

TASKs pour la démocratie

” 60 activités
pour apprendre
et évaluer
des savoir-être,
savoir-faire
et savoirs
transversaux

Série Pestalozzi n° 4

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

TASKs

pour la démocratie

60 activités
pour apprendre et évaluer
des savoir-être, savoir-faire
et savoirs transversaux
Édition révisée

Coordination de la série : Josef Huber

Édité par

Pascale Mompoin-Gaillard et Ildikó Lázár

Contributions

Ferenc Arató, Josef Huber, Ildikó Lázár
et Pascale Mompoin-Gaillard

Programme Pestalozzi – Programme
de formation des professionnels
de l'éducation du Conseil de l'Europe
DG II Démocratie

Série Pestalozzi n° 4
Conseil de l'Europe

Édition anglaise :
*TASKs for democracy – 60 activities to learn and assess
transversal attitudes, skills and knowledge – 2nd edition*
ISBN 978-92-871-8523-5

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

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

Conception graphique : Service
de la production des documents
et des publications (SPDP), Conseil de l'Europe
Mise en page : Jouve, Paris

Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8515-0
© Conseil de l'Europe, mars 2018
Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

Table des matières

REMERCIEMENTS	5
PRÉFACE	
<i>Matthew Johnson, directeur de la Citoyenneté démocratique et de la Participation</i>	7
AVANT-PROPOS	
<i>Josef Huber, coordinateur de la série</i>	9
INTRODUCTION	
<i>Ildikó Lázár et Pascale Mompoin-Gaillard</i>	13
PREMIÈRE PARTIE – PRINCIPES ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES	17
Savoir-être, savoir-faire et savoirs transversaux (TASK) – Définition et importance des TASK	
<i>Ildikó Lázár</i>	17
Intégrer les TASK dans la pratique quotidienne	
<i>Pascale Mompoin-Gaillard</i>	19
En quoi l'apprentissage coopératif contribue-t-il à la prévention de la discrimination et de la violence à l'école ?	
<i>Ferenc Arató</i>	25
DEUXIÈME PARTIE – BOÎTE À OUTILS	37
Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (CCD)	
<i>Pascale Mompoin-Gaillard</i>	37
Activités d'apprentissage et de formation	
<i>Ildikó Lázár et Pascale Mompoin-Gaillard</i>	42
De l'importance du débriefing : présentation détaillée d'une activité	
<i>Pascale Mompoin-Gaillard</i>	43
Activités 1-6 – 15-25 minutes	47
Activités 7-11 – 30-45 minutes	61
Activités 12-20 – 60 minutes	75
Activités 21-26 – 90 minutes	113
Activités 27-36 – 120 minutes	145
Activités 37-41 – 150 minutes	191
Activités 42-50 – 180 minutes	225
Activités 51-54 – Activités d'évaluation de session	281
Réapprendre – Activités de prise de conscience des apprentissages par rapport au développement de compétences démocratiques	
<i>Pascale Mompoin-Gaillard</i>	291
Unité 1 – Développer l'empathie	
<i>Proposition originale de Leah Davcheva et Martyn Barrett</i>	293
Unité 2 – Mon bagage d'apprentissage – Outil d'autoévaluation de la maîtrise des TASK	
<i>Proposition originale de Pascale Mompoin-Gaillard</i>	299
Unité 3 – Coopération et négociation	
<i>Proposition originale de Pascale Mompoin-Gaillard</i>	303
Unité 4 – Stimuler sa mémoire	
<i>Proposition originale de Claudia Lenz</i>	307
Unité 5 – Qu'est-ce qui a changé ?	
<i>Proposition originale de Josef Huber</i>	311
Unité 6 – Mon moi pluriculturel	
<i>Proposition originale de Mercè Bernaus</i>	317
AUTRES OUVRAGES ET RESSOURCES	321
À PROPOS DES AUTEURS	323

Remerciements

Si la présente publication a pu voir le jour, c'est grâce à la motivation et à la créativité de nombreuses personnes, qui y ont consacré beaucoup de temps. Elle est le fruit d'un travail collectif engagé en 2009.

Dans un premier temps, des membres de la communauté de pratique du programme Pestalozzi ont analysé les descriptions de compétences disponibles dans toute une série de documents du Conseil de l'Europe relatifs à l'éducation, en vue de définir les composantes d'un socle commun de savoirs, savoir-faire et savoir-être (connaissances, aptitudes et attitudes). Les éléments ainsi compilés ont été testés lors de plusieurs activités de formation du programme Pestalozzi et utilisés pour élaborer les activités permettant d'acquérir ces savoirs, savoir-faire et savoir-être, avant d'être reformulés et réorganisés.

Les auteurs du présent ouvrage ont ensuite procédé à l'examen final et à la mise au point du socle commun proposé et des activités correspondantes.

Au total, ce sont plusieurs centaines de professionnels de l'éducation de toute l'Europe qui ont participé à ces travaux. Tous mériteraient d'être remerciés personnellement et nominativement, car rien n'aurait été possible sans eux.

Malheureusement, il nous est impossible de les citer tous ici. Nous ne donnerons donc que les noms de ceux qui ont participé aux activités centrales ayant conduit à la publication du présent ouvrage :

Hilal Akyüz Sezgin, Angeliki Aroni, Annouck Freymann, Spyros Antonellos, Noha Anwar Salama, Ferenc Arató, Rasa Askinyte-Degesiene, Svetlana Baranova, Martyn Barrett, Anne Beate Reinertsen, Carmen Becker, Mercè Bernaus, Branko Bogнар, Tarana Boyukzada, Mihalea Brumar, Charlot Cassar, Hulda Karen Daniélsdóttir, Leah Davcheva, Liutauras Degesys, Fabio Del Cavallo, Michel Derache, Annabel Desira, Ilze France, Patricia Garouste, Marica Gavrilov, Caroline Gebara, Mine Gozubuyuk Tamer, Nina Corinne Handing, Richard John Harris, Pierre Hella, Ineta Helmane, Karine Helena Hindrix, Ildikó Bartos, Arthur Robert Ivatts, Chrystalla Kaloyirou, Glynn Arthur Kirkham, Elena Konnova, Beatrix Kováts, Svitlana Kurysh, George Latsabidze, Ildikó Lázár, Claudia Lenz, Lina Katsimente, Rachel Lindner, Lars M. Gudmundson, Mariacristina Sandonà, Gerrit Maris, Pascale Mompoin-Gaillard, Ginta Orintienė, Najat Ouakrim-Soivio, Renata Ozorlic Dominic, Olga Parts, Olga Pereira Correia Ferreira, Ana Maria Perona-Fjeldstad, Katica Pevec Semec, Isabel Maria Pimenta Freire, Dragana Radoman, Guðrún Ragnarsdóttir, Visnja Rajic, Anu Raudsepp, Ana María Rodríguez Rivas, Dace Saleniece, Sylvia Sammut, Afrime Shaqiri, Tahany Shemeis, Tanja Sijakovic, Olena Styslavska, Veton Sylhasi, Angele Tamuleviciute, Kjersti Toverud Klette, Angelos Vallianatos, Ketevan Vatiashvili, Hugo Verkest, Barbara Wiesner, Margaret Wood, Zeynep Yildirim et Maciek Zabierowski.

Merci.

Préface

Bienvenue dans la deuxième édition de *TASKs pour la démocratie*¹, publiée par le Conseil de l'Europe dans la collection Pestalozzi. Comme la première, parue en anglais uniquement, cette deuxième édition à l'usage des éducateurs se veut être un guide pratique d'éducation à la démocratie et une boîte à outils pour la mise en œuvre d'activités d'apprentissage dans ce domaine. De ce fait, des parties essentielles ont été reprises sans changement. Cependant, depuis septembre 2015, date de la première publication, divers événements et changements intervenus ont rendu nécessaire la mise en œuvre d'une révision.

En 2013, sur l'impulsion de la présidence andorrane du Comité des Ministres, le Conseil de l'Europe a lancé un ambitieux projet consacré aux compétences pour une culture de la démocratie (ci-après « CCD »). Son objectif était de définir un cadre de référence commun intégrant les compétences nécessaires dans une culture de la démocratie, qu'il serait possible d'appliquer dans les systèmes éducatifs de l'ensemble des pays membres du Conseil de l'Europe.

Le Conseil de l'Europe s'est naturellement imposé comme le porteur d'un tel projet, lui qui n'a cessé de souligner les quatre grands objectifs de l'éducation, de même valeur, que sont notamment :

- ▶ la préparation à un emploi durable ;
- ▶ la préparation à une vie de citoyens actifs dans des sociétés démocratiques ;
- ▶ le développement personnel ;
- ▶ le développement et la consolidation, par l'enseignement, l'apprentissage et la recherche, d'une base de connaissances approfondie et diversifiée².

Pour faire de la préparation à la démocratie une véritable priorité de nos systèmes éducatifs, de nos écoles et de nos universités, il ne suffit pas de pouvoir affirmer ce que les apprenants doivent savoir, comprendre et être capables de faire à l'issue de leur scolarité ou de leurs études. Nous connaissons la définition traditionnellement donnée des résultats de l'apprentissage : « Ce que vous savez, ce que vous comprenez et êtes capable de faire ». Cette définition omet néanmoins un aspect important, à savoir les attitudes. Car les résultats de l'apprentissage ne se résument pas à ce que nous sommes *capables* de faire : ils englobent ce que nous *souhaitons* faire, ou ce que nous nous abstenons de faire. Dans certaines situations, en effet, il sera contestable d'un point de vue éthique de faire telle ou telle chose, même si nous en sommes capables. Et lorsque nous parlons d'attitudes, c'est souvent également de valeurs. Tel était le point de départ principal du projet CCD.

La culture de la démocratie était un autre concept à la base ce projet. Pour beaucoup d'entre nous, la démocratie évoque les institutions (les parlements, les mairies, etc.), les lois (la Constitution, mais aussi une procédure régulière devant les juridictions), ainsi que diverses procédures, dont les élections. Ce sont là autant d'éléments essentiels à la démocratie. Toutefois, les parlements, les lois et les élections ne sont pas la garantie de l'existence de sociétés démocratiques : ils ne jouent véritablement leur rôle que s'ils sont ancrés dans ce que nous appelons une « culture démocratique », ou plutôt « une culture de la démocratie ». Cette expression a été utilisée la première fois – à l'initiative du secteur de l'éducation de l'Organisation – dans le plan d'action adopté par les chefs d'État et de gouvernement des États membres du Conseil de l'Europe lors de leur sommet à Varsovie en 2005³.

1. *TASKs pour la démocratie* : traduit de l'anglais *TASKs for democracy*. 1. Tasks pour tâches ; 2. TASK(s) pour *transversal attitudes, skills and knowledge* (traduit en français par « savoir-être, savoir-faire et savoirs transversaux »).

2. Recommandation CM/Rec(2007)6 du Comité des Ministres aux États membres relative à la responsabilité publique pour l'enseignement supérieur et la recherche.

3. www.coe.int/t/dcr/summit/20050517_plan_action_FR.asp?, voir points III.3 et III.3.3, consulté en décembre 2017.

La culture de la démocratie désigne l'ensemble des attitudes et des comportements sans lesquels le fonctionnement pratique des institutions démocratiques et des lois est impossible. Parmi ces attitudes et ces comportements, on peut citer le fait de résoudre les conflits de façon pacifique ; de participer aux débats dans le respect d'autrui, ce qui implique d'écouter les autres en faisant preuve d'ouverture d'esprit, mais aussi de présenter sa position de façon respectueuse ; et de se procurer des informations auprès de diverses sources en restant critique. Il ne s'agit *pas* d'accepter tous les points de vue et tous les arguments comme si tous étaient également valables. Certaines valeurs sont en effet absolues et sont d'ailleurs présentes dans la Convention européenne des droits de l'homme.

