

## Chapitre 5

# Les politiques, les pratiques et les évaluations au service du renforcement des compétences sociales et affectives

Les gouvernements reconnaissent que les compétences sociales et affectives sont des compétences importantes à développer durant la scolarité. Les compétences les plus souvent ciblées dans les programmes scolaires nationaux sont, entre autres, l'autonomie, le sens des responsabilités, la tolérance, l'esprit critique et la compréhension interculturelle. Les pays organisent un éventail d'activités scolaires et extrascolaires pour promouvoir ces compétences. La plupart des programmes nationaux comprennent des cours qui ciblent les compétences sociales et affectives des élèves, soit dans des matières traditionnelles, par exemple dans les cours d'éducation physique, d'éducation à la santé, d'éducation civique, d'éducation à la citoyenneté, de morale ou de religion, soit dans des cours spécifiques. Certains pays intègrent aussi le développement des compétences sociales et affectives dans l'ensemble du programme de base. Les activités extrascolaires, qui sont susceptibles d'avoir un effet positif sur le développement social et affectif, sont également très répandues. Citons entre autres les activités sportives et artistiques, les conseils d'élèves et le bénévolat. Les pays n'imposent pas aux établissements d'utiliser des évaluations normalisées des compétences sociales et affectives, mais ils leur donnent généralement des orientations pour les aider à évaluer leurs élèves. Toutefois, les systèmes d'éducation qui fournissent des orientations détaillées sur la façon de renforcer le développement social et affectif sont peu nombreux. Cela laisse une certaine liberté aux établissements et aux enseignants dans la conception de leurs cours, mais n'aide pas les enseignants qui hésitent sur la meilleure façon d'enseigner ces compétences.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

## Introduction

C'est en forgeant qu'on devient forgeron, dit l'adage. Cela vaut aussi pour les compétences sociales et affectives. Les responsables politiques, les enseignants et les parents savent depuis toujours à quel point il est important d'apprendre aux enfants à atteindre des objectifs ambitieux, à interagir avec autrui et à gérer leur stress. En soi, le développement social et affectif est une composante importante des activités scolaires et extrascolaires. Ce chapitre montre l'importance accordée au développement des compétences sociales et affectives dans les politiques de l'éducation, les activités scolaires et les évaluations dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires à l'étude. Les informations fournies et les analyses présentées sont basées sur les questionnaires remplis par les pays<sup>1</sup> ainsi que sur des examens de la littérature.

## Objectifs de l'éducation

### **Le renforcement des compétences sociales et affectives est un objectif clé dans tous les systèmes d'éducation**

Les systèmes d'éducation des pays de l'OCDE et des économies partenaires reconnaissent que les compétences sociales et affectives sont indispensables pour préparer les jeunes à leur avenir. Dans tous les pays à l'étude, les objectifs généraux de l'éducation, qui sont généralement définis dans les lois sur l'éducation et les documents de politique, consistent entre autres à renforcer les compétences sociales et affectives (voir le tableau 5.1 et l'annexe 5.A). Ces objectifs mettent généralement l'accent sur le développement holistique des individus et insistent sur l'importance de veiller à l'épanouissement de leur personnalité et de les amener à adopter des attitudes et des valeurs tout en leur inculquant des savoirs et en développant leurs facultés intellectuelles. Ils précisent aussi qu'un développement équilibré de ces compétences contribue à la démocratie, à l'égalité, à la liberté et à la paix.

Certains de ces objectifs mentionnent des dimensions spécifiques des compétences sociales et affectives en rapport avec celles présentées au chapitre 2 (voir la figure 2.3), à savoir atteindre des objectifs, travailler avec autrui et gérer ses émotions. Le tableau 5.1 résume les types de constructs qui ressortent des documents de politique étudiés. Par exemple, dans la catégorie « Atteindre des objectifs », figurent entre autres compétences le sens des responsabilités, l'autonomie et le zèle. La catégorie « Travailler avec d'autres » inclut des compétences telles que le respect des autres, la coopération et le sens de la solidarité. Enfin, la catégorie « Gérer ses émotions » comporte des compétences telles que la confiance en soi, l'estime de soi et l'indépendance. Ces objectifs ne mentionnent pas tous spécifiquement ces compétences, mais ils renvoient tous, en termes généraux, aux compétences sociales et affectives, telles que les attitudes, les compétences sociales et le développement affectif.

Que les documents de politique fassent une large place aux compétences sociales et affectives n'est pas nécessairement neuf. Certaines des lois sur l'éducation datent du siècle dernier, comme au Japon, où la loi-cadre sur l'éducation remonte à 1947 (mais a été révisée en 2006), et en Autriche, où la loi sur l'organisation de la scolarité remonte à 1962. Les documents de politique indiquent clairement que les objectifs de l'éducation sont de développer des personnalités épanouies et de promouvoir la citoyenneté, au travers de compétences transversales. Le développement social et affectif est donc au cœur de l'éducation dans les pays depuis longtemps.

## Les programmes scolaires nationaux

Les documents de politique se concrétisent par des pratiques scolaires de différentes façons. Pour les gouvernements, les normes et orientations des programmes sont des moyens directs de promouvoir les compétences sociales et affectives de manière systématique et cohérente. Cette section passe en revue les approches adoptées par les pays pour renforcer les compétences sociales et affectives, en particulier les pratiques observées dans les programmes scolaires nationaux et sous-nationaux de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Tableau 5.1. **Types de compétences sociales et affectives couvertes par les objectifs des systèmes nationaux d'éducation**

	Compétences sociales et affectives d'ordre général	Compétences sociales et affectives liées à des catégories spécifiques		
		Atteindre des objectifs	Travailler avec autrui	Gérer ses émotions
Australie	●	○	○	●
Autriche	●	●	●	○
Belgique (Communauté flamande)	●	●	●	●
Belgique (Communauté française)	●	●	●	●
Canada (Ontario) <sup>1</sup>	○	○	●	●
Chili	●	●	●	●
République tchèque	●	○	○	○
Danemark	●	●	●	●
Estonie	●	●	●	●
Finlande	●	○	○	○
France	●	○	○	○
Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie) <sup>1</sup>	●	●	●	●
Grèce	●	○	○	○
Hongrie	●	●	●	○
Islande	●	●	●	●
Irlande	●	●	●	●
Israël	●	○	○	○
Italie	●	○	○	○
Japon	●	●	●	●
Corée	●	○	○	○
Luxembourg	●	○	○	●
Mexique	●	○	○	○
Pays-Bas	●	○	○	○
Nouvelle-Zélande	●	○	○	○
Norvège	●	○	○	○
Pologne	●	○	○	○
Portugal	○	○	○	○
République slovaque	●	●	●	●
Slovénie	●	○	●	●
Espagne	●	●	○	●
Suède	●	○	○	○
Suisse (Canton de Zurich) <sup>1</sup>	●	●	●	○
Turquie	●	●	●	○
Royaume-Uni (Angleterre) <sup>1</sup>	●	○	○	○
États-Unis (Californie) <sup>1</sup>	○	○	○	○
Brésil	●	○	○	○
Fédération de Russie	●	○	○	○

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933163849>

Note : ● : mentionnées spécifiquement ; ○ : mentionnées de manière implicite.

1. Concernant le Canada, l'Allemagne, la Suisse, le Royaume-Uni et les États-Unis, la législation et les politiques sur l'éducation relèvent entièrement ou dans une large mesure de la responsabilité des gouvernements sous-nationaux. Les informations présentées dans ce tableau reflètent par conséquent la situation de l'entité sous-nationale la plus peuplée dans chacun de ces pays.

Source : Ce tableau a été élaboré sur la base des documents de politique mentionnés à l'annexe 5.A, identifiés à l'aide des questionnaires adressés aux pays et du travail de recherche documentaire effectué par l'OCDE. Ces documents de politique sont essentiellement des législations relatives à l'enseignement général. Les législations relatives à l'enseignement primaire ont servi de référence pour les Pays-Bas et la Fédération de Russie.

Tableau 5.2. **Types de compétences sociales et affectives couvertes dans les cadres des programmes scolaires nationaux**

	Compétences sociales et affectives d'ordre général	Compétences sociales et affectives liées à des catégories spécifiques		
		Atteindre des objectifs	Travailler avec autrui	Gérer ses émotions
Australie	●	○	●	●
Autriche	●	●	●	●
Belgique (Communauté flamande)	●	●	●	●
Belgique (Communauté française)	●	●	●	●
Canada (Ontario) <sup>1</sup>	..	..	..	..
Chili	●	●	●	●
République tchèque	●	●	●	●
Danemark	..	..	..	..
Estonie	●	●	●	●
Finlande	●	●	●	●
France	●	●	●	●
Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie) <sup>1</sup>	..	..	..	..
Grèce	●	●	●	○
Hongrie	●	●	●	●
Islande	●	●	●	●
Irlande	●	●	●	●
Israël	..	..	..	..
Italie	●	●	●	●
Japon	●	●	●	●
Corée	●	○	●	○
Luxembourg	●	●	●	●
Mexique	●	●	●	●
Pays-Bas	●	●	●	●
Nouvelle-Zélande	○	●	●	●
Norvège	●	●	●	●
Pologne	●	●	●	●
Portugal	○	○	○	○
République slovaque	●	●	●	●
Slovénie	●	●	●	●
Espagne	●	●	○	○
Suède	●	●	●	○
Suisse (Canton de Zurich) <sup>1</sup>	..	..	..	..
Turquie	..	..	..	..
Royaume-Uni (Angleterre) <sup>1</sup>	..	..	..	..
États-Unis (Californie) <sup>1</sup>	..	..	..	..
Brésil	●	○	○	○
Fédération de Russie	●	●	●	●

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933163853>

Note : ● : compétences mentionnées spécifiquement ; ○ : compétences mentionnées de manière implicite ; .. : cadres des programmes scolaires non disponibles ou non identifiés par le Secrétariat de l'OCDE.

1. Concernant le Canada, l'Allemagne, la Suisse, le Royaume-Uni et les États-Unis, où les programmes scolaires sont définis par les gouvernements sous-nationaux, les informations présentées dans ce tableau reflètent la situation de l'entité sous-nationale la plus peuplée dans chacun de ces pays.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Source : ces informations se basent sur les cadres des programmes scolaires mentionnés à l'annexe 5.A exclusivement.

### **Les compétences sociales et affectives sont ciblées dans les cadres des programmes scolaires nationaux**

Les programmes scolaires nationaux sont souvent basés sur un cadre national de compétences que le système d'éducation des pays est supposé développer. Ce cadre est souvent associé aux objectifs nationaux de l'éducation et décrit de façon plus détaillée les compétences à cibler. Le cadre définit les priorités transversales de tous les niveaux d'enseignement, alors que les programmes scolaires décrivent les contenus spécifiques à enseigner à chaque niveau d'enseignement. Le tableau 5.2 passe en revue les cadres des pays à l'étude dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir l'annexe 5.A pour plus de détails).

Tous les cadres à l'étude traitent des compétences sociales et affectives, dont la définition exacte varie toutefois entre les pays. Bon nombre des cadres à l'étude décrivent les compétences sociales et affectives qui se classent dans les trois catégories de compétences socio-affectives reprises dans le tableau 5.2. Par exemple, les compétences visées dans les cadres sont entre autres l'autonomie et le sens des responsabilités, qui se classent dans la catégorie « Atteindre des objectifs » ; la tolérance de la diversité, dans la catégorie « Travailler avec d'autres » ; et l'estime de soi et le sens de l'autodiscipline, dans la catégorie « Gérer ses émotions ».

L'« Australian Curriculum for Foundation to Year 10 » est un bon exemple à cet égard, car il se distingue par une forte composante sociale et affective. Ce cadre identifie sept aptitudes d'ordre général, dont les aptitudes sociales et personnelles, l'éthique et la compréhension interculturelle. Ces aptitudes ne sont propres à des matières du programme, mais sont traitées de manière transversale, dans l'ensemble des matières. Par exemple, le programme de mathématiques peut renforcer les aptitudes personnelles et sociales des élèves en offrant à ceux-ci la possibilité de prendre des initiatives, de prendre des décisions, d'expliquer des processus et des constats et de travailler seuls et en groupe. De même, les cours d'anglais peuvent aider les élèves à comprendre comment utiliser le langage pour peser sur des jugements à propos de comportements, spéculer à propos de conséquences et influencer des opinions.

### **Dans la plupart des pays à l'étude, des matières spécifiques sont sélectionnées pour renforcer les compétences sociales et affectives**

Dans la plupart des pays à l'étude, les programmes nationaux ou sous-nationaux prévoient de développer les compétences sociales et affectives des élèves dans des matières spécifiques (voir l'aperçu fourni dans le tableau 5.3). Ces matières sont, entre autres, l'éducation physique, l'éducation à la santé, l'éducation civique, l'éducation à la citoyenneté et les cours de morale ou de religion.

L'éducation physique est une matière obligatoire dans tous les pays à l'étude, dont les objectifs sont, en règle générale, de développer des compétences sociales et affectives, en plus de promouvoir l'épanouissement physique et l'adoption de modes de vie sains. Ces cours sont censés offrir aux élèves la possibilité d'apprendre comment se fixer des objectifs et comment s'y prendre pour les atteindre, comment travailler en équipe et comment gérer leurs émotions. L'éducation à la santé, qui est souvent combinée à l'éducation physique, vise généralement à développer l'estime de soi et la stabilité émotionnelle des élèves.

L'éducation civique et l'éducation à la citoyenneté sont une autre composante du programme qui a pour but de développer les compétences sociales et affectives. Elles ont souvent pour objectif, entre autres, de développer les compétences des élèves en matière de règlement des conflits et leur faculté de réfléchir par eux-mêmes. Dans certains pays, l'éducation civique et l'éducation à la citoyenneté sont intégrées dans les cours de sciences sociales.

Tableau 5.3. **Matières abordant le développement des compétences sociales et affectives dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire**

	Education physique et éducation à la santé	Education civique et éducation à la citoyenneté	Morale / religion	Autres matières
Australie	●	● (8-)	..	
Autriche	●	● (12-14)	●	
Belgique (Communauté flamande)	●	○	●	
Belgique (Communauté française)	●	○	●	
Canada (Ontario) <sup>1</sup>	●	○	●	
Chili	●	●	●	
République tchèque	●	○	●	L'homme et le monde (6-11), l'homme et la société (11-), l'homme et le monde du travail
Danemark	●	○	●	
Estonie	●	○	●	
Finlande	●	○	●	
France	●	●	..	Heures de vie scolaire (11-)
Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie) <sup>1</sup>	●	○	●	
Grèce	●	●	●	
Hongrie	●	○	..	L'homme et la société, incluant l'éducation civique
Islande	●	●	●	Sciences sociales comprenant les cours de sciences sociales, l'éducation religieuse, les compétences utiles dans la vie, les questions relatives à l'égalité des droits, l'éthique
Irlande	●	●	●	Programme d'orientation scolaire (12-)
Israël	●	●	●	Les compétences utiles dans la vie
Italie	●	○	▲	
Japon	●	○	●	Cours consacré aux études intégrées (9-), activités spécifiques
Corée	●	●	●	Activités créatives expérientielles
Luxembourg	●	○	●	
Mexique	●	●	●	
Pays-Bas	●	○	▲	
Nouvelle-Zélande	●	○	▲	Sciences sociales incluant l'éducation civique
Norvège	●	○▲	●	Cours de sciences sociales, norvégien
Pologne	●	●	▲	
Portugal	●	●	▲	Développement personnel (en option)
République slovaque	●	● (10-)	●	
Slovénie	●	● (12-)	● (12-15)	
Espagne	●	● (15-)	▲	
Suède	●	○	●	
Suisse (Canton de Zurich) <sup>1</sup>	●	●	●	
Turquie	●	●	● (9-)	Cours de développement affectif et social (7-14), activités artistiques, jeux et activités physiques, théâtre
Royaume-Uni (Angleterre) <sup>1</sup>	●	● (11-)	●	Education à la santé, au développement personnel et social et à l'économie (11-)
États-Unis (Californie) <sup>1</sup>	●	○	..	
Brésil	●	○	▲	
Fédération de Russie	●	● (14)	● (10-12)	Le monde qui nous entoure (6-10)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933163865>

Note : ● : matière enseignée ; ○ : matière enseignée mais intégrée à d'autres matières ; ▲ : matière enseignée mais non obligatoire ; .. : matière non enseignée. Les chiffres entre parenthèses indiquent les âges habituels auxquels les élèves suivent l'enseignement de la matière si celle-ci n'est pas incluse au programme de tous les niveaux de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire.

1. Concernant le Canada, l'Allemagne, la Suisse, le Royaume-Uni et les États-Unis, où les programmes scolaires sont définis par les gouvernements sous-nationaux, les informations présentées dans ce tableau reflètent la situation de l'entité sous-nationale la plus peuplée dans chacun de ces pays.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Source : ces informations se basent sur les réponses des pays aux questionnaires et sur le travail de recherche documentaire effectué par le Secrétariat de l'OCDE.

Des cours de morale et de religion sont dispensés dans de nombreux pays de l'OCDE. Ces matières sont censées aider les élèves à affirmer leur personnalité, dans la mesure elles permettent de leur expliquer les défis moraux de la vie moderne et de leur transmettre les valeurs associées à la justice et au respect des autres. Elles peuvent aussi renforcer les compétences requises pour traduire des idéaux moraux en actes, en reconnaissant l'importance de compétences telles que la maîtrise de soi ou la volonté (Lapsley et Yaeger, 2012).

