. *All Together Now: Collaboration and Innovation for Youth Engagement: The Report of the Commission on Youth Voting and Civic Knowledge*. Medford, (Massachusetts) États-Unis : Center for Information & Research on Civic Learning and Engagement.
- GOULD, J. (éditeur). 2011. *Guardian of Democracy: The Civic Mission of Schools*. Leonnore Annenberg Institute for Civics of the Annenberg Public Policy Center de l'université de Pennsylvanie et Campaign for the Civic Mission of Schools. Philadelphie (Pennsylvanie) et Silver Spring (Maryland), États-Unis.
- KAHNE, J., MIDDAUGH, E. et CRODDY, M. 2005. *Educating for Democracy: California Campaign for the Civic Mission of Schools California Survey of Civic Education*. Los Angeles (Californie), États-Unis : The Constitutional Rights Foundation.
- KAHNE, J. et MIDDAUGH, E. High quality civic education: What is it and who gets it? *Social Education*. 2008, volume 72, numéro 1, p. 34 – 39.

KAHNE, J. E. et SPORTE, S. E. Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*. 2008, volume 45, numéro 3, p. 738 – 766.

LEVINSON, M. 2012. *No Citizen Left Behind*. Cambridge (Massachusetts), États-Unis : Harvard University Press.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. *National Assessments of Educational Progress 2010 12th grade civics database* [en ligne]. Référence du 13 mai 2014. Disponible sur Internet : <<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/naepdata/dataset.aspx>>.

ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL. 2008. *Présentation du profil de l'apprenant de l'IB*. Cardiff, Royaume-Uni : Organisation du Baccalauréat International.

SAAVEDRA, A. R. et OPFER, V. D. 2012. *Teaching and Learning 21st Century Skills: Lessons from the Learning Sciences*. New York (New York), États-Unis : The Asia Society.

US DEPARTMENT OF AGRICULTURE. 2012. *Eligibility Manual for School Meals: Determining and Verifying Eligibility*. Washington, États-Unis : Child Nutrition Programs, Food and Nutrition Service.

WAGNER, T. 2008. *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it*. New York (New York), États-Unis : Basic Books.

WESTHEIMER, J. et KAHNE, J. What Kind of Citizen? *The Politics of Educating for Democracy American Educational Research Journal*. 2004, volume 41, numéro 2, été 2004, p. 237 – 269.

Ce résumé a été élaboré par le service de recherche de l'IB. Le rapport complet de l'étude est disponible en anglais à l'adresse suivante : <http://www.ibo.org/research>. Pour de plus amples informations sur cette étude ou sur d'autres travaux de recherche menés par l'IB, veuillez envoyer un courriel à l'adresse suivante : research@ibo.org.

Pour citer le rapport complet, veuillez utiliser la référence suivante :

SAAVEDRA, A. R. 2014. *Academic civic-mindedness and model citizenship in the International Baccalaureate Diploma Programme*. Bethesda (Maryland), États-Unis : Organisation du Baccalauréat International.