Les compétences pour une culture de la démocratie sont donc indispensables à la construction de la société dans laquelle nous souhaitons vivre et dans laquelle nous souhaiterions que nos enfants et nos petits-enfants grandissent.

Cette réalité nous a été rappelée avec force par les attaques terroristes perpétrées à Paris et à Istanbul en janvier 2015, puis à Copenhague en février 2015. Le projet de CCD a rapidement trouvé sa place dans la réponse apportée par le Conseil de l'Europe à ces attaques au moyen du Plan d'action sur la lutte contre l'extrémisme violent et la radicalisation conduisant au terrorisme, que le Comité des Ministres a adopté en mai 2015 (ainsi que, par la suite, le Plan d'action sur la construction de sociétés inclusives). Le projet n'a cessé de gagner en pertinence face aux nouvelles attaques terroristes conduites en Europe et à d'autres développements, comme l'attrait croissant exercé par le populisme sur de nombreux électeurs et la désaffection des partis politiques traditionnels ; le profond désaccord au sein de nombreux pays quant à la place de la religion dans l'espace public ; les attitudes envers les migrants et les réfugiés ; les enjeux éthiques qui apparaissent dans de nombreuses sphères, dont la politique, les affaires et le sport ; et la tentative de coup d'État manquée en Turquie en juillet 2016.

Avec le renforcement de la priorité politique accordée à l'éducation en général et au projet de compétences pour une culture de la démocratie est né un sentiment d'urgence. La mise en œuvre de la première partie du projet a donc été accélérée et le premier modèle de CCD a été adopté par la Conférence permanente du Conseil de l'Europe des ministres de l'Éducation en avril 2016. C'est ainsi que le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie est devenu la colonne vertébrale des travaux du Conseil de l'Europe dans ce domaine.

Comme décrit ailleurs dans cette publication, le modèle de compétences pour une culture de la démocratie englobe 20 compétences (voir le diagramme à la page 39).

Étant donné que les composantes clés telles que présentées dans la première édition de *TASKs pour la démocratie* (en anglais) ont été remplacées par ce nouveau modèle, cette première version a été retirée en mars 2016. Cette édition révisée – le changement principal étant le remplacement de la partie « composantes clés » par une description du modèle CCD – reflète donc le cadre CCD pour que *TASKs pour la démocratie* puisse soutenir la mise en œuvre de ce cadre.

Le Conseil de l'Europe est aujourd'hui en mesure de présenter cette deuxième édition révisée qui conserve les points forts de la première et constitue le reflet fidèle du modèle de référence pour une culture de la démocratie du Conseil de l'Europe.

Je formule le souhait que cette publication soit utile dans le travail des enseignants et des formateurs, et qu'elle remplisse son principal objectif, à savoir : aider à construire des sociétés européennes sur les fondations que sont une culture de la démocratie et des droits de l'homme. C'est là une mission extraordinaire, qui ne saurait porter ses fruits que si les enseignants et les formateurs européens la mènent avec compétence et enthousiasme.

Strasbourg, janvier 2017

Matthew Johnson

Directeur de la Citoyenneté démocratique et de la Participation

Avant-propos

Josef Huber, coordinateur de la série

L'observation du monde qui nous entoure fait apparaître clairement la nécessité globale de revitaliser la démocratie. Jamais, ces cinquante dernières années, la question du maintien et du développement des sociétés démocratiques n'a autant occupé le devant de la scène qu'aujourd'hui. Elle revêt une importance cruciale à la lumière des récents événements tragiques qui ont coûté la vie à des journalistes d'un hebdomadaire satirique, assassinés pour avoir fait leur travail de critiques et de satiristes, usant de leur droit à la liberté d'expression.

VIVRE DANS UN MONDE GLOBALISÉ : UN DÉFI

La prise de conscience du caractère global de nos vies nous fait également nous rendre compte de la diversité de l'humanité et du caractère fini de notre planète, de notre environnement et de nos ressources, mais aussi de la production économique. En 1972 déjà, le Club de Rome avait évoqué les limites de la croissance et marqué l'éveil de la conscience environnementale. Quarante ans plus tard, il nous faut admettre que, parmi les options proposées par ce dernier, nous avons choisi, par défaut en quelque sorte, les moins prometteuses. Dans le contexte actuel, la question de savoir si nous devons rester sur la voie de la croissance continue ou s'il nous faut réorienter nos modes de production se pose avec encore plus d'acuité. Pouvons-nous vraiment continuer à mesurer le progrès en termes de produit intérieur brut – indicateur inventé dans les années 1930 – et de croissance économique sans fin, alors que les limites de ce modèle se profilent avec une menaçante clarté à mesure que nous avançons dans le XXI^e siècle ?

Ces interrogations ne peuvent se limiter au secteur de l'économie. Elles doivent aller au-delà des questions matérielles et techniques car la poursuite de ce modèle, en perpétuant les inégalités de conditions de vie, a également des répercussions sur le « vivre ensemble ».

L'interconnectivité et la mobilité accrues, que ce soit dans les loisirs ou pour raisons professionnelles, économiques ou politiques, font se multiplier les contacts physiques et virtuels entre les gens, ce qui a un impact sur l'image que nous avons de nous-mêmes et notre perception des autres.

Un débat ouvert sur les valeurs, leur (re)définition, leur transmission et leur maintien est aussi impératif qu'incontournable. Il devra aboutir à une vision claire des valeurs, attitudes, aptitudes et savoirs nécessaires pour une réorientation démocratique et interculturelle de notre comportement autour de la solidarité et de la tolérance, du respect et de la confiance mutuels, en vue d'obtenir une cohésion sociale forte. En l'espèce, la difficulté est au moins double :

- ▶ en tant qu'individus, nous devons prendre conscience de notre identité multidimensionnelle, de nos sentiments d'appartenance, de nos multiples attachements, de « l'autre » et de « moi-même », de nos relations et de notre place dans ce monde pluriel, leur donner du sens et en gérer les implications ;
- ▶ en tant que société, nous devons examiner et redéfinir le dénominateur commun du « vivre ensemble », et trouver une base à laquelle tous peuvent souscrire, indépendamment de leurs particularités ; il s'agira notamment de redéfinir ce qui est privé et ce qui est public.

Rien de cela ne pourra se faire sans une prise de conscience et une acceptation du caractère inéluctable du changement, pour l'individu comme pour la société. De la même manière que nous ne pouvons pas ne pas communiquer (un refus de communication portant et exprimant un message), nous ne pouvons pas ne pas changer lorsque nous rencontrons d'autres personnes. Nous avons en revanche moyen d'agir sur la direction dans laquelle nous mènerons les changements.

ÉDUCATION

En plus de faciliter l'économie et les échanges mondiaux, l'élargissement de l'espace numérique autorise une interconnectivité sans précédent des personnes et peut, ce qu'il fait d'ailleurs déjà, changer nos façons de faire, de penser, d'établir des relations avec les autres et d'accéder à l'information et au savoir. Les nouveaux médias représentent un formidable bond en avant par rapport au classique livre, aux bibliothèques et à tous les environnements où l'on apprend traditionnellement (universités, écoles et lors d'activités extrascolaires).

Il est communément admis qu'un changement sociétal durable passe par une action éducative adaptée et une éducation de qualité. Ce que nous considérons comme « adapté » ou « de qualité » dépend largement de notre conception de l'éducation et de ses finalités. À cet égard, les principes fondamentaux du Conseil de l'Europe que sont la démocratie, les droits de l'homme et l'État de droit pourraient inspirer un nouveau modèle, celui de l'éducation favorisant des sociétés démocratiques durables.

Les finalités de l'éducation sont, ou devraient être, multiples. Le discours actuel sur l'éducation met surtout en avant la préparation au marché du travail et l'entretien d'une vaste base de connaissances, toutes deux soumises à des enjeux de rentabilité.

L'éducation à la démocratie doit être beaucoup plus systématique : on entend par là une éducation qui prépare à la vie dans des sociétés démocratiques durables dont le système de valeurs repose sur les droits de l'homme, où la démocratie et la coopération sont les bases du vivre ensemble et de son organisation, et l'État de droit constitue un cadre protecteur.

Une autre mission de l'éducation doit également (re)venir au centre de l'offre éducative, à savoir le développement personnel. On entend beaucoup parler de la nécessité de renforcer le respect de la diversité, de prévenir le harcèlement, la discrimination et toute forme de violence ou de promouvoir l'égalité entre hommes et femmes, la coexistence paisible, les comportements responsables, la pensée indépendante et critique, l'enseignement des valeurs, etc. Or, on sait que l'école, en tant que lieu majeur de développement personnel et de socialisation, a un rôle important à jouer à cet égard.

Dans nos sociétés contemporaines, les compétences spécifiques aux disciplines sont au cœur de l'éducation. L'enseignement reste cloisonné malgré les appels à une plus grande interdisciplinarité. Si nous voulons que l'éducation prépare à la vie dans une société démocratique durable et qu'elle contribue au développement de ces sociétés, nous devons porter une plus grande attention aux compétences transversales et compléter les compétences spécifiques aux disciplines par des attitudes, des dispositions et des aptitudes transversales, ainsi que des savoirs interconnectés.

Chaque citoyen devra acquérir tout au long de sa vie un grand nombre de compétences spécifiques à certains sujets ou disciplines, mais aussi un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être transversaux attendus d'un citoyen démocratique, par l'éducation formelle, non formelle et informelle. Les axes de développement de ces compétences transversales pourraient être, par exemple, les suivants :

- ▶ observation critique à partir de points de vue différents ;
- ▶ actions reposant sur le respect des droits de l'homme et de la dignité ;
- ▶ capacité à agir démocratiquement et à coopérer ;
- ▶ compréhension de la diversité et capacité à vivre dans la diversité ;
- ▶ compréhension du passé et du présent, et capacité à se projeter dans le futur ;
- ▶ capacité à communiquer au-delà des frontières, quelles qu'elles soient ;
- ▶ utilisation critique, responsable et bénéfique de l'environnement médiatique ;
- ▶ capacité et volonté de continuer à apprendre tout au long de sa vie.

Il nous faudra procéder à une réévaluation des temps d'enseignement consacrés à chacune des finalités de l'éducation.

ENSEIGNANTS

Il est largement reconnu que les enseignants et les professionnels de l'éducation en général contribuent de manière déterminante à promouvoir l'émergence et le maintien d'une culture démocratique. L'école doit se focaliser davantage sur le développement personnel et la préparation à la vie dans une société démocratique, et utiliser les pédagogies et les méthodologies qui favorisent un apprentissage efficace en plaçant l'apprenant

au centre des activités et en lui offrant un enseignement individualisé selon ses besoins au moyen de méthodes participatives et de méthodes d'apprentissage par l'expérience et par la pratique.

Le choix de la pédagogie et de l'environnement d'apprentissage est une composante de la philosophie (*ethos*) et du message que l'on souhaite transmettre. La pédagogie et la méthodologie ne sont pas neutres : elles reflètent toujours les valeurs, l'éthique/la philosophie et les principes qui sont les nôtres, ainsi que les grandes orientations de ce que nous cherchons à développer chez l'apprenant. Un établissement entièrement régi par des principes démocratiques, jusque dans ses enseignements, favorisera les apprentissages au service de sociétés démocratiques et justes.

L'enseignant pourra choisir de passer de méthodes non participatives à une pédagogie centrée sur l'enfant, axée sur l'acquisition de compétences transversales spécifiques, parmi lesquelles l'expérimentation, la réflexion systémique et la construction d'un savoir collectif, la résolution de problèmes, la pensée critique, la capacité à faire face rapidement à la nouveauté, l'esprit de coopération et la navigation sur les réseaux du savoir.