Par ailleurs, certains pays viennent d'introduire dans leurs programmes des matières spécialement destinées à développer les compétences sociales et affectives des élèves. L'encadré 5.1 présente quelques exemples. Ces matières sont toutefois souvent facultatives, et elles restent secondaires par rapport aux matières principales des programmes.

#### Encadré 5.1. **Matières consacrées au développement des compétences sociales et affectives dans les programmes scolaires : exemples**

En Israël, une composante spécifique aux compétences utiles dans la vie a été intégrée dans les programmes de l'enseignement primaire et secondaire en 1997. Cette composante vise à développer les compétences sociales et affectives des élèves et à améliorer leur capacité à faire face à diverses situations de la vie. Elle s'articule autour de cinq groupes de compétences en rapport avec 1) l'identité ; 2) l'autorégulation ; 3) les relations interpersonnelles ; 4) l'apprentissage, l'orientation professionnelle et les loisirs ; et 5) la gestion du stress. Elle est enseignée durant des cours spécifiques, mais différentes disciplines des programmes doivent également servir ses objectifs.

En Angleterre, l'éducation à la santé, au développement personnel et social et à l'économie (Personal, Social, Health and Economic Education, PSHE) est proposée à titre d'option dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Cette matière est censée contribuer à l'épanouissement personnel des élèves en les aidant à se construire leur identité, à améliorer leur confiance en soi et leur estime de soi, à choisir leur orientation professionnelle et à comprendre les facteurs, y compris financiers, qui interviennent dans leurs décisions. En l'absence de cadre ou de programme normalisé, les enseignants sont libres d'enseigner cette matière à leur guise, en fonction des besoins de leurs élèves. Le ministère de l'Éducation soutient la PSHE Association, qui a pour mission de travailler en étroite collaboration avec les établissements et de les aider à concevoir leur propre programme de PSHE et à améliorer la façon dont il est enseigné. Il soutient également l'Alcohol and Drug Education and Prevention Information Service, qui fournit des ressources au sujet de la sensibilisation à la consommation d'alcool et de substances psychoactives. Les établissements sont libres de travailler avec les organisations et les ressources de leur choix.

Source : Israël, ministère de l'Éducation (2008), « Life skills in primary schools » (en hébreu), site Web du ministère de l'Éducation, <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytavivut/KishureiHaimLeYesody.htm>; Royaume-Uni, ministère de l'Éducation (2013), « Personal, Social, Health and Economic (PSHE) Education », site Web du ministère de l'Éducation, [www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education](http://www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education).

#### **Les pays tendent également à intégrer les compétences sociales et affectives dans les matières enseignées du programme**

Un nombre croissant de pays encouragent les établissements à adapter leurs programmes pour développer les compétences sociales et affectives des élèves dans toutes les matières, y compris dans des matières principales comme les mathématiques et la langue. En Corée par exemple, l'épanouissement de la personnalité est intégré dans le programme à titre de thématique générale et compte parmi les objectifs de toutes les activités pédagogiques. La Corée a introduit le concept de l'épanouissement de la personnalité dans sa politique d'éducation en 1995. L'épanouissement de la personnalité est essentiellement un objectif du cours de morale, mais il est également intégré à titre de thématique transversale dans d'autres matières du programme. En 2009, la révision des programmes a en grande partie porté sur la créativité et l'épanouissement de la personnalité ; elle a donné lieu à l'introduction d'activités d'apprentissage créatif par la pratique dans les programmes primaires et secondaires dans le but d'améliorer la créativité des élèves et d'épanouir leur personnalité (National Youth Policy Institution, 2009). L'encadré 5.2 donne d'autres exemples en Australie, aux États-Unis et en République tchèque.

Quelques pays préparent actuellement de nouveaux programmes pour accorder plus d'importance au développement social et affectif dans toutes les matières. En Irlande par exemple, un nouveau programme, qui met davantage l'accent sur le développement social et affectif des élèves dans toutes les matières, est en vigueur dans le premier cycle de l'enseignement secondaire depuis septembre 2014. Ce nouveau programme, le « Junior Cycle Framework », s'articule autour des compétences associées à la littératie et à la numératie ainsi que de six compétences sociales et affectives clés : 1) se maîtriser ; 2) rester en bonne santé ; 3) communiquer ; 4) être créatif ; 5) travailler avec d'autres ; et 6) traiter l'information et réfléchir. Ces compétences figurent dans les objectifs d'apprentissage de toutes les matières, et les enseignants seront encouragés à en tenir compte dans la préparation de leurs cours, dans leurs pratiques pédagogiques et dans leurs évaluations (ministère de l'Éducation et des Compétences, 2012).

### Encadré 5.2. L'approche transversale des compétences sociales et affectives dans les programmes de cours : exemples

En Australie, le « National Safe Schools Framework » qui a été adopté en 2003 et a été révisé et approuvé par tous les ministères de l'Éducation du pays en 2010, fournit aux communautés scolaires des orientations qui les aident à concevoir et à appliquer des modules relatifs à la sécurité et au bien-être. Ce cadre reconnaît les fortes interactions entre la sécurité des élèves, leur résilience, le bien-être et leurs résultats scolaires et encourage tous les membres de la communauté scolaire à participer activement aux efforts déployés pour créer un environnement scolaire sûr. Un large éventail de ressources gratuites sont disponibles en ligne, sur le site Web « Safe Schools Hub », pour aider les communautés scolaires à appliquer le cadre d'orientation. Au nombre de ces ressources, citons le « School Audit Tool », qui aide les établissements à déterminer dans quelle mesure ils ont créé un environnement d'apprentissage sûr et propice, ainsi que les modules de formation pour chefs d'établissement, enseignants, spécialistes et futurs enseignants.

En République tchèque, le programme de l'enseignement primaire comporte six thèmes transversaux pertinents dans la société moderne. Ces thèmes sont : 1) l'éducation personnelle et sociale ; 2) l'éducation à la citoyenneté démocratique ; 3) la réflexion à l'échelle européenne et mondiale ; 4) l'éducation multiculturelle ; 5) l'éducation environnementale ; et 6) l'éducation aux médias. Ces thèmes sont transversaux, ce qui permet aux élèves de considérer les problématiques sous une perspective globale et d'appliquer un éventail plus large de compétences. La thématique « Éducation personnelle et sociale » regroupe par exemple trois aspects : le développement personnel, le développement social et le développement moral. Elle est abordée dans divers cours, par exemple la langue et la communication, l'homme et le monde, l'homme et la société et les arts et la culture.

Les États-Unis promeuvent l'épanouissement de la personnalité dans les programmes depuis les années 1990. Approuvé par le Congrès en 1994, le « Partnerships in Character Education Program » a pour but d'accorder des bourses à des autorités chargées de l'éducation dans les États et les collectivités locales afin de favoriser l'épanouissement de la personnalité des élèves. Entre 1995 et 2008, le ministère de l'Éducation a accordé 97 bourses qui ont aidé leurs bénéficiaires à concevoir, à mettre en œuvre et à pérenniser des mécanismes qui offrent aux élèves la possibilité de s'épanouir et de comprendre à quel point il est important d'avoir une forte personnalité dans la vie. Une majorité d'États ont légiféré pour imposer ou encourager l'intégration de l'épanouissement de la personnalité dans les programmes scolaires. Ces États intègrent le développement social et affectif dans les programmes scolaires généraux pour promouvoir l'épanouissement de la personnalité dès la préscolarisation. L'Illinois est le premier État qui ait imposé à chaque district scolaire d'élaborer un plan d'action pour intégrer le développement des compétences sociales et affectives dans les programmes scolaires. De plus, les compétences sociales et affectives figurent désormais dans les normes d'apprentissage de l'Illinois State Board of Education, du début de la préscolarisation à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'apprentissage social et affectif (Social and Emotional Learning, SEL) a pour objectif d'amener les élèves : 1) à acquérir les compétences associées à la conscience de soi et à la maîtrise de soi pour réussir à l'école et dans la vie ; 2) à utiliser leur conscience sociale et leurs compétences interpersonnelles pour établir et entretenir des relations positives ; et 3) à acquérir les compétences associées à la prise de décisions et à adopter des comportements responsables dans leur vie personnelle, scolaire et sociale.

Source : Australie, Standing Council on School Education and Early Childhood (2013), « National Safe Schools Framework », <http://www.safeschoolshub.edu.au/documents/nationalsafeschoolsframework.pdf>; République tchèque, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007), [www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf); États-Unis, ministère de l'Éducation (2005), « Character education... Our shared responsibility », site Web du ministère de l'Éducation, <http://www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html>; États-Unis, Illinois, Illinois Board of Education (non daté), « Illinois Learning Standards : Social/Emotional Learning (SEL) », [http://isbe.net/ils/social\\_emotional/standards.htm](http://isbe.net/ils/social_emotional/standards.htm) (consulté le 10 septembre 2014).

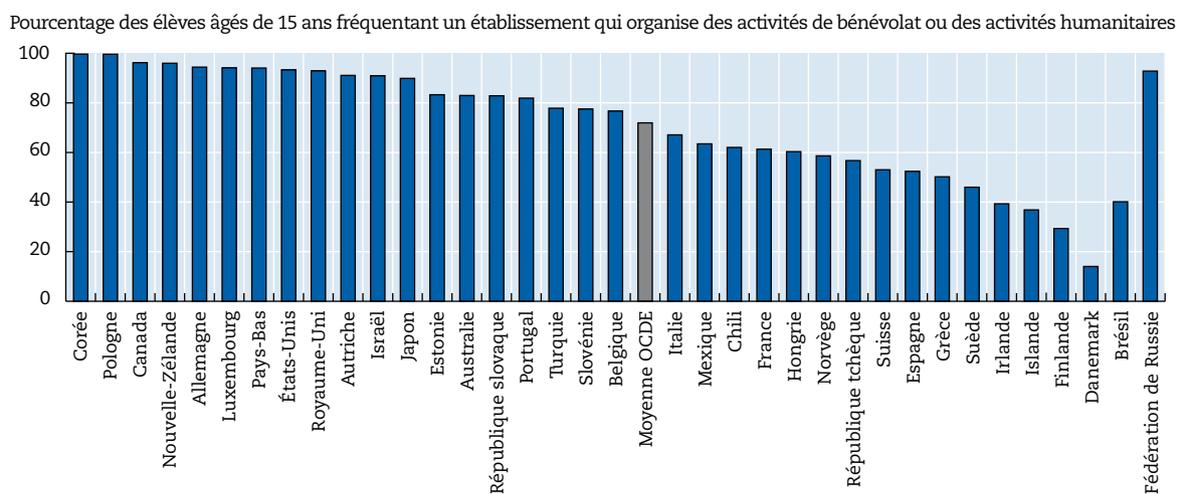
## Les activités extrascolaires à l'école

Par activités extrascolaires, on entend les activités qui viennent en complément des activités académiques prévues au programme, par exemple les activités sportives, les clubs, les conseils d'élèves, le bénévolat et les corvées scolaires. Elles constituent un autre théâtre d'opérations, grâce auquel les établissements peuvent faciliter le renforcement des compétences sociales et affectives de leurs élèves. Dans ces activités, les élèves se trouvent face à des situations de la vie réelle, en dehors de la salle de classe, mais avec l'aide de facilitateurs adultes, qui peuvent leur tenir lieu de mentors. Par ces activités, les élèves peuvent apprendre des compétences pertinentes, par exemple le sens des responsabilités, la persévérance, l'esprit d'équipe et la confiance en soi. Cette section porte essentiellement sur les activités proposées par les établissements d'enseignement, mais d'autres activités du même type peuvent se dérouler dans des salles communautaires, par exemple des complexes sportifs ou des centres culturels.

### Les établissements organisent des activités extrascolaires dans tous les pays de l'OCDE et économies partenaires à l'étude

Des activités extrascolaires sont organisées dans tous les pays de l'OCDE et économies partenaires à l'étude. Selon le questionnaire contextuel rempli par les élèves en 2012 dans le cadre du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 73 % des élèves âgés de 15 ans fréquentent un établissement qui organise des activités de bénévolat ou des activités humanitaires (voir la figure 5.1) (OCDE, 2013a). De même, 90 % d'entre eux fréquentent un établissement qui organise des activités sportives, et plus de 60 % d'entre eux, un établissement qui propose des compétitions de mathématiques et des activités artistiques ou théâtrales. L'offre d'activités de ce type varie toutefois fortement entre les pays. Cela peut s'expliquer par des différences, entre les pays, dans le volume de ressources qui peut être affecté en faveur des activités extrascolaires, dont le temps de travail des enseignants. La variation de la mesure dans laquelle les parents sont demandeurs d'activités de ce type peut également l'expliquer. Dans certains pays, des associations extérieures aux établissements organisent des activités extrascolaires.

Figure 5.1. Offre d'activités de bénévolat ou d'activités humanitaires dans les établissements d'enseignement



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933163837>

Note : Les pays sont classés par ordre décroissant selon le pourcentage des élèves fréquentant un établissement qui organise des activités de bénévolat ou des activités humanitaires.

Source : OCDE (2013a), « PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices », PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.

### **La plupart des pays laissent l'organisation des activités extrascolaires à la discrétion des districts scolaires et des établissements**

Les approches à l'égard de l'organisation d'activités extrascolaires à l'école varie selon les pays. Dans une majorité des pays de l'OCDE, l'organisation des activités extrascolaires n'est pas réglementée officiellement. L'organisation de ces activités est souvent laissée à la discrétion des autorités locales ou de la direction des établissements. En toute logique, la portée et la nature de ces activités varient entre les pays et au sein même de ceux-ci.

Au Luxembourg par exemple, ce sont les administrations scolaires locales qui fixent leurs propres objectifs s'agissant des activités extrascolaires, sans avoir à respecter de directives nationales. Tous les établissements y proposent des activités extrascolaires, dont l'éventail et le contenu ne sont toutefois déterminés qu'en fonction des objectifs définis par les administrations scolaires locales. En France, une initiative prise en 2013, le « Projet éducatif territorial » (PEDT), impose aux municipalités d'organiser des activités extrascolaires (sportives, culturelles et artistiques) avec le soutien financier du gouvernement. Cette initiative vise à promouvoir les activités extrascolaires existantes et à en créer de nouvelles ainsi qu'à garantir l'égalité d'accès à la culture et aux sports à tous les élèves. Les municipalités se chargent de la mise en œuvre du PEDT, mais d'autres acteurs en rapport avec le secteur de l'éducation y participent, notamment des organismes gouvernementaux, des associations ainsi que des institutions culturelles et sportives.

#### **Encadré 5.3. Activités extrascolaires organisées par les établissements pour renforcer les compétences sociales et affectives des élèves : exemples**

En Allemagne, le Land de Bavière mène le projet de mentorat sportif « Mentor Sport nach 1 » dans l'enseignement secondaire depuis 2007. Ce projet permet à des élèves sélectionnés de devenir les mentors de leurs camarades de classe lors d'activités sportives qu'ils organisent eux-mêmes en dehors des cours (basket, football, handball, volleyball, badminton, tennis, tennis de table, jonglerie et danse). Les établissements ont la responsabilité de superviser et de soutenir des activités, et les enseignants donnent des avis au besoin. Le projet est axé non seulement sur la santé, mais également sur le développement de la personnalité en rapport avec la démarche d'appropriation. Ce projet contribue donc dans une grande mesure à promouvoir la transmission des valeurs dans le cadre scolaire.

Au Luxembourg, 17 des 36 établissements d'enseignement secondaire proposent le projet de médiation scolaire de pairs. Dans ce programme, des élèves volontaires suivent une formation externe pour apprendre à faire office de médiateur dans les conflits entre élèves au sein de leur établissement. La formation est dispensée par le Service national de la Jeunesse, en collaboration avec le ministère de l'Éducation. Durant cette formation, les élèves apprennent à adopter des attitudes et à utiliser des techniques de base pour améliorer la communication et à mieux comprendre la nature des conflits et l'origine de la violence et simulent un processus de médiation avec des pairs. La formation dure 42 heures et est organisée durant les week-ends ou à titre d'activité « parascolaire ». Après la formation, les élèves travaillent régulièrement en groupe dans leur établissement, avec l'aide d'adultes. Ce programme permet non seulement aux élèves d'acquérir des compétences de médiation, mais également d'apprendre à faire face à des conflits et à la violence dans la vie de tous les jours. Il enseigne aux élèves les techniques de gestion des conflits et développe leurs compétences interpersonnelles et leur estime de soi, ce qui leur permet de s'engager activement dans la vie de la communauté.

Source : Allemagne, Bavière, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2007), Leitfaden für Schulleiter und Mentorenbetreuer, Druckhaus Schmid, Jesenwang ; Luxembourg, Peer-mediation (2014), site Web du programme Peer-mediation, [www.peermediation.lu/](http://www.peermediation.lu/) (consulté le 10 septembre 2014).

Dans certains pays, les activités extrascolaires sont encadrées par des directives nationales officielles, qui précisent leur durée et leur nature. Les activités extrascolaires font par exemple partie intégrante de la scolarité au Japon. Au Japon, les programmes de l'enseignement primaire précisent le nombre minimum d'heures que les établissements doivent consacrer à quatre types d'activités spécifiques : les activités en classe, la gestion des élèves, les activités en club et les événements scolaires. Concernant les événements scolaires, les programmes proposent d'organiser des activités spécifiques, par exemple des voyages scolaires au cours desquels les élèves peuvent vivre des interactions intensives au sein de leur groupe et apprendre à respecter les autres. En dehors de ces activités spécifiées dans les

programmes, la plupart des établissements organisent des activités lors desquelles les élèves nettoient les locaux scolaires. C'est l'occasion pour les élèves d'apprendre à collaborer avec d'autres personnes et à se discipliner, mais c'est aussi un moyen de faire en sorte que l'environnement d'apprentissage reste propre. En Corée, des directives similaires encadrent les activités extrascolaires et précisent le temps à consacrer aux activités créatives par l'expérience, dont les activités autorégulées, les activités en groupe, le bénévolat et les activités relatives à l'orientation professionnelle.

Qu'il existe ou non une réglementation officielle, les établissements et les autorités locales de l'éducation jouissent d'une plus grande autonomie concernant l'organisation des activités extrascolaires que l'organisation des activités scolaires. Pour cette raison, les activités extrascolaires permettent aux établissements de tester des initiatives expérimentales pour renforcer les compétences sociales et affectives (voir l'encadré 5.3). Comme le cloisonnement entre les classes (voire, dans certains cas, entre les établissements) n'est pas aussi contraignant dans les activités extrascolaires, les facilitateurs ou les mentors peuvent organiser avec toute la souplesse voulue des activités et imaginer des scénarios en rapport avec la vie réelle pour enseigner des compétences utiles dans la vie qui font appel à un solide bagage social et affectif. Les activités extrascolaires consistent souvent à stimuler les élèves pour leur permettre de concevoir leur propre expérience d'apprentissage. Elles peuvent aussi offrir aux établissements la possibilité de renforcer leurs liens avec la communauté.

## Les évaluations

Déterminer les compétences sociales et affectives des élèves et comprendre leurs niveaux de compétences est indispensable pour identifier les lacunes à combler et améliorer les pratiques pédagogiques. Par leur feedback aux élèves, les enseignants récompensent certains comportements et attitudes dans le but de favoriser leur développement social et affectif. Force est de constater cependant que l'évaluation des compétences sociales et affectives tend à être moins transparente que l'évaluation des acquis scolaires. Le feedback des enseignants peut aussi avoir des effets négatifs sur l'estime de soi des élèves à défaut de suivi approprié.

### ***Dans bon nombre des nombreux pays de l'OCDE et économies partenaires à l'étude, les établissements disposent de directives pour évaluer les compétences sociales et affectives des élèves***

Les pays à l'étude n'imposent pas officiellement d'évaluer les compétences sociales et affectives des élèves sur la base d'indicateurs normalisés, mais dans bon nombre d'entre eux, des directives nationales ou locales encadrent ces évaluations (voir le tableau 5.4). L'évaluation des compétences sociales et affectives des élèves n'intervient généralement pas dans les décisions relatives à la réussite des élèves ou à leur passage de classe, ni dans l'évaluation des enseignants. Les évaluations des compétences sociales et affectives tendent à être administrées pour des raisons formatives, afin d'aider les enseignants et les élèves à identifier leurs forces et faiblesses.

Dans de nombreux pays, les évaluations des élèves en fin de trimestre comportent un volet spécifique aux compétences sociales et affectives. En Ontario (Canada) par exemple, les établissements reçoivent des modèles de bulletin dans lesquels les comportements et les compétences d'apprentissage sont notés séparément des matières. Le volet des comportements et les compétences d'apprentissage contient six catégories — responsabilité, organisation, autonomie, collaboration, initiative et autorégulation — que les enseignants doivent évaluer en choisissant entre quatre notes : excellent, bon, satisfaisant ou à améliorer. Dans les bulletins de la première à la huitième année, la section relative aux comportements et compétences d'apprentissage précède les sections relatives aux acquis des élèves selon les normes des programmes. Dans les bulletins de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, un espace est prévu pour permettre aux enseignants d'évaluer les comportements et compétences d'apprentissage dans chaque matière.

Tableau 5.4. **Approches nationales pour l'évaluation des compétences sociales et affectives.**

Enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire

	Directives nationales (ou sous-nationales) pour l'évaluation des compétences sociales et affectives	Compétences sociales et affectives incluses dans les bulletins scolaires traditionnels
Australie	●	●
Autriche	●	..
Belgique (Communauté flamande)	..	●
Belgique (Communauté française) <sup>2</sup>	●	x
Canada (Ontario) <sup>1</sup>	●	●
Chili	●	●
République tchèque	●	●
Danemark	●	..
Estonie	..	●
Finlande	●	●
France	●	●
Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie) <sup>1</sup>	●	●
Grèce	●	●
Hongrie	●	●
Islande <sup>2</sup>	●	x
Irlande	●	●
Israël	●	●
Italie	●	●
Japon	●	●
Corée	●	●
Luxembourg	..	..
Mexique	..	..
Pays-Bas	..	..
Nouvelle-Zélande	..	●
Norvège	●	●
Pologne	●	●
Portugal	..	●
République slovaque	●	●
Slovénie	●	..
Espagne	..	..
Suède <sup>3</sup>	..	x
Suisse (Canton de Zurich) <sup>1</sup>	●	●
Turquie	●	●
Royaume-Uni (Angleterre) <sup>1</sup>	..	●
États-Unis (Californie) <sup>1</sup>	●	●
Brésil	●	●
Fédération de Russie	..	..

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933163879>

Note : ● : Disponibles ; .. : non disponibles ; x : non applicables ; m : le Secrétariat de l'OCDE n'est pas parvenu à identifier des informations pertinentes. 1. Concernant le Canada, l'Allemagne, la Suisse et le Royaume-Uni, les politiques sur l'éducation relèvent de la responsabilité des gouvernements sous-nationaux. Les informations présentées dans ce tableau reflètent par conséquent la situation de l'entité sous-nationale la plus peuplée dans chacun de ces pays.

2. En Belgique (Communauté française) et en Islande, l'inclusion de l'évaluation des compétences sociales et affectives dans les bulletins scolaires est optionnelle.

3. En Suède, les bulletins scolaires ne sont pas utilisés.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Source : ce tableau a été élaboré à l'aide des questionnaires adressés aux pays et du travail de recherche documentaire effectué par l'OCDE.

Les évaluations des compétences sociales et affectives peuvent se baser sur les observations des enseignants et sur les jugements qu'ils portent au sujet du comportement de leurs élèves au quotidien, dans différentes situations. Dans certains cas, les enseignants disposent d'outils spécifiques pour concevoir leur évaluation (voir les exemples dans l'encadré 5.4). Certains pays préconisent l'autoévaluation, car c'est un moyen d'amener les élèves à prendre conscience de leurs compétences sociales et affectives. L'autoévaluation est pratiquée en Irlande et est utilisée dans les cours d'éducation personnelle, sociale et sanitaire. Dans l'enseignement secondaire, à l'autoévaluation viennent s'ajouter les évaluations par les pairs, sur la base de critères définis.

#### Encadré 5.4. Outils d'évaluation des compétences sociales et affectives dans les établissements : exemples

En Colombie britannique (Canada), le ministère de l'Éducation a élaboré des normes de responsabilité sociale que les établissements sont libres d'utiliser. Ces normes comportent quatre critères d'évaluation : 1) contribuer à la vie de la classe et de la communauté scolaire ; 2) régler les différends par des moyens pacifiques ; 3) valoriser la diversité et défendre les droits de l'homme ; et 4) exercer ses droits démocratiques et assumer ses responsabilités. Des échelles différentes s'appliquent aux quatre groupes d'années d'études (de la maternelle à la 3e année ; la 4e et la 5e année ; de la 6e à la 8e année ; et de la 8e à la 10e année). Cette évaluation se base sur les observations faites au fil du temps, à la fois en classe et durant les récréations.

En Communauté flamande de Belgique, des outils sont proposés pour évaluer l'engagement des élèves et leur bien-être en classe dans l'enseignement primaire. L'outil le plus connu et le plus utilisé est celui élaboré par le Centre pour l'enseignement par l'expérience (CEGO). Les établissements peuvent utiliser cette échelle dans l'enseignement primaire pour évaluer le comportement des élèves à divers égards, entre autres, leur spontanéité, leur ouverture d'esprit et leur confiance en soi.

Aux États-Unis, l'Illinois propose des descriptions de performance et des référentiels détaillés au sujet de chacune des normes prédéfinies de l'apprentissage social et affectif (voir l'encadré 5.2). Ces descriptions de performance aident les enseignants à concevoir leurs propres cours et évaluations dans le domaine des compétences sociales et affectives. Comme les normes applicables à l'enseignement primaire et secondaire sont cohérentes avec les normes applicables à la préscolarisation dans cet État, la continuité de l'apprentissage social et affectif est assurée de la petite enfance à l'adolescence.

Source : Canada, Colombie britannique, ministère de l'Éducation (non daté), « BC Performance Standards - Social Responsibility : A Framework », site Web du ministère de l'Éducation, [www.bced.gov.bc.ca/perf\\_standards/social\\_resp.htm](http://www.bced.gov.bc.ca/perf_standards/social_resp.htm) (consulté le 10 septembre 2014) ; Belgique, CEGO (non daté), site Web du Centre pour l'enseignement expérientiel, [www.cego.be](http://www.cego.be) (consulté le 10 septembre 2014).

### **Certains pays évaluent les compétences sociales et affectives des élèves pour améliorer les systèmes d'éducation**

Certains pays évaluent les compétences sociales et affectives des élèves dans le cadre d'études à l'échelle nationale pour évaluer la performance de leur système d'éducation. Ces évaluations ne servent pas nécessairement à informer les élèves ou les enseignants sur leurs performances, mais plutôt à déterminer les performances du système d'éducation, à l'échelle des établissements, des régions ou du territoire national. Les données recueillies sont analysées pour identifier les forces et les faiblesses du système ainsi que pour formuler des recommandations en vue de continuer à améliorer les performances. Les études longitudinales analysées dans les chapitres 3 et 4 comptent au nombre de ces évaluations (voir l'encadré 3.1). L'encadré 5.5 décrit d'autres évaluations menées en Nouvelle-Zélande et en Norvège à titre d'exemple.

## **Les initiatives à l'échelle locale et à l'échelle des établissements**

### **Les initiatives locales peuvent grandement contribuer à promouvoir les compétences sociales et affectives dans toutes les activités scolaires**

Outre les politiques nationales et sous-nationales, un certain nombre d'initiatives locales bénéficient d'un grand soutien de la part des chefs d'établissement, des responsables politiques locaux et d'organisations non gouvernementales. Ces initiatives tendent à se caractériser par

l'implication d'acteurs différents du secteur de l'éducation, et elles sont prises en vue d'identifier des moyens efficaces et pertinents à l'échelle locale pour améliorer les activités scolaires. L'encadré 5.6 décrit les programmes de ce type mis en œuvre à Rio de Janeiro (Brésil), à Ottawa (Ontario, Canada) et à Versailles (France).

#### Encadré 5.5. **Enquêtes nationales comportant une évaluation des compétences sociales et affectives : exemples**

En Nouvelle-Zélande, des modules sur le climat scolaire ont été intégrés dans l'enquête nationale sur la santé et le bien-être des élèves dans l'enseignement secondaire. En 2012, 91 établissements sélectionnés de façon aléatoire sur tout le territoire ont participé à cette enquête. Le module sur le climat scolaire a été administré en vue de décrire l'environnement social des établissements à divers égards, à savoir le soutien aux élèves et au personnel, les relations entre le personnel et les élèves et la sécurité des élèves et du personnel. Le questionnaire adressé aux enseignants comportait par exemple des échelles relatives à la sensibilité des élèves (« Dans l'ensemble, mes élèves respectent les points de vue différents des leurs »), aux comportements perturbateurs des élèves (« Mes élèves perturbent souvent les autres élèves ») et à la gentillesse des élèves (« La plupart des élèves sont gentils avec le personnel »). Le questionnaire adressé aux élèves contenait aussi plusieurs questions sur le climat scolaire, dont une où il leur était demandé d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non avec l'affirmation suivante sur leur établissement : « Les élèves ne s'entendent pas bien dans cet établissement ».

En Norvège, une enquête est administrée aux élèves dans différentes années d'études de l'enseignement primaire et secondaire afin, entre autres, d'évaluer leur bien-être social et affectif à l'école. La Direction norvégienne de l'éducation et de la formation mène plusieurs enquêtes, dont l'enquête susmentionnée auprès des élèves ainsi que des enquêtes auprès des enseignants et des parents, pour permettre aux élèves, aux enseignants et aux parents de donner leur avis sur l'apprentissage et le bien-être à l'école. Les résultats de ces enquêtes peuvent être utilisés pour analyser les environnements d'apprentissage en milieu scolaire et les améliorer. Le questionnaire adressé aux élèves comporte des questions telles que « Aimez-vous l'école ? », « Avez-vous des camarades de classe avec qui passer les récréations ? » et « Apprendre à l'école vous intéresse-t-il ? ».

Source : Nouvelle-Zélande, Université d'Auckland (non daté), « Youth '12 - survey conducted in 2012 », site Web de l'Université d'Auckland, <https://www.fmhs.auckland.ac.nz/en/faculty/adolescent-health-research-group/youth2000-national-youth-health-survey-series/youth2012-survey.html> (consulté le 10 septembre 2014) ; Norvège, Direction de l'éducation et de la formation (non daté), « Information for pupils, teachers and parents », <http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/Informasjonsbrev/Informasjon-Elevundersokelsen-engelsk.pdf> (consulté le 10 septembre 2014).

Dans de nombreux pays membres et partenaires de l'OCDE, il existe aussi des programmes indépendants qui promeuvent le développement des compétences sociales et affectives dès le plus jeune âge. Ils s'inscrivent en marge des programmes scolaires standard. La plupart d'entre eux se distinguent par la priorité qu'ils donnent explicitement au développement social et affectif afin de promouvoir les compétences cognitives et le bien-être. Les écoles Montessori et Steiner-Waldorf font figure de pionnier à cet égard. La pédagogie Montessori couvre en général l'enseignement préprimaire et primaire et cherche avant tout à développer l'autonomie des enfants, leur confiance en soi, leur estime de soi et leur créativité. Son approche consiste entre autres à intégrer le jeu dans l'apprentissage et à amener les enfants à apprendre par la pratique plutôt que par l'instruction directe et à prendre soin d'eux-mêmes et de l'environnement. Il n'existe pas d'évaluations rigoureuses à long terme de la pédagogie Montessori et autres courants similaires, mais les éléments dont on dispose suggère que cette approche renforce les émotions positives, l'énergie et la motivation des enfants tout en développant leurs aptitudes cognitives (pour un examen, voir Dohrmann et al., 2007).

#### **Les initiatives locales peuvent également contribuer grandement à promouvoir les compétences sociales et affectives au travers des activités extrascolaires**

Les partenariats entre les établissements et les communautés peuvent offrir d'autres possibilités de développement social et affectif aux élèves en améliorant leur accès à des activités extrascolaires et, ce faisant, renforcer leur engagement dans la communauté. On a constaté ces derniers temps que les établissements étaient encouragés à établir le contact avec des acteurs extérieurs, dont des établissements d'enseignement supérieur, des entreprises et des associations communautaires, dans le but de renforcer leurs programmes pédagogiques. L'encadré 5.7 propose des exemples de cette tendance au Danemark et au Royaume-Uni.

### Encadré 5.6. Initiatives locales et régionales prises pour promouvoir les compétences sociales et affectives dans les activités scolaires : exemples

Un programme mixte a été créé en 2008 par l'État de Rio de Janeiro, au Brésil pour encadrer les modèles globaux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette approche met l'accent sur le développement des compétences cognitives, sociales et affectives, dont les attitudes et les valeurs qui sont essentielles pour améliorer les perspectives professionnelles et l'engagement civique des élèves à l'avenir. Le lycée public Chico Anyisio, situé dans la ville de Rio de Janeiro, a été l'un des premiers établissements à adopter ce programme. Ce programme scolaire est mené par l'Institut Ayrton Senna et le ministère de l'Éducation de l'État de Rio de Janeiro. Dans ce programme à temps plein, les cours sont conçus pour aider les élèves à acquérir des compétences techniques et sociales qui leur seront utiles durant la poursuite de leurs études, sur le marché du travail et dans la vie en société. Les enseignants suivent des formations axées sur les méthodologies intégratives et bénéficient d'un appui technique et pédagogique. L'établissement se concentre explicitement sur le développement du leadership et de l'autonomie des jeunes au travers de projets pluridisciplinaires, une approche équilibrée visant à donner aux jeunes d'excellentes compétences académiques et socio-affectives et à leur apprendre à utiliser les technologies numériques. Par ailleurs, le programme prévoit des séminaires en marketing et en commerce et promeut fortement le sport.

Au Canada, l'Ottawa-Carleton District School Board a défini une série de compétences et de caractéristiques, appelées « Exit Outcomes », que tous les élèves doivent acquérir avant la fin de leurs études secondaires. Ces compétences sont jugées indispensables pour améliorer le bien-être des élèves et en faire des citoyens actifs. Les « Exit Outcomes » couvrent un éventail de compétences cognitives, sociales et affectives, qui s'alignent dans l'ensemble sur celle du cadre conceptuel décrit dans le chapitre 2. Ce programme encourage les élèves à être résilients, à être conscients du monde dans lequel ils vivent, à collaborer, à être novateurs et créatifs et à s'efforcer d'atteindre leurs objectifs. Parmi les autres compétences désirables, citons celles associées à la pensée critique, à la communication, à la diversité académique, à la maîtrise de l'informatique et à la prise de décision éthique. Pour atteindre ces objectifs, le programme intègre explicitement ces compétences dans les cours, informe les établissements de formation pédagogique et fournit des contextes d'apprentissage appropriés. Cette initiative a été conçue en partenariat avec les élèves et bénéficie d'un grand soutien de la part du corps enseignant local et des entreprises de la région.