Le choix des méthodes est l'occasion de trouver des points de convergence et des stratégies permettant l'acquisition des compétences fondamentales pour la démocratie dans le cadre du programme d'études. Appliquer des méthodes coopératives d'apprentissage et associer les apprenants à la prise de décisions permettent non seulement d'accroître l'implication de ces derniers dans leurs apprentissages et de favoriser l'égalité d'accès à la connaissance, mais aussi de réduire la violence, d'enseigner la gestion des conflits et d'agir pour la prévention des discriminations.

Dans l'idéal, il faudrait passer des « programmes scolaires » à des « programmes éducatifs » plus larges et plus humanistes. Il sera ainsi possible de faire de l'éducation et du choix des compétences fondamentales à enseigner une responsabilité partagée entre différents acteurs travaillant ensemble à la réalisation d'objectifs communs : les parents, les établissements d'enseignement, la société civile et les jeunes eux-mêmes pourraient alors définir les savoirs, valeurs, aptitudes et idées qu'il convient de transmettre aux enfants et aux jeunes dans une société et à un instant donnés.

UN OUVRAGE POUR ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS

Devant le souhait et les demandes que soient favorisées, dans leur travail quotidien, des compétences liées à des domaines aussi divers que la citoyenneté démocratique, les droits de l'homme, la diversité socioculturelle, les médias sociaux, la communication, l'histoire, l'éducation à la paix et l'éducation à l'environnement, pour n'en citer que quelques-uns, les enseignants ressentent et expriment le besoin d'être mieux soutenus sur le plan pratique.

Le présent manuel, *TASKs pour la démocratie – 60 activités pour apprendre et évaluer des savoir-être, savoir-faire et savoirs transversaux*, élaboré au sein de la communauté de pratique du programme Pestalozzi, s'adresse aux praticiens des milieux éducatifs formels et non formels.

Il explique dans un premier temps pourquoi l'accent doit être mis sur les compétences pour la démocratie dans tous les domaines de l'éducation (à la fois verticalement, dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, et horizontalement, dans les environnements éducatifs formels, non formels et informels), puis quels sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être transversaux importants, et pourquoi ils doivent être pris en considération par l'ensemble des professionnels de l'éducation. Enfin, il donne un aperçu des structures d'apprentissage coopératif.

L'élément central de la publication est la liste des composantes du socle commun de savoirs, savoir-faire et savoir-être que doit acquérir chaque individu pour pouvoir vivre dans des sociétés démocratiques et contribuer à leur développement et à leur maintien, dans toute leur diversité. Ces composantes sont reprises et détaillées dans les énoncés relatifs aux comportements observables, commençant par « je ». Plus de 50 activités d'apprentissage et de formation, et plusieurs activités de révision aideront les praticiens à promouvoir l'intégration de ces composantes dans leur pratique éducative quotidienne.

Le présent ouvrage ne prétend pas avoir réponse à tout. À l'instar du processus qui a conduit à sa publication, il se veut évolutif. Nous espérons qu'il sera une source d'inspiration et que les lecteurs pourront intégrer dans leur pratique quotidienne une partie, voire la plupart des activités qui y sont présentées. Nous espérons également que les enseignants s'associeront à ce projet en partageant avec nous leurs retours d'expérience relatifs à ces activités et leurs éventuelles adaptations (www.coe.int/pestalozzi ; @pestalozziprog).

Introduction

Ildikó Lázár et Pascale Mompoin-Gaillard

COMMENT NOUS EN SOMMES ARRIVÉS LÀ

Le présent ensemble d'activités de formation des professionnels de l'éducation constitue une sélection d'activités parmi les plus intéressantes provenant de manuels de formation rédigés par des participants aux huit premières séries de modules européens de formation des formateurs du programme Pestalozzi entre 2006 et 2010. Depuis le tout premier module, commencé en 2006, jusqu'en 2014, plus de 650 formateurs d'enseignants de toute l'Europe ont participé à ces activités de formation de formateurs. Chacune des séries de modules se compose de cinq étapes qui, ensemble, durent de 12 à 18 mois selon le cas. Cette période de participation relativement longue comprend deux réunions en face-à-face (modules A et B) et une séance collaborative en ligne, avant, entre et après les réunions, ce qui permet une approche d'apprentissage mixte. Le module A consiste en un atelier de formation intensive de quatre jours, conçu pour évaluer les besoins des participants, poser les bases du thème spécifique et, enfin, préparer les participants au travail collaboratif de suivi. L'objectif de l'étape de suivi est que chaque participant développe une session de formation sur le thème des modules européens auxquels il participe. Les premiers projets sont commentés et évalués par les autres participants sur la plateforme en ligne. Avant de diriger leurs sessions de formation dans leurs propres contextes, les auteurs reçoivent aussi les réactions de l'équipe de facilitateurs. Pour finir, le module B donne au participant la possibilité de réfléchir à son expérience d'apprentissage et d'améliorer ses supports de formation avant leur finalisation puis leur publication sur le site web du programme Pestalozzi. En guise de suivi, les anciens étudiants sont invités à se joindre à la communauté de pratique du programme Pestalozzi pour enrichir leur développement professionnel.

Parmi les thèmes couverts par la série de modules européens entre 2006 et 2014, citons :

- ▶ l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme ;
- ▶ l'éducation interculturelle ;
- ▶ l'éducation à la diversité linguistique et culturelle ;
- ▶ l'enseignement de l'histoire fondé sur la « multiperspectivité » ;
- ▶ l'éducation aux nouveaux médias fondée sur les droits de l'homme ;
- ▶ l'éducation à la prévention des crimes contre l'humanité ;
- ▶ le développement de compétences clés en éducation à la citoyenneté démocratique ;
- ▶ la prévention des crimes contre l'humanité ;
- ▶ les visions du monde dans l'éducation ;
- ▶ les principaux savoir-être, savoir-faire et savoirs transversaux ;
- ▶ l'éducation à la prévention de la discrimination ;
- ▶ l'éducation à la prévention de la violence à l'école ;
- ▶ les médias sociaux pour une participation démocratique ;
- ▶ l'éducation à la sexualité et le développement personnel ;
- ▶ le respect dans l'espace social virtuel.

La plupart des supports de formation écrits par les participants sont conçus pour une formation initiale ou continue des enseignants, mais presque tous sont aisément adaptables à des classes d'enseignement primaire ou secondaire. Les ressources sont disponibles sur le site web du programme Pestalozzi⁴ et les utilisateurs sont invités à les communiquer à d'autres professionnels de l'éducation intéressés, ainsi qu'à les adapter et/ou à les traduire pour les exploiter dans leur propre cadre professionnel.

4. www.coe.int/en/web/pestalozzi (consulté en décembre 2017).

Les activités décrites dans le présent ouvrage sont classées en fonction des objectifs de développement visés ainsi que des méthodes ou techniques utilisées. Les objectifs ou les résultats d'apprentissage attendus de chaque activité couvrent certains des savoir-être, savoir-faire et savoirs transversaux (*transversal attitudes, skills and knowledge* – TASK) jugés essentiels au développement de compétences pour la démocratie. Ces savoir-être, savoir-faire et savoirs fondamentaux peuvent se subdiviser en composantes à développer par chaque individu pour pouvoir vivre dans des sociétés démocratiques et contribuer à leur développement et à leur maintien, ainsi que pour pleinement exploiter la diversité (voir plus loin la section « Définition et importance des TASK ». Aussi, tous les enseignants, quelles que soient leurs disciplines, doivent-ils faciliter le développement de ces composantes TASK chez leurs apprenants.

En sélectionnant les activités en vue d'une publication, nous avons veillé à refléter une variété de méthodes, de techniques et de formes de travail, en proposant de multiples activités exploitant un vaste éventail de méthodes, d'axes et d'outils pédagogiques – apprentissage « expérientiel », techniques de découvertes, expression créative d'idées, analyse et réflexion, construction collaborative des savoirs, implication émotionnelle, travail coopératif en groupe ou en binôme, ainsi que déplacements, regroupements et autres mouvements. En effet, pour voir un réel changement dans les pratiques de classe des éducateurs, la philosophie d'enseignement du programme Pestalozzi recommande d'activer « la tête, le cœur et la main » : apprendre en faisant, en tenant compte de tous les canaux sensoriels et modes d'apprentissage, et en réfléchissant constamment aux besoins, aux buts et aux changements de la pensée tout au long du processus. Les activités de cet ensemble reflètent aussi la conviction que l'enseignement et la formation sont plus efficaces s'ils conduisent à un engagement à long terme et si, au niveau des pratiques individuelles et sociétales, ils couvrent le développement de la sensibilité et de la conscience, du savoir et de la compréhension.

Nous espérons qu'une publication future nous donnera l'occasion de présenter une sélection d'activités écrites et dirigées par des participants aux modules organisés à partir de 2011 : visions du monde dans l'éducation ; principaux savoir-être, savoir-faire et savoirs transversaux ; éducation à la prévention de la discrimination ; éducation à la prévention de la violence à l'école ; médias sociaux pour une participation démocratique ; éducation à la sexualité et développement personnel ; respect dans l'espace social virtuel.

COMMENT UTILISER LE MANUEL

Les professionnels, enseignants ou formateurs d'enseignants sont quotidiennement confrontés à différents contextes. Les apprenants dont ils ont la charge ont des besoins différents et il faut satisfaire ces besoins de diverses manières. Ce manuel entend présenter des activités d'apprentissage adaptables à une multitude de situations et de contextes. Il est conçu pour tous les enseignants de toutes les disciplines, ainsi que pour les formateurs d'enseignants et d'animateurs de jeunesse.

Le manuel se divise en deux parties.

La première partie traite des principes et des approches à la base des ressources pédagogiques du programme Pestalozzi.

Dans la section « Savoir-être, savoir-faire et savoirs transversaux (TASK) », nous présentons l'approche développementale des compétences pour la démocratie. Nous suggérons comment les éducateurs peuvent favoriser le développement des savoir-être (et des valeurs), des savoir-faire (cognitifs, procéduraux et expérientiels) et des savoirs (et de la compréhension) transversaux qui suscitent des actions favorables aux droits de l'homme, au respect et à la tolérance. Les activités présentées dans ce manuel se réfèrent toutes aux composantes des savoir-être, savoir-faire et savoirs transversaux.

La section « Intégrer les TASK dans la pratique quotidienne » offre au lecteur des suggestions sur la manière d'adapter ces activités à différents contextes pédagogiques : enseignement, formation, cadres d'éducation formelle ou non formelle. Comment l'enseignant peut-il utiliser ces activités dans un système d'éducation formelle (école et enseignement supérieur) ? La réponse est apportée à travers des exemples et des stratégies sur la manière d'intégrer ces activités, même si le programme scolaire et l'emploi du temps sont déjà surchargés. Le texte décrit aussi comment les méthodes elles-mêmes contribuent à une gestion constructive de la classe et à un environnement d'apprentissage rassurant.

« Ma directrice d'école ne connaît pas les questions concernant la prévention de la violence ou de la discrimination. Elle veut qu'on enseigne uniquement notre discipline et rien d'autre. Que puis-je faire ? »

Dans la section « En quoi l'apprentissage coopératif contribue-t-il à la prévention de la discrimination et de la violence à l'école ? », thème généralement considéré comme une tâche parascolaire, un programme post-scolaire ou une introduction à des services complémentaires aux tâches pédagogiques de l'école, nous proposons de voir la prévention de la discrimination et de la violence à l'école et dans la société non comme une question thématique mais comme un processus où les enseignants traitent des structures violentes, discriminatoires et antidémocratiques au sein de parcours d'apprentissage et de systèmes éducatifs traditionnellement structurés. Le texte présente les principes coopératifs et les directives pratiques permettant aux enseignants de comprendre l'approche conditionnelle et purement pragmatique appliquée à la prévention dans la pratique éducative.