Depuis 2005, les établissements français ont le droit de concevoir leurs propres programmes expérimentaux, en accord avec les autorités responsables de l'enseignement. Le programme « Raconte en corps : Le Boléro de Ravel » est un projet local lancé en 2012 par le réseau scolaire Marcel-Pagnol, à Versailles. Il s'adresse aux élèves dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire et implique les parents et les enseignants. Les activités consistent à développer une série de compétences différentes : la maîtrise de la langue française et la maîtrise des mouvements (au travers d'une création chorégraphique basée sur la langue), ainsi que la culture musicale, l'éducation physique (au travers d'activités physiques) et la technologie. Le programme a pour objectif de faciliter les échanges de vues entre les élèves et entre les générations ; de développer leur faculté d'écoute attentive ; de les encourager à s'engager dans un projet collectif ; et de développer leur esprit critique ; et il vise également à guider les élèves défavorisés sur la voie de l'épanouissement et de l'estime de soi. Le programme est évalué au quotidien par le coordinateur du Réseau scolaire, qui participe aux séances de travail, examine les analyses écrites des élèves et entretient des relations étroites avec les enseignants et les partenaires.

Source : France, Académie de Versailles (2012), « Raconte en corps : le Boléro de Ravel », [http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1\\_147748/raconte-en-corps-le-bolero-de-ravel](http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1_147748/raconte-en-corps-le-bolero-de-ravel) (consulté le 10 septembre 2014) ; Canada, Ottawa-Carleton District School Board (2013), « Exit outcomes » ; Brésil, Educação para o Século 2 (2013), « Chico Anyisio High School », Institut Ayrton Senna, <http://educacaoec21.org.br/colégio-chico-anyisio/>.

### Encadré 5.7. Initiatives visant à encourager les partenariats entre les établissements et la communauté pour promouvoir les compétences sociales et affectives au travers d'activités extrascolaires : exemples

Au Danemark, une réforme de l'enseignement public est entrée en vigueur en 2014 en vue d'établir des liens plus solides entre les établissements et les communautés, l'objectif étant d'améliorer les activités extrascolaires. Avec cette réforme, les établissements sont désormais tenus de collaborer avec leur communauté et d'impliquer les clubs sportifs, les centres culturels, les académies de musique et diverses associations. Les municipalités sont également tenues de veiller à la coopération entre les établissements et la communauté.

Au Royaume-Uni, le programme « Outward-facing Schools » de la Sinnott Foundation favorise l'établissement de liens entre les établissements et les communautés par le biais de l'octroi de bourses à des professionnels de l'éducation dans l'enseignement secondaire. Parmi les initiatives, citons la collaboration active des établissements avec des groupes et des entreprises pour offrir aux élèves la possibilité de travailler au service de la communauté, par exemple de faire du bénévolat dans des maisons de repos et de donner cours dans des écoles primaires locales (Bubb, 2011).

Source : Danemark, ministère de l'Éducation (2014), « Improving the public school », [http://eng.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/English/PDF/140708\\_20\\_Improving\\_20the\\_20Public\\_20School.ashx](http://eng.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/English/PDF/140708_20_Improving_20the_20Public_20School.ashx) ; Royaume-Uni, Bubb, S. (2011), Outward-facing Schools : The Impact of the Sinnott Fellowship, DFE-RR139, Londres.

Par ailleurs, dans les pays de l'OCDE, un certain nombre d'établissements conçoivent des approches novatrices pour favoriser le développement social et affectif des élèves (OCDE, 2013b). Ces initiatives consistent entre autres à amener les élèves à contrôler leur attention grâce à des exercices mentaux et à la pratique des arts martiaux et de l'escalade et à développer leurs compétences sociales et leurs compétences de communication lors de séminaires, de jeux de rôle et d'activités de relaxation, ce qui a le mérite de rendre l'évaluation de l'apprentissage social plus systématique et plus visible.

## Conclusion

La plupart des pays de l'OCDE et économies partenaires à l'étude reconnaissent la nécessité de développer les compétences sociales et affectives des élèves. Ils abordent généralement ce besoin dans leurs documents de politique nationale et sous-nationaux, qui insistent sur l'importance d'améliorer l'autonomie des élèves, leur sens des responsabilités et leur capacité à coopérer. Cette priorité se reflète également dans les programmes nationaux et sous-nationaux, où les compétences sociales et affectives sont abordées à la fois spécifiquement dans chaque matière, et globalement, toutes matières confondues. Dans la plupart des pays, les établissements organisent de surcroît un large éventail d'activités extrascolaires pour renforcer les compétences sociales et affectives de leurs élèves.

Les pays fournissent généralement des directives pour l'évaluation des compétences sociales et affectives des élèves aux établissements, lesquels tendent à les évaluer et à en rendre compte dans les bulletins trimestriels. Toutefois, les systèmes d'éducation qui fournissent des orientations détaillées sur la façon de renforcer le développement social et affectif des enfants ne sont pas nombreux. Les programmes scolaires nationaux ne donnent pas nécessairement d'instructions explicites et concrètes pour décrire la façon optimale d'enseigner les compétences sociales et affectives dans le cadre scolaire. Cela laisse une certaine liberté aux établissements et aux enseignants dans la conception de leurs cours, mais n'aide pas les enseignants qui hésitent sur la meilleure façon d'enseigner ces compétences. Ce manque d'instructions peut être plus déroutant encore pour les enseignants qui peinent à préparer leurs élèves à réussir dans des matières principales du programme, en mathématiques ou en langue, par exemple.

Les mesures législatives et les programmes ne sont certes pas les seuls leviers qui peuvent être utilisés pour façonner les environnements scolaires, mais les responsables des systèmes d'éducation pourraient envisager de renforcer leurs directives existantes — en s'inspirant des bonnes pratiques et des exemples décrits dans la littérature. Les initiatives prises dans certains districts et dans certains établissements proposent des pistes prometteuses dans le domaine de la collecte systématique de données utiles sur les compétences sociales et affectives ; elles permettront d'identifier les compétences qui nécessitent une meilleure approche pédagogique et un encadrement plus efficace.

Il existe déjà un certain nombre d'approches pédagogiques et de contextes d'apprentissage qui peuvent être explorés (voir le chapitre 4). L'échange systématique d'informations à ce sujet parmi les professionnels de l'éducation et les chercheurs pourrait offrir à d'autres la possibilité d'expérimenter ces pratiques et d'enrichir la base de connaissances. Il n'existe peut-être pas d'approche universelle, sachant que les enfants sont issus de milieux sociaux et culturels très divers, mais identifier des stratégies prometteuses et les mettre en œuvre à plus grande échelle pourrait améliorer l'efficacité et l'efficience des systèmes d'éducation avec pour but le renforcement des compétences sociales et affectives des élèves.

## Note

1. Un questionnaire sur les politiques et les pratiques relatives aux compétences sociales et affectives a été envoyé aux membres du Conseil directeur du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE ainsi qu'aux représentants du Brésil, de la Fédération de Russie et de la Grèce en novembre 2013. L'Australie, l'Autriche, la Belgique (Communauté flamande), le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, l'Irlande, Israël, le Japon, le Luxembourg, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Royaume-Uni (Angleterre), la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie, la Suède, la Suisse, la Turquie, le Brésil et la Fédération de Russie ont renvoyé le questionnaire rempli. Les tableaux présentés dans le chapitre 5 ont été validés par les personnes de contact des pays en septembre 2014.

## Références

- Académie de Versailles (2012), « Raconte en corps : le Bolero de Ravel », [http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1\\_147748/raconte-en-corps-le-bolero-de-ravel](http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1_147748/raconte-en-corps-le-bolero-de-ravel) (consulté le 10 septembre 2014).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2007), *Leitfaden für Schulleiter und Mentorenbetreuer*, Druckhaus Schmid, Jesenwang.
- Bubb, S. (2011), *Outward-facing Schools: The Impact of the Sinnott Fellowship*, DFE-RR139, Londres.
- CEGO (non daté), site Internet du Centre pour l'enseignement expérientiel, [www.cego.be](http://www.cego.be) (consulté le 10 septembre 2014).
- Colombie britannique, Ministère de l'Éducation (non daté), « BC Performance Standards – Social Responsibility: A Framework », site Internet du Ministère de l'Éducation, [www.bced.gov.bc.ca/perf\\_stands/social\\_resp.htm](http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/social_resp.htm) (consulté le 10 septembre 2014).
- Danemark, Ministère de l'Éducation (2014), « Improving the public school », <http://eng.uvm.dk/~media/UVM/Filer/English/PDF/140708%20Improving%20the%20Public%20School.ashx>.
- Direction norvégienne de l'éducation et de la formation (non daté), « Information for pupils, teachers and parents », <http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/Informasjonsbrev/Informasjon-Elevundersokelsen-engelsk.pdf> (consulté le 10 septembre 2014).
- Dohrmann, K. R. et al. (2007). « High school outcomes for students in a public Montessori program ». *Journal of research in childhood education*, Vol. 22.(2), pp. 205-217.
- Educacao para o Seculo 2 (2013), « Chico Anysio High School », Instituto Ayrton Senna, <http://educacaoec21.org.br/colégio-chico-anysio/>.
- États-Unis, Ministère de l'Éducation (2005), « Character education ... Our shared responsibility », site Internet du Ministère de l'Éducation, [www.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html](http://www.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html).
- Illinois Board of Education (non daté), « Illinois Learning Standards: Social/Emotional Learning (SEL) », [http://isbe.net/ils/social\\_emotional/standards.htm](http://isbe.net/ils/social_emotional/standards.htm) (consulté le 10 septembre 2014).
- Israël, Ministère de l'Éducation (2008), « Life skills in primary schools » (en hébreu), site Internet du Ministère de l'Éducation, <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/KishureiHaimLeYesody.htm>.

- Lapsley, D. et D.S. Yeager (2012), « Moral character education », dans W.M. Reynolds, G.E. Miller and I.B. Weiner (éd.), *Handbook of Psychology: Vol. 7. Educational Psychology*, 2<sup>ème</sup> éd., John Wiley and Sons, Inc., New Jersey.
- Ministère de l'Éducation et des Compétences (2012), « A Framework for Junior Cycle », Ministère de l'Éducation et des Compétences, Dublin.
- National Youth Policy Institution (2009), « Introduction to creative activities », Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie, Notice 41, National Youth Policy Institutions, Séoul, Corée, [www.nypi.re.kr/eng/data/2010/creative\\_activities.pdf](http://www.nypi.re.kr/eng/data/2010/creative_activities.pdf).
- OCDE (2013a), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr>.
- OCDE (2013b), *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203587-fr>.
- OCDSB (2013), « Exit outcomes », Ottawa-Carleton District School Board, Ottawa.
- Peer-mediation (2014), site Internet du programme Peer-mediation, [www.peermediation.lu/](http://www.peermediation.lu/) (consulté le 10 septembre 2014).
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007), *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, [www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).
- Royaume-Uni, Ministère de l'Éducation (2013), « Personal, Social, Health and Economic (PSHE) Education », site Internet du Ministère de l'Éducation, [www.gov.uk/government/publications/personal-social-healthand-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education](http://www.gov.uk/government/publications/personal-social-healthand-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education).
- Standing Council on School Education and Early Childhood (2013), « National Safe Schools Framework », <http://www.safeschoolshub.edu.au/documents/nationalsafeschoolsframework.pdf>.
- Université d'Auckland (non daté), « Youth'12 - survey conducted in 2012 », site Internet de l'Université d'Auckland, <https://www.fmhs.auckland.ac.nz/en/faculty/adolescent-health-research-group/youth2000-national-youth-health-survey-series/youth2012-survey.html> (consulté le 10 septembre 2014).

## Annexe 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives

La colonne « Objectifs du système d'éducation » reproduit des extraits des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux qui figurent dans les textes législatifs sur l'éducation ou d'autres documents de politique sur l'enseignement de base. La colonne « Cadres des programmes scolaires » reproduit des extraits des cadres nationaux des programmes scolaires. Les termes et expressions jugés en rapport avec les compétences sociales et affectives sont indiqués en gras.