La deuxième partie constitue la boîte à outils proprement dite. Elle comprend :

- ▶ une description du cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (CCD) ;

« Comment savoir quels résultats d'apprentissage attendre de chaque activité ? »

- ▶ 54 activités d'enseignement et de formation permettant de développer les compétences pour la démocratie. Chaque activité est présentée selon le même modèle. Outre la description de la procédure pour chaque activité, des informations figurent sur la durée, le type, le sujet, le groupe cible et les ressources nécessaires, ainsi que des conseils pour le formateur ;
- ▶ six activités permettant d'évaluer les compétences pour la démocratie, afin d'aider les apprenants à comprendre « où ils en sont » dans leur parcours d'apprentissage. Ces ressources offrent de précieuses perspectives sur le développement personnel ainsi que du matériel utile à l'évaluation (par soi-même ou par les pairs), c'est-à-dire pour se rendre compte des progrès réalisés en matière de TASK et pour comprendre les actions favorisant les droits de l'homme, le respect et la tolérance.

« Dans ma classe, les apprenants ont du mal à tolérer leurs différences. Ils affichent des comportements violents et je vois un manque de respect dans leur manière de communiquer. Comment trouver une activité qui m'aidera à enseigner davantage de tolérance ? »

Le lecteur intéressé trouvera en fin de manuel d'autres matériels utiles, tels que des documents de référence, des notes sur les auteurs et des ressources complémentaires liées aux 60 activités.

« Ces compétences sont-elles vraiment nécessaires et est-ce le travail d'un enseignant de les développer ? »

« Je trouve ce manuel très utile, mais, à mon avis, il y a beaucoup de choses qui peuvent être améliorées ! »

Nous espérons que ce manuel aidera les éducateurs à envisager et à concevoir leurs programmes pour développer ces compétences démocratiques chez les apprenants, et qu'il servira dans les multiples cadres éducatifs européens. Notre intention est d'améliorer le manuel dans les années à venir dans l'espoir que les lecteurs continueront à trouver les ressources utiles et stimulantes. Aussi, nous invitons tous les lecteurs et utilisateurs à nous faire part de leurs réactions en publiant leurs commentaires sur la page web du programme Pestalozzi. Comme beaucoup des ressources du programme Pestalozzi, ce manuel est considéré comme un travail évolutif. En effet, le programme continuant de proposer des ateliers et modules de formation chaque année, la conception d'unités et d'activités de formation est un processus permanent. Grâce à cette profusion et à ce renouvellement constant des supports pédagogiques, nous espérons pouvoir bientôt proposer en ligne une base de données de ressources ouverte à tous.

Première partie

Principes et approches pédagogiques

SAVOIR-ÊTRE, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIRS TRANSVERSAUX (TASK) – DÉFINITION ET IMPORTANCE DES TASK

Ildikó Lázár

Cette section présente l'approche utilisée par le programme Pestalozzi pour enseigner les compétences de la démocratie au moyen d'activités d'apprentissage visant à développer les savoir-être, savoir-faire et savoirs, ainsi que les actions qui peuvent en découler dans tel ou tel contexte. Cette liste de composantes décrit les savoir-être, savoir-faire et savoirs transversaux à développer par tous les individus pour pouvoir vivre dans des sociétés démocratiques durables et y contribuer.

« Avez-vous le sentiment, vous ou les enseignants avec qui vous travaillez, d'avoir besoin d'outils et de techniques pour assurer une communication respectueuse et pour promouvoir la prévention de la discrimination et de la violence à l'école ? »

Beaucoup des professionnels de l'éducation participant aux activités du programme Pestalozzi ont contribué à l'élaboration de la liste des TASK présentée ici. Cette liste est le fruit d'un processus de travail collaboratif mené durant trois ans par des praticiens venus de divers horizons (par exemple enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs de toute l'Europe) et d'une variété de domaines d'expertise (notamment citoyenneté, droits de l'homme, diversité et éducation interculturelle, éducation aux médias, histoire, langue, psychologie, anthropologie, sociologie et philosophie de l'éducation).

Après plusieurs séries de modules sur des sujets tels que diversité linguistique, éducation à la citoyenneté démocratique (ECD), histoire et éducation interculturelle, il est apparu clairement que les éducateurs s'attaquaient à des éléments et à des objectifs se recoupant. C'est ainsi qu'en 2009 on a amorcé l'élaboration des TASK pour répondre à un constat : la nécessité d'identifier précisément, en termes opérationnels, les savoir-être, savoir-faire et savoirs propres à susciter une action démocratique, qu'il fallait développer au sein et au moyen de l'éducation dans divers cadres d'enseignement afin d'informer et de soutenir le travail quotidien des professionnels. À partir d'une variété de projets et de publications du Conseil de l'Europe, nous avons rassemblé des descriptions de compétences afin de déterminer des composantes fondamentales, que nous avons alors formulées et classées pour constituer la liste des TASK. Une fois examinées et testées au moyen d'une série d'activités de formation du programme Pestalozzi, ces descriptions ont fait l'objet d'une révision critique finale à l'issue d'un processus de travail collaboratif mené au sein de la communauté de pratique du programme Pestalozzi.

« Avez-vous parfois le sentiment que, dans nos classes et institutions de plus en plus diverses, la réussite de l'apprentissage nécessite une amélioration des relations ? »

Les composantes TASK utilisées dans cette publication pour décrire les résultats d'apprentissage attendus des activités sont transversales dans les deux sens du terme : « transversales » car offrant différents points d'entrée (par exemple éducation à la citoyenneté, éducation aux droits de l'homme, enseignement linguistique et autres sujets scolaires), et « transversales » parce qu'elles représentent les composantes que tous les professionnels de l'éducation, quelle que soit la discipline enseignée, doivent développer pour eux-mêmes et contribuer à développer chez leurs apprenants.

Les composantes fondamentales ou TASK sont illustrées par des énoncés à la première personne du singulier qui décrivent, à l'intention de tous et en particulier des enseignants, les actions pouvant être associées à des aspects spécifiques de ces composantes afin de favoriser les progrès de l'apprentissage. Cette approche entend non seulement offrir une représentation très claire et systématique des besoins à développer, mais aussi permettre aux éducateurs de savoir si l'apprentissage se déroule bien et, si nécessaire, de modifier leur pratique. La formulation des composantes fondamentales en tant qu'actions observables, par tous les citoyens et, en particulier, par les enseignants, est le fait d'un groupe de sept auteurs, chacun s'étant entretenu en ligne avec trois ou quatre membres de la communauté de pratique du programme Pestalozzi avant la finalisation.

« Vous arrive-t-il de souhaiter que vos apprenants (enseignants ou élèves) étudient pour ce que l'apprentissage apporte (moyens, inspiration, joie, etc.) et non par obligation ? »

« Vous arrive-t-il de penser que vos établissements d'enseignement ont une tendance néfaste à user d'approches autocratiques (ou antidémocratiques) dans la prise de décision ou la résolution des problèmes ? »

Développer des compétences pour la démocratie prend du temps et, en un sens, voici un ouvrage qu'il convient en permanence de remettre sur le métier. Il reste toujours quelque chose à apprendre et/ou à améliorer. Pour avoir une influence durable sur la motivation des apprenants, les éducateurs pourront non seulement intégrer des activités telles que celles proposées ici, mais aussi organiser le processus d'apprentissage selon des moyens propices au développement de compétences démocratiques et interculturelles. Un cours sur la démocratie, le respect et l'importance de la compétence interculturelle, par exemple, ne sera pas crédible et n'aura pas d'impact si le formateur ou l'enseignant n'applique pas de compétences démocratiques et interculturelles dans sa manière de communiquer et dans son approche du processus d'enseignement et d'apprentissage. Comme l'ont confirmé bon nombre de professionnels de l'éducation, l'apprentissage expérientiel ou l'apprentissage par l'action impliquant expérience, comparaison, analyse, réflexion et coopération est nettement plus efficace et pas nécessairement plus difficile à mettre en œuvre, surtout si ces méthodes ont l'aval des programmes scolaires officiels ainsi que des décideurs, inspecteurs et chefs d'établissement.

« Avez-vous l'impression que les principes d'éducation inclusive, de participation démocratique et de développement des compétences interculturelles figurent dans les documents d'orientation en tant qu'importants concepts, mais ne se concrétisent pas (pleinement) dans vos établissements d'enseignement ? »

Le développement de compétences gagne du terrain dans de nombreux systèmes éducatifs européens. Les nouveaux résultats attendus de l'apprentissage ont favorisé la généralisation de techniques d'enseignement innovantes, ainsi que de formes de travail collaboratif en ligne et en face-à-face. Ainsi, la réalisation de projets menés dans ou hors de la classe ainsi que l'apprentissage en ligne et mixte dans et entre des écoles sont devenus des pratiques très courantes pour de nombreuses matières enseignées à l'école. Lorsque les objectifs, les contenus, les supports d'apprentissage et les méthodes d'évaluation sont discutés et négociés par tous les participants, inmanquablement le rôle des enseignants et des apprenants ne restera pas le même que dans un modèle traditionnel et généralement autoritaire d'enseignement frontal. Les approches, méthodes et techniques pédagogiques qui favorisent la participation active des apprenants – expérience, découverte, remise en cause, analyse, comparaison, réflexion et coopération – s'avèrent très efficaces car elles impliquent l'apprenant en tant qu'individu à part entière et sollicitent son potentiel intellectuel, émotionnel et physique.

L'apprentissage coopératif est une approche éducative qui a fait ses preuves pour promouvoir le développement de compétences démocratiques et interculturelles, quelle que soit la discipline enseignée. Il touche à la manière dont le processus d'apprentissage est structuré et organisé selon des principes de coopération spécifiques. Contrairement à une idée répandue parmi les professionnels de l'éducation, il ne se résume pas au seul fait que les apprenants travaillent en classe par groupes ou en binômes, sans plus d'attention aux interactions mêmes qui ont lieu au sein de ces groupes ; le processus dépasse ce point de vue quelque peu simpliste (voir plus loin la section sur l'apprentissage coopératif).

Dans cet ordre d'idées et dans l'espoir d'entraîner un réel changement au niveau des pratiques de classe des éducateurs, la philosophie d'enseignement du programme Pestalozzi recommande d'activer « la tête, le cœur et la main », et de revenir périodiquement sur le processus d'apprentissage pour réfléchir aux besoins, aux

objectifs, aux actions et aux changements intervenus au niveau du raisonnement et de l'action. Les activités proposées dans ce manuel visent à développer quelques-unes des composantes fondamentales des compétences démocratiques et interculturelles, et sont en accord avec cette approche de l'enseignement et de l'apprentissage.

Bibliographie

Brett P., Mompoin-Gaillard P., Salema M. H. (dir.) (2009), *Contribution des enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : cadre de développement de compétences*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Harris R., Lázár I. (2011). « Surmonter les résistances », in Huber J., Mompoin-Gaillard P. (éd.), *Former les enseignants au changement*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 91-116.

Huber J. (2011). « Faire la différence », in Huber J., Mompoin-Gaillard P. (dir.), *Former les enseignants au changement*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 137-146.

Huber J., Reynolds C. (dir.) (2014), *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Lázár I. (2014). « Développement des compétences interculturelles des apprenants EFL à un projet international de collaboration Web », *Language Learning Journal*.