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Australie</b></p> <p>Il est essentiel que le système scolaire australien soit de très bonne qualité et équitable pour permettre aux jeunes Australiens de devenir des apprenants performants, <b>des individus confiants et créatifs, ainsi que des citoyens actifs et informés.</b></p> <p>- Texte législatif australien sur l'éducation, 2013</p>	<p>Le programme scolaire F-10 comporte sept aptitudes d'ordre général qui sont intégrées dans tous les domaines d'apprentissage.</p> <p>Ces aptitudes d'ordre général sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La littératie</li> <li>• La numératie</li> <li>• Les aptitudes relatives aux technologies de l'information et de la communication (TIC)</li> <li>• La créativité et la pensée critique</li> <li>• <b>Les aptitudes personnelles et sociales</b></li> <li>• L'éthique</li> <li>• <b>La compréhension interculturelle.</b></li> </ul> <p>- Programme scolaire australien <a href="http://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Overview/general-capabilities-in-the-australian-curriculum">www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Overview/general-capabilities-in-the-australian-curriculum</a></p>
<p><b>Autriche</b></p> <p>Les enfants et les adolescents doivent être formés pour devenir des membres de la société et des citoyens de la République démocratique et fédérale d'Autriche en bonne santé, compétents, <b>consciencieux et responsables.</b> Ils doivent être encouragés à <b>développer leur capacité à exercer un jugement indépendant ainsi que leur compréhension sociale, à faire preuve d'ouverture d'esprit à l'égard de la philosophie et des conceptions politiques d'autrui</b> ; ils doivent être capables de participer à la vie économique et sociale autrichienne, européenne et mondiale, et d'apporter leur contribution, dans l'amour de la liberté et de la paix, aux tâches communes à l'humanité.</p> <p>- Texte législatif sur l'organisation des établissements d'enseignement de 1962, adapté de la traduction en anglais issue de Brock et Tulasiewicz (2002) « Education in a single Europe »</p>	<p>Selon le programme scolaire de l'enseignement primaire, les enfants doivent recevoir une éducation de base équilibrée sur le plan <b>social, affectif, intellectuel et physique.</b> Compte tenu des acquis des élèves, l'enseignement primaire doit accomplir ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stimuler et favoriser le désir d'apprendre, les compétences, l'intérêt et les talents</li> <li>• renforcer et développer <b>la confiance des élèves en leurs propres aptitudes</b></li> <li>• renforcer ou construire <b>les compétences sociales (comportement responsable, esprit d'équipe, adaptation, élaboration et acceptation de règles et de normes, pensée critique)</b></li> <li>• renforcer les compétences linguistiques (communication, expression)</li> <li>• développer et transmettre les connaissances, compétences, perceptions et attitudes de base en vue de l'acquisition des trois compétences fondamentales que sont la lecture, l'écriture et le calcul (y compris l'utilisation des technologies de l'information et de la communication actuelles adaptée aux enfants), de la compréhension de l'environnement et d'une attitude saine à son égard, et développer de manière générale les compétences artistiques, musicales et techniques, les habiletés motrices et les aptitudes physiques</li> <li>• développer progressivement les attitudes appropriées à l'égard de l'apprentissage et du travail (<b>persévérance, sollicitude, précision, servabilité, considération</b>)</li> <li>• opérer la transition vers un apprentissage intentionnel, autonome et ciblé (au lieu des formes d'apprentissage orientées sur le jeu dans l'enseignement préscolaire)</li> </ul> <p>- Lehrplan der Volksschule, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, Stand: BGBL II Nr. 368/2005, Novembre 2005, Erster Teil: Allgemeines Bildungsziel <a href="https://www.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp_vs_erster_teil_14043.pdf?4dzgm2">https://www.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp_vs_erster_teil_14043.pdf?4dzgm2</a> (adapté de la traduction en anglais issue du site Internet EURYDICE <a href="https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education">https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education</a>)</p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Belgique (Communauté flamande)</b></p> <p>L'éducation doit former des individus ouverts d'esprit, polyvalents et forts. Une éducation de base diversifiée permettra aux enfants et aux adolescents de construire leur propre avenir. L'éducation doit par conséquent couvrir des aspects tels que les <b>compétences sociales</b>, la créativité, la curiosité, la santé, le sens critique, le respect, le zèle, l'autonomie, l'estime de soi et le sens de l'initiative.</p> <p>– Lettre de politique sur l'éducation, 2013-14</p>	<p>Le Gouvernement flamand a ratifié en 1997 un ensemble d'objectifs minimaux (ontwikkelingsdoelen) jugés souhaitables et réalisables pour les enfants dans les établissements préscolaires. Les « ontwikkelingsdoelen » mettent l'accent sur une approche diversifiée et harmonieuse de l'éducation et identifient trois domaines inter-reliés relevant de la compétence éducative :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les caractéristiques personnelles : avoir une image positive de soi, être motivé et prendre des initiatives ;</li> <li>• Le développement d'ordre général : être capable de communiquer et de coopérer, être autonome, appréhender le monde extérieur de manière créative et en utilisant ses capacités à résoudre des problèmes, déterminer sa propre voie dans le cadre de l'apprentissage ;</li> <li>• et les compétences spécifiques : éducation physique, arts expressifs, langues, étude du milieu et mathématiques.</li> </ul> <p>– <i>Ontwikkelingsdoelen voor het gewoon basisonderwijs 2010</i>, adapté de la traduction en anglais issue du document de l'OCDE (2000) « Early Childhood Education and Care Policy in the Flemish Community of Belgium »</p>
<p><b>Belgique (Communauté française)</b></p> <p>Les objectifs généraux de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser la confiance en soi et le développement personnel de tous les élèves ;</li> <li>• Permettre à tous les élèves d'acquérir les connaissances et les aptitudes qu'ils doivent apprendre tout au long de la vie et dont ils ont besoin pour participer activement à la vie économique, sociale et culturelle ;</li> <li>• Préparer tous les élèves à devenir des citoyens responsables, à contribuer à une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte à l'ensemble des autres cultures ;</li> <li>• Offrir à tous les élèves des possibilités égales de progression sociale.</li> </ul> <p>– Décret « Missions » du 24 juillet 1997</p>	<p>Les compétences sociales occupent une place importante dans l'ensemble des normes relatives aux compétences et des différents programmes (enseignement préprimaire, primaire et secondaire).</p> <p>– Les Sociés de compétences</p>
<p><b>Canada (Ontario)</b></p> <p>L'objectif de l'éducation est d'offrir aux élèves la possibilité de réaliser leur potentiel et de devenir des citoyens hautement compétents, instruits et bienveillants, qui apportent leur contribution à leur société.</p> <p>– Texte législatif de l'Ontario, 1990 0.1(2)</p> <p>Nos objectifs révisés pour l'éducation sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atteindre l'excellence : Les enfants et les adolescents de tous âges doivent atteindre des niveaux élevés de performance scolaire, acquérir les compétences utiles et faire preuve de civisme. Les enseignants doivent être encouragés à se former continuellement et doivent être reconnus comme parmi les meilleurs au monde.</li> <li>• Assurer l'équité : Tous les enfants et les adolescents doivent être encouragés à atteindre leur plein potentiel et accéder à des expériences d'apprentissage riches dès la naissance et se poursuivant à l'âge adulte.</li> <li>• Favoriser le bien-être : Tous les enfants et les adolescents doivent développer une santé mentale et physique solides, un sens positif de soi et de la propriété, ainsi que les compétences leur permettant de faire des choix positifs.</li> <li>• Renforcer la confiance de la population : La population de l'Ontario doit continuer à avoir confiance en un système d'éducation public qui aide à former de nouvelles générations de citoyens confiants, compétents et bienveillants.</li> </ul> <p>– Atteindre l'excellence : Une vision nouvelle de l'éducation en Ontario, 2014</p>	<p>Le Secrétariat de l'OCDE n'est pas parvenu à identifier des informations pertinentes.</p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Chili</b></p> <p>Article 2. L'éducation est un processus d'apprentissage qui s'étend tout au long de la vie avec pour objectif le développement spirituel, éthique, moral, affectif, intellectuel, artistique et physique, à travers la transmission et le développement de valeurs, de connaissances et de compétences. Elle est encadrée dans le respect et la considération des droits de l'homme et des libertés fondamentales, de la multi-culturalité, de la paix et de la diversité de notre identité nationale, en formant les individus à vivre pleinement leur vie, à participer à la vie de la communauté de manière responsable, tolérante, démocratique, active et avec compassion, à travailler et contribuer au développement national.</p> <p>Article 19. L'éducation de base est le niveau de l'enseignement orienté vers la formation complète des élèves dans les dimensions physique, affective, cognitive, sociale, culturelle, morale et spirituelle ; elle développe leurs aptitudes selon les connaissances, les compétences et les attitudes définies dans les programmes qui doivent être déterminés en accord avec le présent texte législatif, et leur permet de poursuivre le processus d'éducation scolaire.</p> <p>Article 29. Les objectifs de l'éducation de base doivent être globaux, sans que chacun des objectifs individuels ne constitue nécessairement un sujet en rapport avec lequel les apprenants doivent développer des connaissances, des compétences et des attitudes en vue de :</p> <p>DANS LE DOMAINE PERSONNEL ET SOCIAL :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se développer sur le plan moral, spirituel, intellectuel, affectif et physique en fonction de leur âge.</li> <li>Développer une estime de soi et une confiance en soi positives.</li> <li>Agir selon les valeurs et les normes d'une coexistence civique et pacifique, connaître leurs droits et leurs obligations, et assumer leurs engagements vis-à-vis d'eux-mêmes et d'autrui.</li> <li>Reconnaître et respecter la diversité culturelle, religieuse et ethnique, les différences entre les individus, l'égalité des droits des hommes et des femmes, et développer des aptitudes d'empathie envers autrui.</li> <li>Travailler de manière autonome et en équipe, en faisant preuve d'efforts, de persévérance, de responsabilité et de résistance face à la frustration.</li> <li>Pratiquer des activités physiques adaptées à leurs intérêts et à leurs aptitudes.</li> <li>Acquérir de bonnes habitudes en matière d'hygiène, d'entretien du corps et de santé.</li> </ol> <p>– Texte législatif sur l'enseignement général de 2009, Loi No. 20370 (traduction non officielle)</p>	<p>Le programme de l'éducation de base définit des objectifs d'apprentissage transversaux (OAT) qui comprennent : les dimensions physique, affective, cognitive, socioculturelle, morale et spirituelle, la proactivité et le travail, ainsi que les technologies de l'information.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La dimension affective vise la croissance et le développement personnel des élèves à travers soi perçue, le développement de l'aptitude à établir des relations amicales et la valeur accordée au rôle de la famille et des groupes de pairs, ainsi que la réflexion sur le sens de leurs actions et de leur vie.</li> <li>La dimension socioculturelle situe la personne en tant que citoyen dans un contexte démocratique, engagé dans son environnement et avec le sens de la responsabilité sociale. Elle comprend en outre l'aptitude à développer la coexistence sociale fondée sur le respect d'autrui et la résolution pacifique des conflits, ainsi que sur la connaissance et la compréhension de leur environnement.</li> <li>La proactivité et la dimension du travail favorisent l'intérêt et l'engagement vis-à-vis de la connaissance, avec effort et persévérance, et l'aptitude à travailler de manière autonome comme en équipe, en affirmant l'engagement à obtenir des résultats de qualité tout en laissant la possibilité d'exercer et de développer leurs propres initiatives ainsi que leur originalité.</li> </ul> <p>– Bases Curriculaires 2013 (traduction non officielle)</p>
<p><b>République tchèque</b></p> <p>Les objectifs généraux de l'éducation doivent notamment être les suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>le développement personnel d'individus qui doivent posséder les connaissances et les compétences sociales, les valeurs éthiques et spirituelles pour leur vie personnelle et citoyenne pour l'exercice de leur profession ou d'activités professionnelles, ainsi que pour l'acquisition de connaissances et l'apprentissage au cours de la vie ;</li> <li>l'acquisition d'une éducation générale ou d'une éducation générale et professionnelle ;</li> <li>la compréhension et l'application des principes de la démocratie et d'un état de droit, des libertés fondamentales et des droits de l'homme, ainsi que le sens des responsabilités et le sens de la cohésion sociale ;</li> <li>la compréhension et l'application des principes d'égalité des femmes et des hommes au sein de la société ;</li> <li>la formation d'une conscience citoyenne nationale et relative à l'état, ainsi que le respect de l'identité ethnique, culturelle, linguistique et religieuse de chaque individu ;</li> <li>la connaissance des valeurs et des traditions culturelles au niveau mondial et au niveau européen, la compréhension et l'acquisition des principes et des règles émergeant de l'intégration européenne comme fondement pour la coexistence au niveau national et au niveau international ;</li> <li>l'acquisition et l'application des connaissances liées à l'environnement et à sa protection en accord avec les principes de développement durable, de sécurité et de protection de la santé.</li> </ol> <p>– Texte législatif No. 561 du 24 septembre 2004 sur les enseignements préscolaire, de base, secondaire, tertiaire, professionnel et autre</p>	<p>L'enseignement élémentaire vise à remplir les objectifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>encourager les élèves à s'engager dans une communication efficace et ouverte sur toutes les questions possibles ;</li> <li>développer l'aptitude des élèves à coopérer et à respecter leur propre travail et leurs propres accomplissements, ainsi que ceux d'autrui ;</li> <li>préparer les élèves à se comporter en individus indépendants, libres et responsables jouissant de leurs droits et remplissant leurs obligations ;</li> <li>faire émerger chez les élèves le besoin d'exprimer des sentiments positifs dans leurs comportements et leurs attitudes face aux diverses situations de la vie ; développer en eux la perspicacité et la capacité à établir des relations sensibles avec autrui, l'environnement et la nature ;</li> <li>enseigner aux élèves à développer activement leur santé physique, mentale et sociale, à la protéger et à en être responsables ;</li> <li>orienter les élèves vers la tolérance et la considération à l'égard des individus, de leur culture et de leurs valeurs spirituelles, et leur apprendre à vivre avec les autres.</li> </ul> <p>– Programme scolaire encadrant l'enseignement élémentaire (2007), Partie C, Section 3 <a href="http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP_ZV_EN_Final.pdf">http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP_ZV_EN_Final.pdf</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Danemark</b></p> <p>Les objectifs du « Folkeskole »</p> <p>(1) Le Folkeskole doit, avec la coopération des parents, transmettre aux élèves les connaissances et les compétences qui les prépareront aux apprentissages et aux formations futures, et insuffler en eux le désir d'apprendre davantage ; les familiariser avec la culture et l'histoire du Danemark ; leur permettre de comprendre les autres pays et cultures ; contribuer à leur compréhension des relations entre les êtres humains et l'environnement ; et favoriser le <b>développement harmonieux</b> de chaque élève.</p> <p>(2) Le Folkeskole vise à développer les méthodes de travail et à créer un cadre qui offre des possibilités d'expérience et d'études approfondies, et qui permette l'initiative de sorte que les élèves développent leur <b>conscience, leur imagination ainsi que la confiance en leurs propres possibilités et leurs acquis</b>, afin qu'ils puissent s'engager et qu'ils soient disposés à agir.</p> <p>Le Folkeskole doit préparer les élèves à pouvoir <b>participer, faire preuve d'un sens des responsabilités mutuelles, et comprendre leurs droits et leurs devoirs dans une société libre et démocratique</b>. Les activités quotidiennes d'un établissement d'enseignement doivent par conséquent être conduites dans un esprit de liberté intellectuelle, d'équité et de démocratie.</p> <p>– Site Internet du Ministère de l'Éducation danois, <a href="http://eng.uvm.dk/Education/Primary-and-Lower-Secondary-Education/The-Folkeskole/The-Aims-of-the-Folkeskole">http://eng.uvm.dk/Education/Primary-and-Lower-Secondary-Education/The-Folkeskole/The-Aims-of-the-Folkeskole</a> (consulté le 10 septembre 2014)</p> <p>Les élèves doivent être capables d'utiliser diverses méthodes d'apprentissage et d'évoluer dans un environnement scolaire où les exigences en matière d'autonomie personnelle et de coopération sont importantes.</p> <p>Le programme doit adopter une perspective générale de l'apprentissage mettant l'accent sur le développement de <b>l'autorité personnelle</b>. Les élèves doivent par conséquent apprendre à se montrer <b>réfléchis et responsables par rapport à leur environnement – les hommes, la nature et la société – et à leur propre développement personnel</b>. La formation doit également développer les compétences de créativité et d'innovation des élèves ainsi que leur pensée critique.</p> <p>L'éducation et la culture scolaire dans leur ensemble doivent préparer les élèves à <b>une participation active, une responsabilité partagée</b>, aux droits et aux devoirs dans une société fondée sur la liberté et la démocratie. L'enseignement et la vie quotidienne dans les établissements scolaires doivent donc s'appuyer sur la liberté intellectuelle, l'égalité et la démocratie. Les élèves acquerront ainsi les aptitudes pré-requises pour participer activement à une société démocratique et comprendre les possibilités offertes aux individus, ainsi que pour contribuer à la compréhension, au développement et à l'évolution de la société, dans une perspective à la fois locale, européenne et mondiale.</p> <p>– Texte législatif sur les établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire</p>	<p>Le Secrétariat de l'OCDE n'est pas parvenu à identifier des informations pertinentes.</p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Estonie</b></p> <p>L'enseignement général est un système de connaissances, de compétences, d'expérience, de valeurs et de normes de comportement qui permet à un individu d'évoluer continuellement et d'être capable de vivre dans la dignité, le respect de soi, de sa famille, d'autrui et de la nature, de choisir et d'exercer une profession adaptée, d'agir de manière créative et d'être un citoyen responsable.</p> <p>- Texte législatif sur l'éducation</p>	<p>Le programme scolaire définit les compétences d'ordre général suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) la <b>compétence d'appréciation</b> – l'aptitude à évaluer les relations et les activités humaines sous l'angle des normes morales généralement acceptées ; à ressentir et à accorder de la valeur aux liens que l'on a avec autrui, avec la nature, avec l'héritage culturel de son pays et de sa nation ainsi qu'avec celui des autres pays et nations, et avec les événements inscrits dans la culture contemporaine ; à accorder de la valeur à l'art et à développer le sens esthétique ;</li> <li>2) la <b>compétence sociale</b> – l'aptitude à se réaliser pleinement, à se comporter comme un citoyen conscient et consciencieux, et à soutenir le développement démocratique de la société ; à connaître et adopter les valeurs et les normes acceptées dans la société ainsi que les règles relatives à divers environnements ; à s'engager dans la coopération avec autrui ; à accepter les différences interpersonnelles et à en tenir compte dans les interactions avec autrui ;</li> <li>3) la <b>compétence associée à la maîtrise de soi</b> – l'aptitude à se comprendre soi-même et à évaluer, à comprendre et à évaluer ses propres forces et faiblesses ; à adopter des modes de vie sains ; à trouver des solutions aux problèmes liés à soi, à sa santé mentale et physique ainsi qu'aux problèmes intervenant dans les relations humaines ;</li> <li>4) la <b>compétence associée au savoir apprendre</b> – l'aptitude à organiser l'environnement d'apprentissage et à se procurer les informations nécessaires pour l'apprentissage ; à planifier les études et à suivre le programme prévu ; à utiliser les résultats de l'apprentissage, y compris les compétences et les stratégies d'apprentissage, dans différents contextes et pour la résolution de problèmes ; à analyser ses propres connaissances et compétences, ses forces et faiblesses, et sur cette base, déterminer ses besoins d'apprentissage ;</li> <li>5) la <b>compétence de communication</b> – l'aptitude à s'exprimer clairement et avec pertinence, en tenant compte des situations et des partenaires impliqués dans la communication ; à présenter et justifier ses points de vue ; à lire et comprendre des informations et des ouvrages de littérature ; à écrire différents types de textes, en utilisant les outils linguistiques et un style appropriés ; à privilégier un usage correct de la langue et un langage expressif et riche ;</li> <li>6) la <b>compétence en mathématiques</b> – l'aptitude à utiliser le langage, les symboles et les méthodes caractéristiques des mathématiques, à résoudre des situations variées dans tous les domaines de la vie et tous les domaines d'activité ;</li> <li>7) la <b>compétence entrepreneuriale</b> – l'aptitude à générer des idées et à les mettre en œuvre, en utilisant les connaissances et les compétences acquises dans différents domaines de la vie ; à identifier les problèmes et les possibilités qu'ils recèlent ; à définir des objectifs et les réaliser ; à organiser des activités collectives, à faire preuve d'initiative et à assumer la responsabilité des résultats ; à réagir avec flexibilité aux changements et à prendre des risques judicieux.</li> </ol> <p>- Programme scolaire de l'enseignement de base, <a href="http://www.be.unesco.org/curricula/estonia/ef-befw_2011_eng.pdf">www.be.unesco.org/curricula/estonia/ef-befw_2011_eng.pdf</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

	Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<b>Finlande</b>	<p>L'objectif de l'éducation mentionné dans ce texte législatif est d'aider les élèves à se développer dans un esprit d'<b>humanité</b> et de <b>participation éthiquement responsable à la société</b>, et de leur transmettre les connaissances et les compétences nécessaires dans la vie.</p> <p>- Texte législatif sur l'éducation de base 628/199 ; <a href="http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf">http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf</a></p>	<p>Les thématiques transversales représentent des priorités centrales pour le travail éducatif et l'enseignement. Leurs objectifs et contenus sont intégrés à de nombreuses matières ; elles font partie intégrante de l'éducation et de l'enseignement. À travers celles-ci, les défis éducatifs actuels sont aussi relevés.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Le développement personnel</b></li> <li>2. <b>L'identité culturelle et l'internationalisme</b></li> <li>3. Les compétences associées aux médias et à la communication</li> <li>4. <b>La citoyenneté participative et l'entrepreneuriat</b></li> <li>5. <b>La responsabilité à l'égard de l'environnement, du bien-être et d'un avenir durable</b></li> <li>6. La sécurité et la circulation routière</li> <li>7. La technologie et l'individu</li> </ol> <p>- Programme commun de l'enseignement de base, 2004, <a href="http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education">http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education</a></p>
<b>France</b>	<p>Le droit à l'éducation est garanti pour tous les élèves afin de leur permettre de développer leur personnalité, d'élever leur niveau d'éducation et de formation, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, et d'exercer leur citoyenneté.</p> <p>- Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation</p>	<p>Le socle commun des connaissances et des compétences définit sept compétences clés que les enfants et les adolescents doivent développer :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La maîtrise de la langue française</li> <li>2. L'utilisation d'une langue vivante étrangère</li> <li>3. Les éléments clés en mathématiques et dans le domaine de la culture scientifique et technologique</li> <li>4. La maîtrise des techniques courantes de l'information et de la communication</li> <li>5. La culture humaniste</li> <li>6. <b>Les compétences sociales et civiques</b></li> <li>7. <b>L'autonomie et l'initiative</b></li> </ol> <p>Les attitudes clés concernant les compétences sociales et civiques comprennent le <b>respect de soi et le respect d'autrui. La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser</b> sont des attitudes essentielles pour « l'autonomie et l'initiative ».</p> <p>- Le socle commun des connaissances et des compétences 2006, <a href="http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf">http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie)</b></p> <p>Le respect de Dieu, le respect de la dignité des individus et donner les moyens à la communauté de s'engager dans l'action sociale constituent les objectifs majeurs pour parvenir à de bonnes relations. Les enfants et les adolescents doivent être éduqués dans un esprit d'humanité, de démocratie et de liberté, de tolérance et de respect pour les convictions d'autrui, de responsabilité vis-à-vis de la vie animale et de la conservation des fondements naturels de la vie, dans l'amour d'autrui et de la patrie, de la communauté internationale et de la paix de l'esprit.</p> <p>Les élèves doivent notamment apprendre :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. à agir de manière indépendante et responsable</li> <li>2. à apprendre pour eux-mêmes et avec les autres, à rendre service</li> <li>3. à exprimer leur propre opinion et à respecter celle d'autrui</li> <li>4. à réfléchir aux questions religieuses et philosophiques ainsi qu'à leurs décisions personnelles pour développer leur compréhension et leur tolérance à l'égard d'autrui</li> <li>5. à rencontrer sans préjugés des individus de différentes origines, à appréhender les valeurs de différentes cultures, et à promouvoir une coexistence pacifique libre de toute discrimination</li> <li>6. à comprendre les normes fondamentales de la constitution et la constitution de l'état, ainsi qu'à prôner la démocratie</li> <li>7. à développer leurs propres perceptions, sensations et modes d'expression ainsi que leurs compétences musicales et artistiques</li> <li>8. à développer le plaisir de l'activité physique et du sport d'équipe, à se nourrir et à vivre sainement</li> <li>9. à adopter un comportement responsable et prudent vis-à-vis des médias</li> </ol> <p>– Articles 2, 4 et 5 du texte législatif <i>Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen</i> (traduction non officielle)</p>	<p>Le Secrétariat de l'OCDE n'est pas parvenu à identifier des informations pertinentes.</p>
<p><b>Grèce</b></p> <p>L'objectif de base de l'enseignement primaire et secondaire est de contribuer au développement complet, harmonieux et équilibré du potentiel intellectuel, psychologique et physique des élèves de sorte que, quels que soient leur sexe ou leur origine, ils puissent devenir des individus épanouis et vivre dans l'harmonie.</p> <p>– Texte législatif 1566/1985</p>	<p>Selon la décision ministérielle qui décrit le cadre commun du programme interdisciplinaire, l'enseignement général doit également :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• assurer le développement physique, mental, moral, esthétique et affectif des élèves de manière harmonieuse ;</li> <li>• contribuer à encourager et à cultiver les centres d'intérêts et les compétences spécifiques de chaque élève ;</li> <li>• assurer l'accès à diverses sources d'information ;</li> <li>• cultiver l'aptitude à examiner et interpréter les choix individuels selon leur valeurs et leurs besoins personnels ;</li> <li>• cultiver l'aptitude à exprimer des idées et des points de vue dans le cadre du développement des compétences intellectuelles, sociales et de communication, et assurer que les élèves soient capables de coopérer avec les autres pour atteindre des objectifs communs et agir de manière responsable.</li> </ul> <p>– Décision ministérielle 21072a/G2</p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Hongrie</b></p> <p>L'objectif de ce texte législatif est de constituer un système d'enseignement public qui contribue au développement mental, physique et intellectuel des enfants et des adolescents de manière harmonieuse, à travers le développement conscientieux de leurs compétences, de leurs aptitudes, de leurs connaissances, de leurs capacités, de leurs caractéristiques affectives, de leur volonté et de leur éducation culturelle en fonction de leur âge, formant ainsi des individus et des citoyens responsables, vertueux, capables de mener une vie autonome et de réaliser leurs objectifs, tout en harmonisant les intérêts privés avec les intérêts publics. Son objectif prioritaire est de prévenir l'élargissement de l'écart social et de favoriser le talent au moyen des outils éducatifs.</p> <p>- Texte législatif sur l'éducation, 1993</p>	<p>Les compétences clés spécifiées dans le programme de la Hongrie comprennent « les compétences sociales et civiques » et « le sens de l'initiative et de l'entrepreneuriat ».</p> <p>Les éléments de base de la compétence sociale et civique comprennent l'aptitude à communiquer efficacement dans différents domaines de la vie, à prendre en considération des points de vue variés et les comprendre, à susciter la confiance des partenaires dans les négociations et à faire preuve d'empathie. Elle comprend également l'aptitude à faire face au stress et à la frustration, ainsi que la réactivité face aux changements. En ce qui concerne les attitudes, la coopération, l'assertivité et l'intégrité sont les plus importantes avec l'intérêt pour le développement social et économique, la communication interculturelle et la reconnaissance de la diversité. L'ambition de vaincre les préjugés personnels et de parvenir à des compromis est également un élément en rapport avec ces attitudes.</p> <p>Le sens de l'initiative et de l'entrepreneuriat comprend des compétences et des aptitudes telles que la planification, l'organisation, la direction, la gestion, la délégation, l'analyse, la communication, l'évaluation des expériences, ainsi que l'évaluation du risque et de la prise de risques, le travail individuel et le travail en équipe.</p> <p>- Programme de base hongrois, <a href="http://www.nefmi.gov.hu/english/hungarian-national-core">www.nefmi.gov.hu/english/hungarian-national-core</a></p>
<p><b>Islande</b></p> <p>Le rôle des établissements d'enseignement obligatoire est de coopérer avec les familles pour favoriser le développement intégral de tous les élèves et leur participation à une société démocratique en évolution constante. Le mode de fonctionnement des établissements d'enseignement obligatoire doit être caractérisé par la tolérance et la charité, guidé par l'héritage chrétien de la culture islandaise et marqué par les notions d'égalité, de coopération démocratique, de responsabilité, de considération, de pardon et de respect de la valeur des individus. Les établissements d'enseignement obligatoire doivent également s'efforcer d'organiser leur travail de telle sorte qu'il corresponde autant que possible aux situations et aux besoins des élèves, et de favoriser le plein épanouissement, le bien-être et l'éducation de chaque individu. Les établissements d'enseignement obligatoire doivent encourager l'ouverture d'esprit chez les élèves, renforcer leur maîtrise de la langue islandaise et leur compréhension de la société islandaise, de son histoire et de ses spécificités, des conditions de vie de la population, ainsi que des obligations des individus envers la communauté, l'environnement et le monde. La possibilité doit être donnée aux élèves de faire preuve de créativité et d'acquiescer des connaissances et des compétences dans la poursuite constante de l'éducation et de la maturité. L'enseignement doit apporter les bases nécessaires permettant aux élèves de faire preuve d'initiative et d'une pensée indépendante, et doit renforcer leur compétences de coopération. Les établissements d'enseignement obligatoire doivent encourager une coopération étroite entre la famille et l'établissement en vue d'assurer la réussite scolaire ainsi que le bien-être général et la sécurité des élèves.</p> <p>- Texte législatif sur l'enseignement obligatoire No. 91/2008, Article 2 <a href="http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/law-and-regulations/Compulsory-School-Act-No.-91-2008.pdf">http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/law-and-regulations/Compulsory-School-Act-No.-91-2008.pdf</a></p>	<p>La politique en matière d'éducation qui figure dans les orientations du programme scolaire est fondée sur six piliers fondamentaux sur lesquels les orientations du programme s'appuient. Ces piliers fondamentaux sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'aptitude à lire et à écrire</li> <li>• La durabilité</li> <li>• La démocratie et les droits de l'homme</li> <li>• L'égalité</li> <li>• La santé et le bien-être</li> <li>• La créativité</li> </ul> <p>Chacun de ces piliers fondamentaux découle de textes législatifs sur l'enseignement préscolaire, l'enseignement obligatoire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il est également fait référence à d'autres textes législatifs qui comprennent des dispositions législatives relatives à l'éducation et à l'enseignement dans le système scolaire.</p> <p>Les piliers fondamentaux s'appuient sur l'éducation sociale, culturelle, environnementale et écologique, de sorte que les enfants et les adolescents puissent se développer sur le plan intellectuel et sur le plan physique, s'épanouir au sein de la société et coopérer avec autrui. Les piliers fondamentaux s'appuient également sur une vision de l'avenir, sur l'aptitude et la volonté d'influencer et de préserver activement la société, de la faire évoluer et de la développer.</p> <p>Les piliers fondamentaux s'appuient sur le principe qui figure dans la législation sur l'éducation : à la fois les objectifs sociaux et les objectifs éducatifs de l'individu doivent être réalisés.</p> <p>- Guide du programme islandais pour les établissements d'enseignement obligatoire <a href="http://brummur.stjir.is/mmr/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/abmmmodres/dominio/OpenAttachment/mmr/utgafuskra/utgafa.nsf/C590D16C8C8439C500257A240030AE7F/Attachment/adskr_grsk_ens_2012.pdf">http://brummur.stjir.is/mmr/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/abmmmodres/dominio/OpenAttachment/mmr/utgafuskra/utgafa.nsf/C590D16C8C8439C500257A240030AE7F/Attachment/adskr_grsk_ens_2012.pdf</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Irlande</b></p> <p>Un établissement d'enseignement reconnu doit utiliser ses ressources disponibles pour <b>favoriser le développement moral, spirituel, social et personnel des élèves</b> et les éduquer en matière de santé, en consultation avec leurs parents, en tenant compte de l'esprit caractéristique de l'établissement.</p> <p>- Section 9(e) du texte législatif sur l'éducation, 1998</p> <p>Le programme de l'enseignement primaire stipule explicitement qu'il vise à développer l'enfant dans toutes les dimensions de sa vie – spirituelle, morale, cognitive, <b>affective</b>, imaginative, esthétique, <b>sociale</b> et physique.</p> <p>Cette vision de l'éducation peut être exprimée sous la forme de trois objectifs d'ordre général :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• permettre à l'enfant de vivre pleinement sa vie en tant qu'enfant et de réaliser son potentiel en tant qu'individu unique</li> <li>• permettre à l'enfant de devenir un <b>être social</b> en l'amenant à vivre et à coopérer avec les autres, et ainsi contribuer au bon fonctionnement de la société</li> <li>• préparer l'enfant aux futurs apprentissages et à l'apprentissage tout au long de la vie.</li> </ul> <p>- Programme de l'enseignement primaire (Ministère de l'Éducation et de la Science, 1999)</p> <p>Huit principes sous-tendent le cadre pour le « Cycle junior » :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La qualité</li> <li>• La créativité et l'innovation</li> <li>• <b>L'engagement et la participation</b></li> <li>• La continuité et le développement</li> <li>• <b>Le bien-être</b></li> <li>• Le choix et la flexibilité</li> <li>• L'éducation inclusive</li> <li>• Apprendre à apprendre</li> </ul> <p>- Cadre du « Cycle junior » (Ministère de l'Éducation et des Compétences, 2012)</p>	<p>Le programme de 1971 était fondé sur une philosophie de l'éducation qui intégrait les cinq principes suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le <b>développement complet et harmonieux</b> de l'enfant</li> <li>• l'importance de tenir compte des différences individuelles</li> <li>• l'importance de l'activité et des méthodes de découverte</li> <li>• la dimension intégrée du programme</li> <li>• l'importance de l'apprentissage basé sur l'environnement.</li> </ul> <p>- Programme de l'enseignement primaire (Ministère de l'Éducation et de la Science, 1999)</p> <p>L'apprentissage au cœur du cycle junior est décrit sous la forme de vingt-quatre principes.</p> <p>L'élève :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. est conscient des valeurs personnelles et comprend le processus de prise de décision morale</li> <li>6. comprend et respecte l'apport de diverses valeurs, croyances et traditions aux communautés et à la culture dans lesquelles il vit</li> <li>7. accorde de la valeur à ce qu'être un citoyen actif signifie, avec ses droits et ses obligations dans un contexte local et dans des contextes plus larges</li> <li>11. agit pour protéger et promouvoir son bien-être ainsi que celui des autres</li> <li>22. prend des initiatives, se montre innovant et développe des compétences entrepreneuriales</li> <li>24. utilise la technologie et les outils numériques de l'information pour apprendre, communiquer, travailler et penser de manière collaborative et créative, responsable et éthique</li> </ol> <p>- Cadre du « Cycle junior » (Ministère de l'Éducation et des Compétences, 2012)</p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Israël</b></p> <p>Objectifs du système d'éducation</p> <p>L'un des objectifs du système d'éducation est de <b>développer la personnalité de l'enfant</b>, sa créativité et ses talents, et d'assurer son bien-être et son aptitude à mener une vie pleine de sens.</p> <p>– Texte législatif sur l'enseignement public, 1953</p>	<p>Le programme sur les « compétences utiles dans la vie » a été publié pour la première fois en 1997. En 2008, le Ministère de l'Éducation a publié une version révisée du programme pour les établissements d'enseignement primaire et pour les élèves de l'enseignement intermédiaire. Une version révisée du programme pour les établissements d'enseignement secondaire a été publiée en 2013 et le programme pour les élèves des établissements préscolaires a été publié en 2014.</p> <p>Les compétences enseignées sont organisées autour de cinq thèmes principaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'identité personnelle (par exemple : la conscience de soi, l'identification des sentiments, la perception du corps, le concept de soi, etc.)</li> <li>• L'autorégulation (par exemple : la gestion de la colère, la gestion du temps, la prise de décision, etc.)</li> <li>• La relation interpersonnelle (établir des relations amicales et de partenariat, faire preuve d'empathie, s'élever contre l'agression et le harcèlement, etc.)</li> <li>• Les loisirs : le choix d'une carrière professionnelle et l'apprentissage (par exemple : faire des choix concernant les loisirs, planifier et gérer le temps, etc.)</li> <li>• Faire face au stress (par exemple : demander de l'aide, appliquer des stratégies d'allègement du stress, identifier les situations à risque, etc.)</li> </ul> <p>Le programme est adapté aux caractéristiques culturelles (culture religieuse, culture arabe, etc.)</p> <p>– Site Internet du Département de soutien psychologique, <a href="http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meyaviyut/KishureiHaim/LeYesody.htm">http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meyaviyut/KishureiHaim/LeYesody.htm</a></p>
<p><b>Italie</b></p> <p>L'enseignement primaire, partie intégrante de l'enseignement obligatoire, contribue à la formation des individus et des citoyens selon les principes inscrits dans la Constitution et dans le respect et la considération de la diversité des droits individuels, sociaux et culturels. Il a pour objectif le développement de la <b>personnalité</b> de l'enfant et prend en charge la première éducation culturelle.</p> <p>– Texte législatif du 5 juin 1990 148 sur la réforme de l'enseignement élémentaire (traduction non officielle), <a href="http://www.edscuola.it/archivio/horme/leggi/148_90.html">www.edscuola.it/archivio/horme/leggi/148_90.html</a></p> <p>Les objectifs des établissements d'enseignement doivent être définis en s'appuyant sur l'apprenant, en tenant compte de l'originalité de son parcours personnel et des possibilités offertes par le réseau des relations qui relient l'environnement familial et l'environnement social. La définition et la mise en œuvre des stratégies éducatives et pédagogiques doivent toujours prendre en compte la complexité et la singularité de chaque personne, son identité multiple, ses aspirations, ses aptitudes et ses faiblesses, dans les différents stades du développement et de la formation.</p> <p>L'élève est placé au centre de l'éducation dans tous ses aspects : cognitif, affectif, interpersonnel, physique, esthétique, éthique, spirituel, religieux. Dans cette perspective, les enseignants devront penser et mettre en œuvre leurs projets éducatifs et didactiques non pour des individus abstraits, mais pour des personnes vivant ici et maintenant, qui soulèvent des questions spécifiques sur la vie et sont à la recherche de sens.</p> <p>– <i>Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione</i> (traduction non officielle) <a href="http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf">http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf</a></p>	<p>Les orientations du programme scolaire de 2012 pour l'enseignement préprimaire, l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire indiquent comme points de référence les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie définies par le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne, c'est-à-dire les compétences de communication dans la langue maternelle et en langues étrangères, les compétences en mathématiques et les compétences de base en science et en technologie, les compétences numériques, apprendre à apprendre, <b>les compétences sociales et civiques, le sens de l'initiative et de l'entrepreneuriat</b>, ainsi que la sensibilité et l'expression culturelles.</p> <p>– <i>Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione</i> <a href="http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf">http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Japon</b></p> <p>(Finalités de l'éducation)</p> <p>Article 1. L'éducation doit avoir pour finalité le <b>plein épanouissement de la personnalité</b> et doit s'efforcer d'éduquer des citoyens, sains de corps et d'esprit, ayant acquis les qualités nécessaires pour pouvoir contribuer à un état et une société pacifiques et démocratiques.</p> <p>(Objectifs de l'éducation)</p> <p>Article 2. Afin de parvenir aux finalités définies précédemment, l'éducation doit être conduite de manière à atteindre les objectifs suivants, tout en respectant la liberté d'enseignement des établissements :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. encourager une attitude propice à l'acquisition de connaissances et d'une culture larges, à la recherche de la vérité, à l'épanouissement d'une sensibilité et d'un sens de la moralité profonds, tout en développant un corps sain,</li> <li>2. développer les aptitudes des individus tout en respectant leur valeur ; développer leur créativité ; <b>favoriser un esprit d'autonomie et d'indépendance</b> ; et encourager une attitude positive envers le travail tout en mettant l'accent sur les liens existant entre le travail, la carrière professionnelle et la vie pratique,</li> <li>3. <b>encourager une attitude qui se caractérise par la valeur accordée à la justice, à la responsabilité, à l'égalité des hommes et des femmes, au respect mutuel et à la coopération, ainsi que par une contribution active, dans un esprit civique, à la construction et au développement de la société,</b></li> <li>4. encourager une attitude caractérisée par le respect de la vie, la préservation de la nature et la contribution à la protection de l'environnement,</li> <li>5. encourager une attitude caractérisée par le respect de nos traditions et de notre culture, l'amour du pays et de la région dans lesquels les enfants et les adolescents ont grandi, ainsi que par le respect des autres pays et le désir de contribuer à la paix dans le monde ainsi qu'au développement de la communauté internationale.</li> </ol> <p>- Texte législatif fondamental sur l'éducation, révisé en 2006 (traduction non officielle par le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie)</p>	<p>Les normes du programme révisées en 2008 portent sur la « joie de vivre » qui met l'accent sur une combinaison équilibrée des trois composantes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des aptitudes scolaires solides : acquérir les aptitudes de base et les aptitudes fondamentales ; cultiver l'introspection, le désir d'apprendre et de penser, la prise de décision et l'action indépendantes, ainsi que le talent et l'aptitude relatifs à la résolution de problèmes</li> <li>• <b>Une humanité profonde : cultiver l'autodiscipline en adéquation avec la considération à l'égard d'autrui et un sens de l'inspiration, en harmonie avec l'esprit de coopération</b></li> <li>• La santé et la force physique : une bonne santé et une bonne condition physique pour mener une vie dynamique</li> </ul> <p>- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (2008), « The Revisions of the Courses of Study for Elementary and Secondary Schools », <a href="http://www.mext.go.jp/english/elsec/_icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303755_001.pdf">www.mext.go.jp/english/elsec/_icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303755_001.pdf</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Corée</b></p> <p>L'éducation en Corée a pour objectif d'aider chaque citoyen à construire sa <b>personnalité</b> sur la base de l'humanisme, à mener une existence empreinte d'humanité en développant les compétences nécessaires pour une vie autonome et les qualifications nécessaires pour un citoyen qui participe à la démocratie, à contribuer au développement d'un pays démocratique et à réaliser l'idéalisme public de l'humanité.</p> <p>À partir de cet objectif pour l'éducation, ce programme vise à concrétiser la vision d'un individu éduqué défini comme suit :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Un individu qui adopte une approche novatrice du développement de l'individualité et de la carrière professionnelle ainsi que d'un <b>développement holistique</b></li> <li>Un individu qui fait preuve de créativité avec une nouvelle façon de penser et de nouveaux défis en s'appuyant sur des capacités de base</li> <li>Un individu qui mène une vie digne fondée sur la compréhension des connaissances culturelles et de valeurs pluralistes</li> <li>Un individu qui <b>participe au développement de la communauté dans un esprit de considération et de partage</b>, comme un citoyen communiquant avec le monde.</li> </ol> <p>– Cadre de conception du programme, programme pour les établissements d'enseignement élémentaire et d'enseignement secondaire, 2009 <a href="http://ncc.kice.re.kr/english/ktc.org/inventory/list.do">http://ncc.kice.re.kr/english/ktc.org/inventory/list.do</a></p>	<p>L'éducation en Corée a pour objectif d'aider chaque citoyen à développer sa <b>personnalité</b> et les compétences nécessaires pour être un citoyen indépendant dirigé par un idéal humaniste, qui s'engage pour le bien-être du pays et de l'ensemble de l'humanité.</p> <p>Ce programme vise à développer des individus bien éduqués qui :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>cherchent à <b>développer leur individualité propre sur la base d'une personnalité épanouie</b>.</li> <li>sont capables de développer leur créativité, de rechercher des connaissances et des compétences et de les appliquer.</li> <li>explorent un parcours professionnel avec une conception libérale de la société.</li> <li>développent de nouvelles valeurs fondées sur l'héritage culturel coréen.</li> <li><b>s'engagent pour améliorer la vie de la communauté en tant que citoyens</b>.</li> </ol> <p>– Programme scolaire de la République de Corée, 2008</p>
<p><b>Luxembourg</b></p> <p>L'éducation scolaire favorise le développement de l'enfant, sa créativité et la <b>confiance en ses aptitudes</b>. Elle lui permet d'acquérir des connaissances générales, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités de citoyen dans une société démocratique. Elle enseigne des valeurs éthiques fondées sur la Déclaration universelle des droits de l'homme et encourage le respect de l'égalité des filles et des garçons. Elle constitue la base d'une éducation permanente.</p> <p>– Texte législatif sur l'enseignement obligatoire, 6 février 2009</p>	<p>Des compétences transférables sont développées dans le cadre de l'éducation de base dans les divers domaines du développement et de l'apprentissage :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Les opérations intellectuelles (par exemple, obtenir des informations, traiter des informations, mémoriser des informations, utiliser des informations, produire de nouvelles informations, communiquer des informations)</li> <li>Les modalités d'apprentissage (par exemple, apprendre à apprendre, apprendre consciemment et de manière autonome, gérer son propre apprentissage, associer l'apprentissage et le bien-être)</li> <li>Les <b>attitudes relationnelles</b> (par exemple, faire connaissance d'autrui et accepter les différences, adapter ses propres comportements, mettre en pratique les valeurs démocratiques)</li> <li>Les <b>attitudes affectives</b> (par exemple, se motiver soi-même, éprouver de la confiance et la développer, s'identifier dans les études)</li> </ol> <p>– Plan d'études de l'enseignement fondamental, 2011, traduction non officielle, <a href="http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2011/0178/a178.pdf#page=49">http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2011/0178/a178.pdf#page=49</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Mexique</b></p> <p>L'objectif général de l'enseignement de base est d'assurer que tous les enfants et les adolescents acquièrent les connaissances fondamentales, qu'ils développent les <b>compétences utiles dans la vie, les valeurs et les comportements nécessaires pour mener une vie personnelle épanouie</b>, qu'ils concrétisent une <b>vie citoyenne responsable et engagée</b>, qu'ils s'engagent dans un travail productif et qu'ils poursuivent l'apprentissage tout au long de la vie.</p> <p>– Ley General de Educación</p>	<p>Le programme de l'enseignement de base définit un ensemble de compétences utiles dans la vie devant être développées dans les trois niveaux de l'enseignement de base :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les <b>compétences pour l'apprentissage</b> tout au long de la vie</li> <li>• les <b>compétences pour la gestion de l'information</b></li> <li>• les <b>compétences pour la gestion de situations diverses</b></li> <li>• les <b>compétences pour la coexistence</b></li> <li>• les <b>compétences pour la vie en société.</b></li> </ul> <p>Le développement des compétences pour la gestion de situations comprend les éléments suivants : faire face au risque et à l'incertitude, planifier et mener à terme des procédures avec efficacité ; gérer le temps, faciliter et faire face aux changements qui interviennent ; prendre des décisions et en assumer les conséquences ; gérer l'échec, la frustration et la désillusion ; agir de façon autonome dans l'élaboration et le développement des projets de vie.</p> <p>Le développement des compétences pour la coexistence comprend les éléments suivants : faire preuve d'empathie, se comporter de manière harmonieuse avec autrui et avec la nature ; faire preuve d'assertivité ; travailler en collaboration avec autrui ; établir des accords et négocier avec autrui ; se développer avec autrui ; reconnaître et accorder de la valeur à la diversité sociale, culturelle et linguistique.</p> <p>– Plan de estudios 2011, Educación Básica</p>
<p><b>Pays-Bas</b></p> <p>L'éducation :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. doit aussi être pensée pour des élèves qui grandissent dans une société pluraliste,</li> <li>b. vise en partie à encourager la <b>citoyenneté active et l'inclusion sociale</b>, et</li> <li>c. vise également à assurer que les élèves aient à la fois une connaissance et une expérience des différentes cultures et des conditions de vie de leurs pairs.</li> </ol> <p>– Texte législatif sur l'enseignement primaire, 1981</p> <p>Article 17 L'éducation dans une société pluraliste ; la citoyenneté ; l'inclusion sociale</p> <p>L'éducation :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. part du principe que les élèves grandissent dans une société pluraliste,</li> <li>b. vise en partie à encourager la <b>citoyenneté active et l'inclusion sociale</b>, et</li> <li>c. vise également à assurer que les élèves aient à la fois une connaissance et une expérience des différentes cultures et des conditions de vie de leurs pairs.</li> </ol> <p>– Texte législatif sur l'enseignement secondaire, 1963</p>	<p>Le Cadre des qualifications néerlandais (NLQF) spécifie des normes relatives au <b>sens des responsabilités et à l'autonomie</b> qui doivent être acquises à l'issue de chaque niveau d'enseignement. Ces normes évoluent pour les niveaux d'enseignement les plus élevés. Par exemple, les normes concernant les élèves qui terminent l'enseignement secondaire général sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaborer avec ses pairs, les superviseurs et les clients.</li> <li>• Assumer la responsabilité des résultats de ses activités, de son travail et de ses études.</li> <li>• Assumer la responsabilité partagée des résultats du travail d'autrui.</li> </ul> <p>– Cadre des qualifications néerlandais (NLQF), <a href="http://www.nlqf.nl/nlqf-niveaus">www.nlqf.nl/nlqf-niveaus</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Nouvelle-Zélande</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus haut niveau de réussite, au moyen de programmes permettant à tous les élèves de réaliser leur plein potentiel individuel et de développer les valeurs nécessaires pour devenir des membres à part entière de la société néo-zélandaise.</li> <li>2. L'égalité des possibilités éducatives pour tous les Néo-Zélandais, en identifiant et en éliminant tous les obstacles à la réussite.</li> <li>3. Le développement des connaissances, de la compréhension et des compétences nécessaires pour que les Néo-Zélandais puissent être compétitifs dans un monde moderne en constante évolution.</li> <li>4. L'acquisition d'une base solide au cours des premières années pour l'apprentissage et la réussite futurs, au moyen de programmes qui incluent le soutien des parents dans leur rôle essentiel en tant que premiers éducateurs de leurs enfants.</li> <li>5. Une éducation large via un programme équilibré couvrant les domaines d'apprentissage essentiels. La priorité doit être donnée à l'acquisition de hauts niveaux de performance (connaissances et compétences) dans les domaines de la littérature, de la numératie, de la science, de la technologie et de l'activité physique.</li> <li>6. L'excellence, obtenue en définissant des objectifs d'apprentissage clairs, en contrôlant la performance des élèves par rapport à ces objectifs, et en élaborant des programmes qui prennent en compte les besoins individuels.</li> <li>7. La réussite de l'apprentissage pour les élèves présentant des besoins spécifiques, en s'assurant qu'ils soient identifiés et qu'ils reçoivent un soutien approprié.</li> <li>8. L'accès des élèves à un système de qualifications reconnu au niveau national et international afin d'encourager un niveau élevé de participation à l'enseignement supérieur en Nouvelle Zélande.</li> <li>9. La participation et la réussite accrues de la population Maori au moyen de la promotion des initiatives relatives à l'éducation des Maoris, notamment l'enseignement en langue Te Reo Maori, en cohérence avec les principes du Traité de Waitangi.</li> <li>10. Le respect de l'héritage ethnique et culturel diversifié de la population de Nouvelle Zélande, avec la reconnaissance du statut unique des Maoris, le rôle de la Nouvelle Zélande dans le Pacifique et en tant que membre de la communauté internationale des nations.</li> </ol> <p>– Objectifs de l'éducation nationale, 2004</p>	<p><b>Norvège</b></p> <p>Les formulations clés des textes législatifs encadrant l'éducation en Norvège sont regroupées dans les thèmes suivants : la conscience morale, les aptitudes de créativité, le travail, l'éducation générale, la coopération et l'environnement naturel.</p> <p>– Programme de base pour l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et la formation adulte en Norvège, <a href="http://www.udir.no/upload/lareplanei/laerplaner/engereill_de/Core_Curriculum_English.pdf">www.udir.no/upload/lareplanei/laerplaner/engereill_de/Core_Curriculum_English.pdf</a></p>
<p><b>Norvège</b></p> <p>L'éducation et la formation doivent permettre une meilleure connaissance de la diversité culturelle et respecter les convictions des individus. Elles doivent promouvoir la démocratie, l'égalité et la pensée scientifique. Les élèves et les apprenants doivent développer des connaissances, des compétences et des attitudes afin de pouvoir maîtriser leur vie, prendre part à la vie active et à la société. Ils doivent avoir la possibilité d'être créatifs, engagés et curieux. Les élèves et les apprenants doivent apprendre à penser de manière critique, à agir de manière éthique et être sensibilisés à l'environnement.</p> <p>– Chapitre 1 du texte législatif sur l'éducation</p>	<p><b>Norvège</b></p> <p>Le programme de la Nouvelle Zélande identifie cinq compétences clés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la réflexion</li> <li>• l'utilisation du langage, de symboles et de textes</li> <li>• la maîtrise de soi</li> <li>• le rapport aux autres</li> <li>• la participation et la contribution</li> </ul> <p>– Programme de Nouvelle Zélande en ligne, <a href="http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Key-competencies">http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Key-competencies</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Pologne</b></p> <p>L'objectif de l'éducation de base est de construire une base solide pour les « connaissances intellectuelles, éthiques, affectives, sociales et physiques » des enfants. Parmi les aptitudes les plus importantes devant être enseignées dans le cadre de cette matière figurent : le travail d'équipe et l'aptitude à découvrir ses propres centres d'intérêt, entre autre. De même, l'un des objectifs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur est de développer davantage ces compétences non cognitives.</p> <p>– <i>Rozporządzenie o podstawie programowej</i> - Dziennik Ustaw 15. 01. 2009, nr 4, poz 7</p>	<p>Le Cadre des qualifications polonaises spécifie les qualifications qui doivent être acquises en termes de compétences cognitives et sociales dans tous les niveaux de l'enseignement de base et de l'enseignement supérieur. Certaines des compétences devant être renforcées dans le cadre de l'enseignement de base comprennent : <b>la compréhension des rôles sociaux, le travail d'équipe, l'exercice des responsabilités associées à sa fonction dans la société, la coopération, les compétences de communication.</b> Les niveaux plus élevés de l'enseignement ont vocation à préparer les adolescents à : <b>travailler indépendamment, penser de manière éthique, se comporter de manière responsable, etc.</b></p> <p><a href="http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/">www.kwalifikacje.edu.pl/pl/</a></p>
<p><b>Portugal</b></p> <p>Section II. Organisation du programme de l'enseignement primaire</p> <p>Article 15. <b>Développement personnel et social</b> des élèves. Les établissements d'enseignement, dans la mesure de leur autonomie, doivent élaborer des projets et des activités qui contribuent au <b>développement personnel et social</b> des élèves, portant sur l'éducation civique, l'éducation à la santé, l'éducation économique, l'éducation aux médias, l'éducation à la sécurité routière, l'éducation à la consommation, l'éducation à l'entrepreneuriat, l'éducation religieuse et morale, avec une fréquence laissée à leur appréciation.</p> <p>Section IV. Gestion du programme de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire</p> <p>Article 21. Favoriser la réussite scolaire</p> <p>e) Mettre en œuvre des actions pour renforcer l'épanouissement et le <b>développement personnel et social</b> des élèves, incluant la promotion de la santé et la prévention des comportements à risque.</p> <p>– <i>Decreto-Lei n.º 139/2012</i> (traduction non officielle)</p>	<p>Section II. Organisation du programme de l'enseignement primaire</p> <p>Article 15. <b>Développement personnel et social</b> des élèves. Les établissements d'enseignement, dans la mesure de leur autonomie, doivent élaborer des projets et des activités qui contribuent au <b>développement personnel et social</b> des élèves, portant sur l'éducation civique, l'éducation à la santé, l'éducation économique, l'éducation aux médias, l'éducation à la sécurité routière, l'éducation à la consommation, l'éducation à l'entrepreneuriat, l'éducation religieuse et morale, avec une fréquence laissée à leur appréciation.</p> <p>Section IV. Gestion du programme de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire</p> <p>Article 21. Favoriser la réussite scolaire</p> <p>e) Mettre en œuvre des actions pour renforcer l'épanouissement et le <b>développement personnel et social</b> des élèves, incluant la promotion de la santé et la prévention des comportements à risque.</p> <p>– <i>Decreto-Lei n.º 139/2012</i> (traduction non officielle)</p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