Lenz C. (2011). « Le rôle fondamental de l'éducation au service de sociétés démocratiques durables », in Huber J., Mompoin-Gaillard P. (dir.), *Former les enseignants au changement*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 17-24.

Mompoin-Gaillard P. (2011). « "Savoirs" et valeurs contre thèmes – Composantes transversales de l'enseignement pour le renforcement des sociétés démocratiques », in Huber J., Mompoin-Gaillard P. (dir.), *Former les enseignants au changement*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 37-45.

INTÉGRER LES TASK DANS LA PRATIQUE QUOTIDIENNE

Pascale Mompoin-Gaillard

L'école se doit de changer pour faire face aux enjeux de notre société. Sur le lieu de travail, on exige des employés qu'ils soient flexibles, capables de pensée latérale, aptes à la coopération dans des groupes nombreux et divers, et à même de gérer et de parcourir une vaste base de savoirs. Sur le plan politique, dans bon nombre de pays européens, nous voyons la fragilité de la démocratie et de la participation aux processus et aux institutions démocratiques. L'interconnectivité et l'interdépendance économiques et écologiques mondiales se traduisent par un regain de tensions sociales, par la montée des opinions politiques extrémistes et par une intensification des actions fondées sur les préjugés et les stéréotypes. Quant au changement de l'éducation, il arrive lentement : l'élaboration des programmes éducatifs est un processus qui reflète les évolutions sociétales. Sans doute faudra-t-il du temps pour que l'école change les contenus de l'enseignement et ses méthodes. Pour autant, ne restons pas passésistes, persuadés d'être voués à l'inaction alors que nous prévoyons des changements substantiels dans la politique éducative.

Éducation interculturelle, éducation à la citoyenneté démocratique, enseignement de l'histoire et multiperspectivité, éducation à la tolérance et au respect, gestion des questions controversées, prévention de la violence et de la discrimination... , une journée n'est pas assez longue pour réaliser cette vision globale de l'éducation à la citoyenneté démocratique, de la compréhension mutuelle et du dialogue. La créativité peut permettre de trouver la façon dont un éducateur a la possibilité de contribuer – de manière holistique, par le contenu de son enseignement et par les méthodes pédagogiques utilisées – au développement de compétences démocratiques.

Il n'y a pas de compétences sans performances (actions) visibles, et il n'y a pas d'action sans compétences. Les compétences ne peuvent s'évaluer que dans leur réalisation, c'est-à-dire ce que nous pouvons faire dans un contexte donné pour traiter une question donnée. Ensemble, notre dimension affective, nos attitudes, dispositions, motivations, aptitudes procédurales et cognitives, expériences, savoirs et interprétations, implicites et explicites, appliqués dans des situations réelles de la vie, constituent les contours des compétences.

Les composantes des compétences susmentionnées, appliquées dans la vie quotidienne, peuvent se retrouver dans les exemples suivants :

- ▶ s'opposer aux attitudes et aux comportements (y compris paroles et écrits) contraires aux droits humains, et prendre des mesures pour promouvoir et protéger la dignité et les droits humains des

personnes, indifféremment de leur appartenance (sociale, politique, religieuse ou sexuelle) ou de leur mode de vie ;

- ▶ intervenir et exprimer son opposition en cas de manifestation de préjugé ou de discrimination à l'encontre de personnes ou de groupes ;
- ▶ remettre en question des stéréotypes et des préjugés ;
- ▶ encourager les attitudes positives à l'égard des contributions à la société faites par des personnes désireuses de participer à des initiatives démocratiques ;
- ▶ assurer une médiation dans les situations conflictuelles.

Pour aider les apprenants à développer ces compétences, quel que soit le cadre de l'enseignement (formel ou informel), sont à prendre en compte un certain nombre de difficultés :

- ▶ les stratégies d'apprentissage donnent lieu à débat : l'enseignement doit-il être orienté vers les compétences, vers les capacités ou vers les disciplines ? En réalité, quelle que soit la situation, les stratégies sont généralement mixtes. Mais, étant donné cette tension, la question de l'évaluation est de la plus haute importance. À l'école, si tel ou tel élément n'est pas évalué, bien souvent il ne compte pas. Nous réalisons des compétences de participation démocratique dans toutes les situations de la vie, tous les jours, dans nos propres environnements singuliers, pas seulement à l'école ou au travail. Il est possible d'apprendre à ne pas faire de discrimination et à être tolérant, mais cet apprentissage et ses résultats ne sont pas faciles à reconnaître sans les outils d'évaluation qu'offrent aujourd'hui nos systèmes éducatifs ;
- ▶ l'intégration aux programmes scolaires ne va pas de soi ; généralement, ce sont les aptitudes fondamentales (langue, mathématiques et sciences), ainsi que toutes les autres matières traditionnelles (par exemple histoire, géographie, éducation physique et langues modernes) qui ont priorité. Si les parents ou l'institution font pression pour que soient mises en valeur les seules connaissances associées à telle ou telle discipline, l'importance de l'apprentissage des TASK pour la démocratie reste souvent secondaire ;
- ▶ les professionnels de l'éducation ont souvent le sentiment que la préparation au marché du travail nécessite surtout des connaissances dans telle ou telle discipline, alors que, de plus en plus, les employeurs sont en quête de personnes possédant d'autres talents – par exemple capacité de coopération, motivation au travail d'équipe et faculté de résolution des problèmes, flexibilité, multiperspectivité et esprit critique.

« Notre programme est déjà surchargé ; comment intégrer ces thèmes à ce que nous faisons déjà ? »

La tentation est alors au « saupoudrage » – quelques heures consacrées par-ci, par-là à des sujets tels que compétence interculturelle ou citoyenneté démocratique –, ce qui risque d'avoir pour conséquence fâcheuse de traiter inévitablement ces sujets de manière superficielle, et de brouiller et d'éparpiller les messages essentiels que nous essayons de faire passer.

Pour essayer de trouver un « terrain commun » et des stratégies permettant d'intégrer les TASK à des programmes, l'on pourrait commencer par déconstruire la notion même de programme scolaire : de quels savoirs les jeunes ont-ils besoin ? S'agit-il d'un ensemble figé de matières et de bribes de connaissances et d'aptitudes que nous livrons à des apprenants qui sont assis, digérant passivement le tout ? À qui revient-il de décider quelles connaissances, valeurs, aptitudes et interprétations sont importantes à transmettre aux enfants et aux jeunes d'une société donnée et à un moment donné ? Est-ce seulement aux institutions ? Ou divers acteurs sociaux doivent-ils intervenir dans cette décision ? En réalité, il est probable que parents, enseignants, citoyens et jeunes doivent tous intervenir.

Les stratégies présentées ci-dessous tentent de répondre à toutes ces difficultés.

Approches transversales (ou interdisciplinaires)

« Comment faire pour appliquer le développement des TASK dans le contexte de mon cours ? »

Les éducateurs ont souvent tendance à croire que des sujets tels que l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'éducation aux droits de l'homme, etc., sont plus faciles à aborder au sein de certaines disciplines telles que l'histoire, les sciences sociales et l'éducation civique. Nous prétendons, au contraire, que toutes les disciplines scolaires traditionnelles peuvent intégrer des approches interdisci-

plinaires, qu'il s'agisse de langue/littérature, mathématiques, sciences, histoire, géographie, art, théâtre, langues modernes, éducation physique, musique ou technologies de l'information et de la communication.

Enseignées de manière consciente et constructive, toutes les disciplines peuvent parfaitement se prêter à l'intégration d'autres valeurs, savoir-être, savoir-faire et interprétations, qui sont les composantes fondamentales des TASK.

Pour commencer, toutes les matières scolaires peuvent gagner à utiliser de brefs exercices de prise de contact (*ice-breakers*), des techniques de regroupement et autres activités d'équipe et d'évaluation décrites dans ce manuel, car la classe deviendra ainsi une communauté solidaire d'apprenants sans cesse plus motivés pour apprendre ensemble, pour contribuer, pour coopérer et pour s'accorder une confiance mutuelle.

Voici quelques exemples concrets d'activités pouvant servir dans une variété de disciplines :

- ▶ la technique de regroupement « Mimer un arbre » (voir l'activité 5) peut facilement s'adapter à des cours de biologie ou de géographie : par exemple en regroupant les apprenants par types d'arbres, de fleurs, de climats, etc. ;
- ▶ l'activité « Une course en taxi » (activité 12) est idéale pour apprendre à donner des directions en géographie, ou dans des cours de langue maternelle ou étrangère ;
- ▶ l'activité « Négocier la signification des choix personnels » (activité 13) peut être adaptée à un cours d'éducation civique, de langue, d'histoire ou d'arts visuels ;
- ▶ les activités « Raconte-moi ton histoire », « Quels sont les besoins fondamentaux de l'être humain ? » et « Créer un blog littéraire » sont adaptables à des cours de littérature (activités 23, 24 et 26) ;
- ▶ les activités « Les cartes comme illustration de notre réalité » ou « Déplacements et narration numérique » (activités 32 et 46) conviennent à des cours de géographie ou de langue étrangère ;
- ▶ l'activité « Les élèves sur internet » (activité 44) convient aux enseignants de médias, de mathématiques et de technologie d'information et de communication ;
- ▶ l'activité « Jusqu'à quel point peut-on s'appuyer sur les manuels scolaires ? » (activité 42) est utile pour les enseignants de presque toutes les disciplines ;
- ▶ l'activité « Notre apprentissage, véritable patchwork » (activité 54) convient à tout enseignant qui souhaite évaluer le processus d'apprentissage.

Voici d'autres exemples :

- ▶ un enseignant de langue/littérature pourra choisir de sélectionner des textes qui traitent de questions sociétales (discrimination, race, genre et violence, par exemple) pour observer comment les écrivains et poètes abordent des questions sociales et politiques, et, ainsi, lancer une « enquête » sociale et morale (on imagine comment des auteurs tels que Charles Dickens, Ralph Ellison, Primo Levi, Toni Morrison et bien d'autres peuvent être intéressants pour des apprenants de tous âges). Les exercices de compréhension écrite peuvent être fondés sur des textes permettant d'examiner des questions sous plusieurs angles. D'autres textes aideront peut-être les apprenants à prendre conscience de phénomènes psychologiques qu'ils appliquent sans s'en rendre compte ; par exemple à réfléchir sur leur relation à (et respect aveugle de ?) l'autorité, aux effets de groupe ou de masse, ou à la pression du groupe de référence (voir, entre autres, l'œuvre de Dostoïevski, la pièce de théâtre de Wole Soyinka, *La mort et l'écuyer du roi*, et le roman de Reginald Rose, *Douze hommes en colère*). Les devoirs écrits et les débats peuvent aussi porter sur des questions sociales ;
- ▶ les enseignants de mathématiques peuvent évoquer l'importance historique des contributions de différentes civilisations ; ou fonder la pratique des calculs sur des exemples tirés de données démographiques. Peut-être souhaiteront-ils inclure des exercices où la classification permet de sensibiliser les apprenants à des réflexes cognitifs tels que les stéréotypes, ainsi que des activités permettant de comprendre qu'un individu aussi complexe que l'être humain ne peut être réduit à une seule et unique dimension comme le genre, l'origine ethnique, le statut financier, l'orientation sexuelle, la religion ou la profession ;

« J'ai donné à mes étudiants un tableau où chaque rang avait une fonction différente. Chaque colonne contenait une caractéristique selon laquelle la fonction pouvait être classée comme "a" (ou "n'a pas") ; selon, par exemple, que la fonction était paire, impaire, croissante, décroissante, constante, 1 à 1, passant par l'origine ou vérifiant $f(a + b) = ?f(a) + f(b)$.

Après avoir rempli le tableau par "oui" ou "non", les étudiants ont noté combien il était difficile de trouver une seule et unique propriété commune à tous, ou de trouver un seul rang se distinguant par l'une ou l'autre des propriétés. Et pourtant, est-ce que l'intolérance ne procède pas généralement de suppositions sous la forme "toutes les personnes du groupe Y possèdent la caractéristique X" ? »

*Math equations add up to help teach tolerance*⁵ (Les équations mathématiques, une aide pour enseigner la tolérance), par Lawrence M. Lesser, University of Texas, El Paso.

- ▶ un enseignant de géographie pourra aborder le sujet de la tolérance vis-à-vis de l'immigration par des méthodes innovantes : par exemple, en considérant le voyage d'une personne quittant son pays dans l'espoir d'une vie meilleure, les apprenants pourraient découvrir son pays d'origine (économie, topographie, démographie), suivre son itinéraire, étudier les cartes et la topographie des pays qu'elle traverse, etc. Ces activités peuvent encourager les apprenants à prendre conscience que leur propre pays est le produit de luttes menées par de nombreux peuples. Sans connaissance géographique, nous avons naturellement tendance à nous voir comme au centre du monde, en mettant le reste à la périphérie. Consulter des cartes anciennes datant du Moyen Âge, où de vastes territoires inconnus sont embellis par l'imagination des cartographes, peut faire prendre conscience de questions telles que les stéréotypes et contribuer à décentrer nos perspectives. En guise d'activités de suivi, suggérer aux apprenants, par exemple, d'enquêter sur leur propre ville et quartier afin d'identifier et de comprendre l'histoire et les origines de leurs divisions ethniques et socio-économiques, et de leurs frontières invisibles ;
- ▶ un enseignant en sciences pourra investir divers domaines du programme pour aborder des sujets concernant la discrimination et la justice sociale. Les questions environnementales se prêtent généralement bien à ce type de réflexion. Par exemple, un cours sur la qualité de l'air pourrait permettre aux apprenants de comparer et d'analyser les différences et les inégalités dans les taux de morbidité et de mortalité dus à la pollution de l'air, en fonction de facteurs (classe et race, par exemple) qui déterminent l'endroit où nous vivons, travaillons et allons à l'école. Les étudiants peuvent se pencher sur des concepts scientifiques tels que l'indice de qualité de l'air (IQA), mener des recherches sur l'IQA de différentes villes, le mettre en rapport avec la température, réfléchir au possible lien de cause à effet ou corrélation, etc. ; en somme, toutes méthodes de comparaison et d'analyse que les apprenants seront en mesure de transposer aux questions sociales de justice et d'équité.

Le programme caché

Il est assez rare de reconnaître les leçons non intentionnelles enseignées dans un cadre éducatif, quel qu'il soit. En tant qu'éducateurs, nous avons tendance à puiser dans un ensemble restreint de sources et, par là même, à renforcer les inégalités sociales ou la domination culturelle ainsi que les stéréotypes et la discrimination. Nombreux sont les professeurs de mathématiques et de sciences qui, par exemple, déclarent leur enseignement dépourvu de connotations sociales. Les apprenants se voient donner des « problèmes » mathématiques à résoudre qui ont rarement affaire avec quoi que ce soit de la vie réelle. Le résultat de ces messages cachés (ou implicites) et probablement non intentionnels, c'est qu'un certain nombre d'apprenants finissent par penser que le contenu enseigné est sans rapport avec leur vie. Ils risquent de perdre tout intérêt non seulement pour le travail mais aussi pour les mathématiques en général puisque celles-ci semblent n'avoir aucune prise sur notre réalité. Beaucoup de chercheurs et d'études affirment que replacer les mathématiques dans un contexte social est un moyen de s'opposer à ce type de « programme caché ».

Autre manière de contrôler les messages implicites du programme caché : faire preuve d'une extrême vigilance quant au choix des ressources et des illustrations utilisées pour les supports pédagogiques. Ainsi, lorsqu'un cours de littérature ne propose jamais d'auteurs issus d'horizons et de lieux géographiques différents, ou si un manuel scolaire contient uniquement des illustrations et des récits sur des familles blanches de classe moyenne

5. Cette activité est aisément adaptable dans d'autres cours de mathématiques ; il suffit de changer les en-têtes des rangs et des colonnes du tableau. Pour des étudiants plus jeunes, l'enseignant remplacera les fonctions par de simples nombres entiers (1 à 10). Caractéristiques possibles des nombres : pair, premier, composé, carré, parfait, triangulaire, suite de Fibonacci ou factoriel. Adapté de www.tolerance.org/exchange/using-objects-object-objectification (consulté en décembre 2017).

visitant des sites touristiques, on pourra alors se demander si les apprenants sont exposés à un programme caché et si, par le biais des structures de pouvoir du savoir et de la culture, les enseignants ont pour rôle de perpétuer des pratiques discriminatoires.

Le moyen, c'est le message

« Ai-je les compétences voulues pour cette démarche ? »

« Le moyen, c'est le message. » Par cette phrase, Marshall McLuhan signifiait que le moyen choisi influe sur la manière dont le destinataire perçoit le message. En dehors de leur contenu et de leur objet, les méthodes décrites dans les activités sont, en elles-mêmes, destinées à développer les composantes des TASK. Plus qu'un simple choix méthodologique, les méthodes servent à enseigner les valeurs, attitudes et compétences de coopération, l'inclusion, le respect et la tolérance : elles forment un tout et transcendent la fonction d'organisation de la séquence didactique.

Lorsque la pratique de l'enseignant (par exemple le mode de prise de décision, le mode de communication et le choix des méthodes d'enseignement) n'est pas démocratique, ses efforts pour préconiser respect et démocratie auprès des apprenants manqueront de crédibilité et d'autorité, et peuvent aboutir à un apprentissage superficiel de la démocratie ou, pis encore, passer pour un intérêt de pure forme.

Il convient donc d'appliquer le dicton « prêcher par l'exemple ». Ainsi, une école ou une université résolument ancrée dans des principes démocratiques, notamment par ses processus d'enseignement et d'apprentissage, enseignera et pratiquera les valeurs et les TASK pour la démocratie. L'inverse s'applique à une école/université reposant sur des principes autoritaires – par exemple, le chef d'établissement décide pour tous, les enseignants décident pour les élèves/étudiants, etc., et ceux-ci n'ont pas leur mot à dire – ; elle pourra certes enseigner sur la démocratie, voire peut-être pour la démocratie, mais pas par la démocratie. En effet, enseigner par la démocratie nécessite de développer une participation démocratique au sein de la communauté scolaire.

Lorsqu'un enseignant ajoute dans sa boîte à outils des méthodes et des principes d'apprentissage coopératif, par exemple, il envoie un message fort aux apprenants ; il leur dit : « vous êtes tous importants », « personne ne sera laissé de côté » et « nous pouvons tous apprendre les uns des autres ». Mais si l'enseignant se tient toujours devant la classe à discourir et à écrire au tableau pendant que ses élèves/étudiants écoutent et copient, là aussi passe un message fort : « je détiens le savoir », « on ne peut apprendre que des personnes qui font autorité » et « il faut suivre sinon vous allez échouer » – message relativement destructeur, du moins pour ce qui est de développer des savoir-être, des savoir-faire et des savoirs démocratiques.

De nombreux auteurs ont mené des recherches concernant l'utilisation de méthodes coopératives et leur impact sur la réduction de la violence et de la discrimination à l'école (voir la section suivante). Selon Aronson⁶, l'enseignant n'arrivera pas à ce que des élèves d'origines diverses s'entendent bien s'il se contente de leur dire que les préjugés et la discrimination sont de mauvaises choses. Dans ses recherches, il montre comment le fait d'organiser la classe en puzzle (*jigsaw classroom*) durant au moins deux heures par jour à l'école permet de réduire les tensions et l'agressivité parmi les élèves ainsi que de prévenir la violence. La classe *jigsaw* est une technique d'enseignement coopératif qui, depuis trois décennies, a fait ses preuves pour réduire les conflits raciaux et pour accroître les résultats scolaires positifs – cette technique est décrite ci-après en détail. Les éducateurs qui adoptent cette approche affirment que non seulement elle aide les élèves à mieux maîtriser le contenu scolaire des cours, mais qu'elle atténue aussi les attitudes hostiles et intolérantes dans la classe. Parce que chaque élève dépend des autres pour mener à bien une activité, la méthode favorise une réévaluation des pairs, incitant les élèves moins « populaires » à améliorer leur réputation et aidant les élèves « populaires » à davantage s'ouvrir aux autres.

Approches globales de l'école

« Comment faire face au peu de temps et d'investissement consacrés par mon établissement ? »

Comme il est dit au paragraphe précédent, la question de savoir si oui ou non l'enseignant pense devoir enseigner des valeurs n'a plus lieu d'être si l'on considère que tous les enseignants transmettent des valeurs

6. Elliot Aronson, psychologue de l'université de Stanford.

implicitement par la manière dont ils agissent (parlent et se comportent) et communiquent. De même, les efforts d'un enseignant pour développer des compétences démocratiques et interculturelles dans sa classe peuvent-ils se trouver compromis par le manque de processus démocratique dans l'ensemble de la communauté scolaire. Tout comme les élèves peuvent avoir la possibilité d'assumer la responsabilité de leur apprentissage en classe, l'école peut, elle aussi, partager la responsabilité du mode de gestion de la communauté et, ainsi, permettre aux élèves de se faire entendre.

Il est essentiel de penser à une plus grande échelle que celle de la classe, et de ne plus considérer les compétences de l'enseignant comme individuelles et finies. Pour faire face aux enjeux des dimensions sociales, éthiques et politiques du vivre ensemble, les enseignants doivent rechercher des compétences collectives. L'enseignant n'est plus considéré comme celui qui « dispense » le savoir, mais doit être vu comme un « facilitateur d'apprentissage », dans un cadre où chaque apprenant assume la responsabilité de ses propres progrès.

Si l'école n'a rien prévu pour développer la participation démocratique, l'enseignant peut tout de même avoir un impact ; mais, si l'enseignant a le choix, il faut essayer de trouver des partenaires, des collègues intéressés, tenter d'enseigner en équipe, ou proposer une formation en milieu scolaire. Par le travail d'équipe et la coopération, nous pouvons transformer un monde plein d'incertitudes et de demandes en un environnement plus sûr où agir ensemble en toute intelligence.

Évaluation et appréciation

« Peut-on évaluer des savoirs comportementaux ? Peut-on évaluer des attitudes ? »

À l'école, l'évaluation est une exigence impérieuse qui façonne les actions des apprenants et des éducateurs. Si l'apprentissage n'est pas soumis à une évaluation, il ne sera pas reconnu. Ainsi, comme par un principe tacite, ce qui est évalué limite non seulement la portée de ce que l'enseignant va transmettre, mais aussi la somme d'efforts que les élèves vont investir dans leur apprentissage et leur travail. Des études psychosociologiques montrent en quoi les récompenses extérieures peuvent entraver la motivation intrinsèque (Deci, Koestner et Ryan, 2001), c'est-à-dire la motivation à apprendre.

L'évaluation des résultats touchant à des valeurs et à des comportements (savoir-être), elle n'est pas une entreprise simple. Elle pose de nombreuses difficultés éthiques et procédurales. Or, si nous voulons donner aux TASK pour la démocratie une chance d'être intégrées à notre enseignement, il nous faut réfléchir à cette question et trouver de possibles approches à l'évaluation des acquis des apprenants ainsi qu'à l'appréciation des programmes. Les six activités présentées à la section « Activités de prise de conscience des apprentissages par rapport au développement de compétences démocratiques (réapprendre) » sont conçues pour aider les apprenants à s'approprier leur propre apprentissage ainsi qu'à percevoir les progrès et les lacunes à combler. De plus, elles fournissent à l'enseignant un outil pour identifier et comprendre les progrès et les résultats d'apprentissage obtenus par le biais des activités. Les activités nous aident à répondre à des questions telles que : les résultats attendus sont-ils atteints ? Dans quelle mesure les composantes des TASK sont-elles développées ? Savons-nous vraiment et exactement où en est chaque apprenant ? Les apprenants de mon cours ont-ils développé une conscience de leur propre progression par rapport aux résultats attendus ?