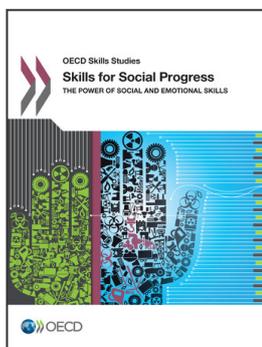
République slovaque	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p>Objectifs du système d'éducation</p> <p>Selon l'Article 4 du nouveau texte législatif sur l'éducation de 2008, l'objectif de l'éducation est de permettre aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'acquérir des compétences, notamment les compétences de communication, les compétences orales et écrites, l'aptitude à utiliser les technologies de l'information et de la communication dans la langue nationale, en langue maternelle et en langues étrangères, les compétences en mathématiques et les compétences dans le domaine de la science et de la technologie, l'apprentissage tout au long de la vie, les compétences sociales et les compétences civiques, les compétences entrepreneuriales et les compétences culturelles ;</li> <li>• d'apprendre et utiliser au moins deux langues étrangères ;</li> <li>• d'apprendre comment identifier et analyser des problèmes, proposer des solutions et des méthodes de résolution ;</li> <li>• de développer les compétences manuelles, les compétences de créativité, les compétences artistiques et les compétences psychomotrices ;</li> <li>• de renforcer le respect des parents et d'autrui, le respect des valeurs et des traditions culturelles et nationales de l'état ainsi que la langue maternelle ;</li> <li>• de renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, des principes de la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales ;</li> <li>• d'être préparé à une vie responsable dans une société libre, dans un esprit de compréhension et de tolérance, d'égalité des hommes et des femmes, d'amitié entre les nations, de tolérance nationale, ethnique et religieuse ;</li> <li>• d'apprendre comment développer leur personnalité et leur apprentissage tout au long de la vie, à travailler en équipe et à assumer les responsabilités ;</li> <li>• d'apprendre à contrôler et à réguler leurs comportements, à prendre soin de leur santé et de l'environnement et à les protéger, ainsi qu'à respecter les valeurs éthiques et humaines universelles.</li> </ul> <p>- Texte législatif sur l'éducation 245/2008, adapté de la traduction en anglais issue de la documentation de l'UNESCO (2012) « World Data on Education 7<sup>th</sup> édition 2010/11 »</p>	<p>L'enseignement primaire établit la base initiale du développement progressif des compétences clés des élèves comme fondement de l'enseignement général à travers les objectifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir aux élèves de nombreuses opportunités d'examiner leur environnement culturel et naturel le plus proche afin de développer leur imagination, leur créativité et leur intérêt pour l'exploration de leur environnement,</li> <li>• Permettre aux élèves d'explorer leurs propres compétences et leurs possibilités de développement, ainsi que d'acquérir la capacité de base d'apprendre à apprendre et de se connaître soi-même,</li> <li>• Renforcer les processus cognitifs et les capacités des élèves afin de leur permettre de penser de manière critique et créative grâce à l'acquisition de leurs propres compétences cognitives et à la résolution active de problèmes,</li> <li>• Développer de manière équilibrée les aptitudes des élèves à communiquer et se comprendre soi-même, à évaluer (sélectionner et décider) et à agir de manière proactive en s'appuyant sur la maîtrise de soi et l'introspection,</li> <li>• Favoriser le développement des capacités intrapersonnelles et interpersonnelles, notamment pour permettre aux élèves d'être ouverts dans leurs relations sociales, de coopérer avec efficacité, de développer leur réactivité sociale et leur sensibilité à l'égard de leurs camarades, des enseignants, des parents, des autres personnes de leur entourage, ainsi qu'à l'égard de leur propre environnement culturel et naturel,</li> <li>• Inciter les élèves à faire preuve de tolérance et à accepter les autres individus, leurs valeurs spirituelles et culturelles,</li> <li>• Enseigner aux élèves à la fois à jouir de leurs droits et à remplir leurs obligations, à prendre soin de leur santé et à la protéger activement.</li> </ul> <p>- Programme de l'enseignement primaire (traduction non officielle), <a href="http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/stzts/isced1/isced1_spu_uprava.pdf">http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/stzts/isced1/isced1_spu_uprava.pdf</a></p>