Bien que cette approche n'apporte pas toutes les réponses au problème de l'évaluation, nous espérons qu'elle offrira quelques indications sur l'intérêt que peuvent présenter les activités pour les apprenants et les enseignants. De nouvelles expériences devraient déboucher sur de meilleures pratiques d'évaluation. Il reste du travail à faire pour reconnaître et valoriser les résultats du développement des TASK.

Bibliographie

Aronson E. et al. (1978). *The jigsaw classroom*, Sage, Beverly Hills, CA.

Aronson E. (2000). *Nobody left to hate : Teaching Compassion after Columbine*. Freeman & Co, New York.

Brett P., Mompoin-Gaillard P., Salema M. H. (dir.) (2009). *Contribution des enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : cadre de développement de compétences*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Deci E. L., Koestner R., Ryan R. M. (2001). « Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again », *Review of Educational Research*, vol. 71, n° 1, p. 1-27.

Ivatts A. (2011). « Éducation contre éducations », in Huber J., Mompoin-Gaillard P. (dir.), *Former les enseignants au changement*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 25-35.

Scharf A. *Critical practices for anti-bias education*, disponible (en anglais) à cette adresse : www.tolerance.org (consulté en décembre 2017).

EN QUOI L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF CONTRIBUE-T-IL À LA PRÉVENTION DE LA DISCRIMINATION ET DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE ?

Ferenc Arató

Cette section explique l'importante contribution apportée par le concept de l'apprentissage coopératif (Kagan, 1992) en matière de prévention de la discrimination dans l'éducation et, à long terme, dans la société. Nous entendons clarifier ce que, dans la pratique, l'apprentissage coopératif recèle de potentiel préventif. La prévention de la discrimination et de la violence se présente généralement aux enseignants, formateurs d'enseignants et autres éducateurs comme un sujet distinct, ce qui se traduit par une approche thématique des problèmes. La communauté de pratique du programme Pestalozzi considère la prévention de la discrimination et de la violence non comme une question thématique mais comme un processus : une série d'actions concrètes qui favorise une meilleure organisation de l'enseignement et de l'apprentissage, et qui aide les enseignants non seulement à réfléchir aux structures violentes, discriminatoires et antidémocratiques, mais aussi à les prévenir.

Approche structurelle – Actions poststructurelles

Bien que les résultats d'études n'aillent pas dans ce sens, la prévention de la discrimination et de la violence est généralement considérée comme une tâche parascolaire, un programme post scolaire ou une introduction à des services éducatifs complémentaires aux tâches purement scolaires. Lorsque de telles approches sont liées à la discrimination d'apprenants issus de différents milieux culturels et/ou sociaux, elles sont le signe d'un racisme voilé et une atteinte aux droits humains. La question de la prévention n'est pas à proprement parler une tâche d'enseignement sur la prévention : il s'agit davantage d'une approche pratique appliquée dans un plus large contexte d'enseignement et d'apprentissage, où la prévention équivaut à une série d'actions et à un ensemble de conditions favorisant la prévention dans la vie scolaire quotidienne.

Le discours sur l'apprentissage coopératif, qui ne date pas d'hier, est abondamment repris dans une littérature montrant comment les structures coopératives de l'apprentissage :

- ▶ réduisent les écarts scolaires entre les apprenants ;
- ▶ accroissent l'égalité scolaire ;
- ▶ stimulent les performances ;
- ▶ améliorent les relations interraciales ;
- ▶ remplacent le racisme par la compréhension et l'empathie.

L'apprentissage coopératif promeut une gestion plus constructive des conflits que les efforts par la compétition ou l'individualisme. Il favorise l'acceptation de soi en tant que personne compétente, une amélioration des compétences de raisonnement et de l'esprit critique, la production d'idées, de meilleures performances et une mémorisation plus profonde. Cette section vise à faire mieux comprendre l'approche conditionnelle et pragmatique appliquée à la prévention dans les pratiques éducatives, ainsi que la théorie qui sous-tend les structures spécifiques employées dans bon nombre des activités de formation ensuite présentées dans le manuel.

L'une des plus importantes découvertes du paradigme coopératif de l'enseignement et de l'apprentissage est liée aux structures du processus d'apprentissage. Les recherches ont fréquemment comparé des indicateurs concernant l'efficacité, l'efficacité et l'équité des processus d'apprentissage (apprentissage individuel/frontal, apprentissage compétitif et apprentissage coopératif, par exemple). Ces études portent sur différents aspects ; par exemple, sur la « structure en objectifs » de l'apprentissage, autrement dit sur l'importance des objectifs communs aux apprenants en lien avec les objectifs et les besoins individuels, ou sur la condition structurelle des interactions de l'apprentissage dans les pratiques de classe. Les résultats indiquent que l'enseignant qui centre son attention sur les structures du processus d'apprentissage est mieux à même d'améliorer

l'efficacité, l'efficience et l'équité dans sa pratique pédagogique quotidienne. Il constate que, dans un processus d'apprentissage à structure coopérative, les apprenants ont beaucoup plus de chances d'accéder au savoir commun enseigné et aux effets bénéfiques de la scolarité.

Pour montrer comment la prévention peut être intégrée de manière à améliorer les conditions de l'apprentissage, cette section décrit quelques-unes des principales composantes de l'apprentissage coopératif à travers des exemples issus de la pratique.

Les exemples (encadrés gris) visent à expliciter en quoi consiste « mener une série d'actions, mettre en place des conditions adéquates et suivre des principes coopératifs » afin d'offrir des conditions plus inclusives, efficaces, efficientes et équitables pour apprendre ensemble, et afin d'appliquer une approche non discriminatoire, et donc préventive, à l'enseignement et à l'apprentissage dans n'importe quel cadre éducatif.

Interaction parallèle

« Comment l'enseignant peut-il offrir en classe suffisamment de temps et d'espace à chacun des participants au processus d'apprentissage ? »

S'agissant des apprenants pris individuellement, la question du temps et de l'espace est l'une des plus fréquemment soulevées. Dans une éducation inclusive, qui entend réduire l'écart scolaire entre les apprenants de milieux sociaux favorisés et défavorisés, l'individualisation joue un rôle clé. Ainsi, comment l'enseignant peut-il consacrer du temps à chacun dans un groupe de 30 élèves ? Pour assurer la gestion du temps en classe, les structures traditionnelles dont héritent les enseignants à l'école sont avant tout hiérarchiques. Au sein de ces structures, les interactions s'organisent autour de l'intervention de l'enseignant : il fait son cours, il répond aux questions, il suggère des notes communes. Quant aux interactions parallèles et spontanées des apprenants, elles ne sont pas centrales au processus. L'un des principes de base des structures coopératives est l'« interaction simultanée », également dite « interaction parallèle ». Ce principe met l'accent sur le nombre des interactions intervenant dans un temps d'apprentissage donné, le but étant de faire participer activement le plus grand nombre possible d'apprenants dans l'interaction.

Le travail en binôme est la forme d'activité offrant le plus grand nombre d'interactions. Sur une durée de 30 minutes, par exemple, chaque membre du binôme aura jusqu'à 15 minutes pour s'exprimer. Si l'on compare avec la seule et unique minute que peut laisser une structure hiérarchique dans un cadre frontal (lorsque l'enseignant interroge chacun des 30 participants, l'un après l'autre), le travail en binôme accroît considérablement le temps de participation.

Selon R. Johnson et D. Johnson (1999), ces interactions en face-à-face doivent être suffisamment incitatives pour rehausser la spontanéité de la participation dans le processus d'apprentissage. La spontanéité joue un rôle essentiel pour promouvoir la participation inclusive des apprenants. Dans le cadre plus fermé et plus intime des binômes ou des groupes de quatre, il est plus facile d'exprimer ses sentiments, ses attitudes, sa non-compréhension et les idées qui viennent sous l'impulsion du moment. Pour favoriser la spontanéité, le facilitateur devra adapter la structure (prévoir espace, temps, ressources et soutien mental) et encourager la cohérence des comportements. L'expression spontanée de soi peut faciliter l'exploration des besoins, des souhaits et des niveaux de compétence des apprenants. Dans un cadre favorable à la spontanéité, les apprenants peuvent plus aisément assouvir leur désir profond d'épanouissement personnel en se réalisant dans l'apprentissage (Rogers, 1995). Pouvoir exprimer ses problèmes permet d'avancer vers leur résolution via un processus d'apprentissage transformateur. Si chaque apprenant dispose de suffisamment d'espace et de temps à lui pour s'exprimer spontanément dans des activités d'apprentissage et d'évaluation interactives fréquentes, tous les intervenants du processus enseignement-apprentissage profiteront pleinement de la diversité de toute la classe. Ce n'est pas seulement le cadre temporel qui se trouve ainsi restructuré, mais aussi l'espace d'apprentissage – qui devient alors un espace interpersonnel, incitateur et individualisé (au sein de binômes de travail, par exemple) en vue d'un apprentissage commun. En restructurant le processus d'apprentissage, le cadre hiérarchique de la pratique de classe quotidienne se fait d'emblée moins pesant.

Encourager une interdépendance constructive

« Comment l'enseignant peut-il être sûr que, dans leurs interactions d'apprentissage, les élèves/étudiants restent concentrés sur la tâche demandée ? Comment l'enseignant peut-il améliorer la participation active aux interactions d'apprentissage ? »

Dans un travail de groupe traditionnel, il y a généralement une inégalité entre les membres du groupe. Les rôles sociaux discriminatoires hérités des conditions inégales de la société demeurent et se voient renforcés par des pratiques de classe traditionnelles, telles que l'enseignement frontal ou le travail de groupe non structuré. Un principe fondamental des structures coopératives est l'interdépendance « mutuelle » ou « positive », également dite « encourageante » ou « constructive » (comme illustré dans le tableau 1 ci-après). Ce principe met l'accent sur l'importance, en situation de classe, de l'interrelation des apprenants soumis à la structure en objectifs. L'enseignant doit organiser le processus d'apprentissage de manière à ce que les apprenants ne puissent pas accomplir leur tâche et atteindre leur objectif sans s'entraider.

Tableau 1. Exemples d'interdépendance positive

Interdépendance des objectifs	<i>Lorsque les apprenants reconnaissent ne pouvoir réaliser leurs objectifs individuels que si tous les membres de leur groupe atteignent aussi leurs objectifs</i>
Interdépendance des ressources	<i>Lorsque les apprenants travaillent avec différentes parties des ressources, des supports ou des informations nécessaires à la tâche</i>
Interdépendance des rôles	<i>Lorsque les apprenants se voient affectés à des rôles complémentaires, interconnectés et partenariaux, nécessaires pour le bon fonctionnement du groupe et pour l'exécution de leur tâche</i>
Interdépendance des identités	<i>Lorsque le groupe d'apprenants se donne une identité commune en créant une identité de groupe via la formulation d'objectifs et de souhaits communs</i>
Interdépendance de l'environnement	<i>Lorsque les membres d'un groupe sont liés ensemble par l'environnement physique (utilisation d'une table de travail commune, par exemple)</i>
Interdépendance des tâches	<i>Lorsque la tâche assignée aux membres du groupe est divisée de sorte que l'action d'apprentissage d'un membre du groupe doit être complétée à l'étape suivante par l'action d'un autre membre du groupe.</i>

Source : R. Johnson et D. Johnson, 1999.