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Slovenie</b></p> <p>L'un des objectifs principaux de l'éducation de base est de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• favoriser le développement physique, cognitif, affectif, moral, spirituel et social des individus en respectant les mécanismes du développement</li> <li>- Texte législatif sur l'enseignement de base</li> </ul> <p>Les objectifs de l'éducation en République de Sloveenie comprennent les éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• éduquer pour développer la <b>tolérance mutuelle</b>, promouvoir la sensibilisation à l'égalité des sexes, le <b>respect de la diversité humaine et la coopération mutuelle</b>, le respect des droits de l'homme, des droits de l'enfant et des libertés fondamentales, favoriser des possibilités égales pour les femmes et les hommes, et ainsi développer les compétences nécessaires à la vie dans une société démocratique,</li> <li>• promouvoir la sensibilisation à l'<b>intégrité de l'individu</b> ;</li> <li>• développer la <b>conscience de la citoyenneté</b> et de l'identité nationale ainsi que la connaissance de l'histoire de la Sloveenie et de sa culture ;</li> <li>• éduquer en vue du développement durable et de la participation active à une société démocratique, ce qui inclut le développement d'une connaissance approfondie et d'une <b>attitude responsable à l'égard de soi-même, de sa santé, d'autrui, de sa propre culture et d'autres cultures, des environnements naturels et sociaux, ainsi qu'envers les générations futures</b></li> <li>- Texte législatif sur l'organisation et le financement de l'éducation</li> </ul>	<p><b>Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences</b></p> <p>Les objectifs de l'éducation en rapport avec l'ESP sont spécifiés dans les programmes, notamment pour trois matières principales : la société ; la culture patriotique et citoyenne et l'éthique (comprenant des orientations pour un enseignement transversal et des recommandations d'ordre didactique pour les enseignants) ; et dans une matière optionnelle, l'éthique, les religions et l'éthique.</p> <p>Les objectifs en rapport avec l'ESP sont également poursuivis dans le cadre de plans pour l'enseignement scolaire obligatoire (au sens positif) définis par la loi fondamentale sur l'éducation et visent à soutenir le développement de ces compétences au moyen de différents types d'activités, dont des cours en classe réguliers. Enfin, ces objectifs constituent une partie importante de la mission poursuivie par les services d'action sociale des établissements d'enseignement.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Réponse du représentant de la Sloveenie au questionnaire concernant les programmes des matières obligatoires de l'enseignement primaire</li> </ul>
<p><b>Espagne</b></p> <p>Les compétences cognitives sont essentielles mais ne sont pas suffisantes. Il est nécessaire d'acquérir des compétences transférables dès le plus jeune âge, notamment la pensée critique, la <b>gestion de la diversité</b>, la créativité et l'aptitude à communiquer, ainsi que des attitudes clés telles que la <b>confiance individuelle, l'enthousiasme, la constance et l'acceptation du changement</b>.</p> <p>- <i>Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa</i></p>	<p>Un certain nombre de compétences de base ont été identifiées et introduites dans le programme de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire. Ces compétences comprennent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les compétences de communication</li> <li>• Les compétences en mathématiques</li> <li>• La connaissance du monde physique et l'interaction avec celui-ci</li> <li>• Le traitement de données et les compétences numériques</li> <li>• <b>Les compétences sociales et civiques</b></li> <li>• Les compétences culturelles et artistiques</li> <li>• Apprendre à apprendre</li> <li>• <b>L'autonomie et l'initiative personnelle</b></li> </ul> <p>- Site Internet du Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports, <a href="http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/ensenanzas/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html">http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/ensenanzas/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html</a> (consulté le 10 septembre 2014)</p>

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Suède</b></p> <p>L'objectif de l'éducation dans le cadre du système scolaire est d'aider les enfants et les adolescents à acquérir et développer des connaissances et des valeurs. Elle doit favoriser le développement, l'apprentissage et le désir d'apprendre tout au long de la vie chez tous les enfants et les adolescents. L'éducation a également pour objectif, en coopération avec les familles des enfants et des adolescents, de favoriser leur développement personnel de manière équilibrée pour leur permettre de devenir des individus et des citoyens actifs, créatifs, compétents et responsables.</p> <p>- Chapitre 1 du texte législatif sur les établissements d'enseignement</p>	<p>Les objectifs des établissements d'enseignement sont d'assurer que chaque élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• puisse consciemment élaborer et exprimer des points de vue éthiques fondés sur la connaissance des droits de l'homme et des valeurs démocratiques fondamentales, ainsi que sur les expériences personnelles,</li> <li>• respecte la valeur intrinsèque d'autrui,</li> <li>• réproouve la soumission d'individus à l'oppression et à des traitements dégradants, et qu'il contribue à aider autrui,</li> <li>• puisse faire preuve d'empathie et comprendre les situations dans lesquelles se trouvent d'autres personnes, et qu'il développe également la volonté d'agir en ayant à cœur l'intérêt supérieur de ces personnes, et</li> <li>• respecte l'environnement proche ainsi que l'environnement dans une perspective plus large.</li> </ul> <p>- Programme de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement préscolaire et des centres de loisirs, 2011</p>
<p><b>Suisse (Canton de Zurich)</b></p> <p>Le système d'éducation dote l'individu de connaissances en accord avec ses prédispositions, ses aptitudes et ses centres d'intérêt. Il favorise le développement d'une personnalité mature, tolérante et responsable, et construit une base solide pour la vie professionnelle et la coexistence dans la société et la démocratie.</p> <p>- Texte législatif sur l'éducation, 2002 (traduction non officielle)</p> <p>L'enseignement élémentaire apporte les connaissances et les compétences de base ; il conduit à l'identification de connexions. Il encourage le respect des individus et de l'environnement, et vise le développement complet des enfants pour leur permettre de devenir des individus indépendants et socialement compétents. Les établissements d'enseignement s'efforcent de susciter et de maintenir le plaisir dans l'apprentissage et dans d'autres types de performances. Ils favorisent notamment le sens des responsabilités, l'engagement, le jugement, l'aptitude à évaluer et à se montrer critique, ainsi que l'ouverture au dialogue. L'enseignement prend en compte les inclinations et les talents individuels des enfants, et établit les bases de l'apprentissage tout au long de la vie.</p> <p>- Texte législatif de 2005 sur l'enseignement obligatoire (traduction non officielle)</p>	<p>Le Secrétariat de l'OCDE n'est pas parvenu à identifier des informations pertinentes.</p>

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Turquie</b></p> <p>L'objectif général du système d'éducation est de former tous les citoyens turcs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comme des individus engagés en faveur des principes d'Atatürk, de la révolution et du nationalisme d'Atatürk défini dans la Constitution ; comme des individus déterminés à protéger et développer les valeurs nationales, humaines, morales et culturelles de ceux qui aiment leur famille et s'efforcent sans cesse de subvenir à ses besoins, qui sont conscients de leurs devoirs et de leurs responsabilités envers la République turque, un état de droit démocratique, laïc et social fondé sur les droits de l'homme et les principes fondamentaux définis dans la Constitution ;</li> <li>• comme des individus dotés d'une personnalité et d'un caractère équilibrés et sains, qui se sont développés sur le plan physique, intellectuel, moral, spirituel et affectif, qui sont libres, possèdent des aptitudes pour la pensée scientifique et ont une vision ouverte du monde ; des individus respectant les droits de l'homme, accordant de la valeur à la personnalité et à l'entreprise, responsables envers la société, constructifs, créatifs et productifs ;</li> <li>• en accord avec leurs propres centres d'intérêt et aptitudes, afin de les préparer pour la vie en leur permettant d'acquérir les connaissances, les compétences, les comportements et les habitudes de travail en coopération nécessaires, et assurer qu'ils exercent une profession qui les rende heureux et qu'ils contribuent au bonheur de la société.</li> </ul> <p>– Texte législatif fondamental sur l'éducation de 1973</p>	<p>Les programmes de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire ont pour objectif de permettre aux élèves d'acquérir les compétences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un usage correct et efficace de la langue turque,</li> <li>• La pensée critique,</li> <li>• La pensée créative,</li> <li>• La pensée analytique,</li> <li>• La prise de décisions,</li> <li>• L'entrepreneuriat,</li> <li>• La perception du changement et de la continuité,</li> <li>• La gestion des émotions,</li> <li>• La communication et l'empathie,</li> <li>• La résolution de problèmes,</li> <li>• La recherche,</li> <li>• L'utilisation des technologies de l'information,</li> <li>• L'inclusion sociale et la citoyenneté,</li> <li>• La conscience démocratique.</li> </ul> <p>– Réponse du représentant de la Turquie au questionnaire concernant les programmes</p>
<p><b>Royaume-Uni (Angleterre)</b></p> <p>Directives générales relatives au programme</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le programme des établissements d'enseignement publics et des écoles maternelles publiques doit satisfaire aux exigences définies dans cette section pour présenter les qualités d'un programme équilibré et diversifié qui –       <ol style="list-style-type: none"> <li>a. favorise le développement spirituel, moral, culturel, intellectuel et physique des élèves dans le cadre scolaire et pour la vie en société, et</li> <li>b. prépare les élèves aux possibilités, responsabilités et expériences de leur vie future.</li> </ol> </li> </ol> <p>– Texte législatif sur l'éducation de 2002</p>	<p>Le Secrétariat de l'OCDE n'est pas parvenu à identifier des informations pertinentes.</p>
<p><b>États-Unis (Californie)</b></p> <p>Chaque enfant est une personne unique avec des besoins uniques, et la finalité du système d'éducation de cet état est de permettre à chaque enfant de développer tout son potentiel.</p> <p>– Plan stratégique de 2002-07</p>	<p>Le Secrétariat de l'OCDE n'est pas parvenu à identifier des informations pertinentes.</p>

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Brésil</b></p> <p>L'enseignement fondamental obligatoire s'étend sur neuf années, est gratuit dans les établissements publics et commence à l'âge de six ans. Il a pour finalité l'éducation de base des citoyens, à travers les objectifs suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. le développement de l'aptitude à apprendre, l'acquisition de capacités de base telles que la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul ;</li> <li>II. la compréhension de l'environnement naturel et social, du système politique, de l'économie, de la technologie, des arts, de la culture et des valeurs sur lesquelles repose la société ;</li> <li>III. le renforcement de l'aptitude à apprendre en vue d'acquies des connaissances et des compétences et de <b>développer des attitudes et des valeurs</b> ;</li> <li>IV. le renforcement des liens familiaux, de la solidarité entre les hommes et du respect mutuel, valeurs sur lesquelles la société est fondée.</li> </ol> <p>- Texte législatif relatif au cadre et aux orientations pour l'éducation 9.394/1996, Article 32 (traduction non officielle fournie par le Ministère de l'Éducation)</p>	<p>Selon ces principes et en conformité avec les articles 22 et 32 du texte législatif No. 9.394/96 (LDB), les propositions de programme pour l'enseignement fondamental ont pour finalité de développer l'apprentissage, d'assurer l'instruction commune indispensable à la citoyenneté et d'apporter les moyens de progresser dans le travail et dans les études ultérieures à travers les objectifs définis pour ce niveau de la scolarité, notamment :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. le développement de l'aptitude à apprendre, l'acquisition de capacités de base telles que la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul ;</li> <li>II. la compréhension de l'environnement naturel et social, du système politique, de l'économie, de la technologie, des arts, de la culture et des valeurs sur lesquelles repose la société ;</li> <li>III. l'acquisition de connaissances et de compétences, <b>le développement d'attitudes et de valeurs</b> comme instruments permettant de poser un regard critique sur le monde ;</li> <li>IV. le renforcement des liens familiaux, de la solidarité entre les hommes et du respect mutuel, valeurs sur lesquelles la société est fondée.</li> </ol> <p>- Résolution No. 7 du 14 décembre 2010, orientations des programmes pour le cycle de l'enseignement primaire d'une durée de neuf années, Article 7 (traduction non officielle fournie par le Ministère de l'Éducation)</p>
<p><b>Fédération de Russie</b></p> <p>La mission de l'éducation en Fédération de Russie est de permettre à chaque citoyen russe de réaliser son potentiel positif, social, culturel et économique, et de permettre le développement socio-économique de la Fédération de Russie.</p> <p>- Normes éducatives fédérales pour l'enseignement primaire, 2010</p>	<p>Les normes éducatives pour chaque niveau de l'enseignement comprennent plusieurs capacités relatives au développement de la personnalité et au développement social. Ces capacités sont les suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'éducation patriotique : la citoyenneté et l'identité ethnique ; les valeurs humaines, démocratiques et traditionnelles ; la connaissance de la langue, de l'histoire et de la culture russes ;</li> <li>2. <b>Le développement et l'éducation autonomes, l'approche globale des études et de l'orientation professionnelle, l'autonomie</b> ;</li> <li>3. La formation d'un état d'esprit adapté à la science et aux pratiques sociales modernes, faisant preuve de considération envers la diversité ethnique, culturelle, linguistique, sociale et religieuse ;</li> <li>4. <b>Les compétences de communication, qui englobent le respect d'autrui, la disposition à coopérer avec autrui dans tous les domaines, la bonne volonté</b> ;</li> <li>5. <b>Le développement moral, qui comprend le comportement moral et une attitude responsable à l'égard de son propre comportement</b> ;</li> <li>6. Les valeurs associées à un comportement sain et sans risque ;</li> <li>7. L'éducation esthétique ;</li> <li>8. Les valeurs familiales.</li> </ol> <p>- Normes éducatives de l'état fédéral pour l'enseignement général <a href="http://xn--80abucijibhv9a.xn-p1a1/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543">http://xn--80abucijibhv9a.xn-p1a1/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543</a></p>



Extrait de :

## Skills for Social Progress

### The Power of Social and Emotional Skills

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

#### Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2016), « Les politiques, les pratiques et les évaluations au service du renforcement des compétences sociales et affectives », dans *Skills for Social Progress : The Power of Social and Emotional Skills*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264256491-8-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).