Exemple de tâche d'apprentissage coopératif : la *jigsaw classroom* (ou classe en puzzle), technique d'enseignement décrite par Aronson (2000). Cette structure de coopération met l'accent sur une interdépendance constructive et encourageante fondée sur des microgroupes hétérogènes (en termes de milieu social, de genre, de statut, de langue, etc.).

Chacun des membres d'un microgroupe a une tâche d'apprentissage spécifique, à savoir une partie du sujet étudié qu'il doit apprendre et enseigner aux autres personnes de son microgroupe. Le but est que tous les membres d'un microgroupe se familiarisent avec la totalité du sujet : ils doivent le reconstituer comme un puzzle en enseignant à tous les autres ses parties composantes. Dans notre exemple, nous imaginerons une classe travaillant sur la faune – des animaux et leurs caractéristiques. Chaque membre d'un microgroupe de quatre élèves étudiera un animal différent et en sera responsable.

Les résultats de cette expérience pédagogique pilote, menée dans les années 1970, ainsi que les centaines d'études réalisées depuis une quarantaine d'années, prouvent tout l'intérêt qu'il y a à travailler à des tâches fondées sur une interdépendance positive : amélioration des performances scolaires, réduction des écarts scolaires, utilisation de compétences personnelles et sociales complexes et, enfin, consolidation des relations intergroupes.

Responsabilité personnelle et responsabilisation individuelle

« Comment l'enseignant peut-il faciliter un apprentissage authentique pour chacun des participants ? »

Cette approche conduit à un autre important principe de base de l'apprentissage coopératif : la responsabilité personnelle et la responsabilisation individuelle. La question de l'engagement personnel comporte une dimension de responsabilité. Est-ce que les ressources, activités, problèmes et objectifs proposés peuvent conduire les apprenants à assumer une responsabilité au cours de la tâche donnée ? L'enseignant peut élargir l'horizon des apprenants vis-à-vis de leur processus d'apprentissage et, par là même, leur permettre d'intensifier leur engagement personnel. Tâches individualisées, intérêts personnels et rôles au sein d'un groupe, tous ces éléments peuvent favoriser la responsabilité personnelle des apprenants vis-à-vis d'un travail d'apprentissage.

Dans une classe *jigsaw*, c'est-à-dire organisée en puzzle, où tous les membres d'un microgroupe ont à étudier un animal différent, l'enseignant peut renforcer la responsabilité personnelle en autorisant l'apprenant à choisir un animal individuellement, en fonction de sa curiosité personnelle, les seuls critères étant qu'il doit s'agir d'un autre animal que celui choisi par d'autres membres du groupe.

La possibilité du libre choix renforce généralement le sentiment de responsabilité personnelle, ce qui joue un rôle essentiel dans l'individualisation du processus d'apprentissage de chaque apprenant. Si une tâche d'apprentissage répond à la curiosité, aux besoins et aux souhaits de l'apprenant, la responsabilité s'en trouve généralement grandie.

« Comment les apprenants peuvent-ils être rendus responsables de leur apprentissage ? »

Dans notre exemple de classe *jigsaw*, la responsabilisation individuelle se produit lorsque les apprenants doivent s'enseigner les uns aux autres les différentes parties du sujet étudié qui leur a été confié. Les membres du microgroupe sauront exactement quel camarade de classe s'est préparé, dans quelle mesure, quel type d'interprétations et/ou d'incompréhensions a eu lieu au cours du processus d'apprentissage, quel type de conduite d'apprentissage pourrait être plus fructueux la fois suivante, etc. Dans les structures coopératives, la responsabilisation individuelle élargit l'éventail des possibilités d'évaluation pour tous les participants, simultanément à/indépendamment de la participation de l'enseignant au processus. Les apprenants agissent alors dans un contexte qui renvoie l'image de soi et l'image des autres, qui favorise non seulement le développement conscient et l'évaluation consciente des compétences, mais renforce aussi les aptitudes intra- et interpersonnelles.

L'enseignant peut inviter les apprenants à faire un exercice sur les quatre animaux de leurs microgroupes. Ils devront analyser quel animal a été le moins bien présenté, pourquoi, quelle présentation des animaux était la plus facile à exploiter, etc. Au cours du processus d'évaluation en groupe, l'enseignant peut suggérer d'ajouter des ressources et structures coopératives, ou des rôles spécifiques aux besoins et aux demandes du microgroupe. Lorsque tous les membres du microgroupe savent tout (selon les résultats attendus) sur chacun des quatre animaux de leur microgroupe, l'enseignant peut organiser un puzzle complexe au niveau de toute la classe. Cet exercice pourra, par exemple, être suivi d'un test sur les 30 différents animaux. Les apprenants savent déjà quelle somme de connaissances est attendue pour chaque animal, comment ils peuvent se préparer à s'enseigner mutuellement et comment ils peuvent renforcer l'efficacité de l'apprentissage commun.

Selon cette pédagogie, la responsabilisation individuelle, outre qu'elle accroît la conscience qu'ont les participants de leurs efforts et de leurs progrès, aide à développer des compétences d'apprentissage tout au long de la vie et des stratégies pratiques (apprendre à apprendre). Les principes de la responsabilité personnelle et de la responsabilisation individuelle élèvent le niveau d'équilibre mental et d'estime de soi chez les participants, quelle que soit leur origine sociale.

« Qu'en est-il de la motivation ? Comment l'enseignant peut-il promouvoir une réelle participation au processus d'apprentissage malgré une faible motivation ? Comment l'enseignant peut-il susciter une motivation intrinsèque en dehors d'une coopération structurellement construite ? »

Manque de motivation, de plus en plus de temps pris par des activités parasites et des conflits dans la pratique de classe traditionnelle, tels sont quelques-uns des problèmes le plus souvent mentionnés par les enseignants. Restructurer le processus, renforcer l'engagement personnel et structurer positivement les activités d'apprentissage interdépendantes, voilà qui peut rehausser la motivation, les interactions et la participation active. L'interdépendance encourageante et constructive alliée à un espace-temps personnel permettra de stimuler la motivation. Dès lors que le processus d'apprentissage est fondé sur les besoins des apprenants et sur des objectifs d'apprentissage négociés et fixés ensemble, la motivation à se concentrer sur les activités de classe proprement dites augmente considérablement.

Participation égale

« Que se passe-t-il si certains des apprenants ne sont pas capables d'accomplir leur tâche ? Que se passe-t-il s'ils ne peuvent tout simplement pas faire l'activité d'apprentissage demandée ? »

Bien que les principes décrits ci-dessus puissent beaucoup contribuer à renforcer la participation, un autre principe important de l'apprentissage coopératif a fait son apparition : la participation égale. Lorsqu'un enseignant pose une question dans un cours frontal, il est probable qu'une seule personne réponde. Dans des situations de travail de groupe non structurées, un ou deux apprenants peuvent aisément dominer et complètement ignorer ce que pensent ou font les autres membres du groupe. Aussi est-il important de travailler dans des structures d'apprentissage où chacun des apprenants a un rôle précis à jouer dans le processus et a le droit et l'obligation de contribuer. Avec l'aide de structures coopératives internes au groupe, les enseignants peuvent assurer une participation égale.

Pour commencer, les membres du microgroupe travaillent individuellement (par exemple, en répertoriant trois différentes caractéristiques de leurs animaux sélectionnés). Ensuite, ils doivent mettre en commun leurs résultats au sein de leur microgroupe, chacun à leur tour, élément par élément (table ronde). Les caractéristiques qui se recoupent sont répertoriées. Règle importante : à mesure que, tour à tour, chaque apprenant fait part de ses résultats, celui qui est assis à sa droite note dans le document commun du groupe ce qui est en train de se dire. Ainsi, tous les membres du groupe ont la possibilité de partager, expliquer, écouter, comprendre et écrire des idées. Dans notre exemple, les membres du microgroupe rassemblent les caractéristiques de leur animal de la manière qui leur convient – dans leur langue première ou en recourant à des images plutôt qu'à des mots. Ces étapes renforcent l'accessibilité du processus d'apprentissage.

Si l'on intègre les diverses capacités des apprenants, la discrimination et l'inégalité se trouvent éliminées ou réduites, tandis que l'accès à l'apprentissage et aux performances est ouvert en toute égalité à tous les apprenants. Dans ce cadre, c'est à l'enseignant de créer les possibilités d'égalité d'accès et de participation, en offrant des ressources idoines et le type de soutien organisé et structurellement adapté à chaque apprenant.

Ainsi, dans un pays où la langue maternelle des apprenants diffère de la langue scolaire, on favorisera l'égalité de participation en autorisant l'utilisation de toutes les langues parlées par les apprenants dans les microgroupes. Avec cette démarche, les apprenants pourront apprécier les compétences linguistiques des autres et tirer profit de la diversité de la classe.

La plupart du temps à l'école, ce sont uniquement les compétences linguistico-verbales et logicomathématiques qui ont la vedette – les autres compétences (par exemple spatiovisuelles, musicales, kinesthésiques, naturelles ou intra- et interpersonnelles) se trouvent négligées. Il y a une dynamique de l'inégalité : les apprenants issus de familles d'origine socioculturelle se rapprochant de la tradition socioculturelle héritée de la scolarité dominante sont privilégiés tandis que les autres font l'objet de discrimination.

Dans la structure en table ronde, lorsque les apprenants mettent les idées en commun, ils ne manqueront pas de demander des précisions. Lors d'une activité en table ronde, quand l'enseignant invite les apprenants à répertorier les occurrences de tel ou tel élément, dans notre exemple, la question sera : est-ce qu'il y a une caractéristique d'un animal donné qui recoupe celle d'un autre animal ? si oui, combien de fois ? À ce stade, tous les membres du groupe doivent participer à la discussion pour répondre à la question. Ensuite, ils vont donner des précisions : comment écrire telle ou telle caractéristique, quels animaux possèdent la même caractéristique, si les caractéristiques citées par les membres du groupe sont vraiment les mêmes, etc.

Les structures coopératives telles que la table ronde facilitent l'accès au processus d'apprentissage grâce aux discussions se déroulant au sein du microgroupe : les ressources et l'aide immédiate sont les membres du microgroupe eux-mêmes. L'enseignant pourra fournir des livres ou des sites web proposant des textes détaillés sur les principaux traits des animaux, ou il pourra suggérer différentes manières (matrice, tableau, schéma, etc.) de regrouper les caractéristiques afin de donner un meilleur aperçu des animaux sélectionnés.

L'enseignant peut envoyer chaque microgroupe vers un autre pour que chacun des groupes puisse s'informer sur la conduite d'apprentissage des autres. Ce faisant, les apprenants mobiliseront non seulement leurs facultés linguistico-verbales et logicomathématiques, mais aussi leurs aptitudes spatiales, visuelles, intra- et interpersonnelles.

Développement conscient des compétences

« Dans ce contexte de spontanéité et d'expression de soi, comment les apprenants peuvent-ils développer les compétences attendues ? »

Le développement conscient des compétences fait partie de l'ensemble des principes fondamentaux de l'apprentissage coopératif. R. Johnson et D. Johnson (1999) insistent sur le rôle du développement conscient des compétences interpersonnelles et des compétences en petit groupe. Ils divisent le développement des compétences en deux parties : l'une consiste à viser des objectifs scolaires, l'autre à viser des objectifs coopératifs. Kagan (1992) accepte cette distinction et parle de « travail d'équipe conscient », tandis que R. Johnson et D. Johnson (1999) parlent de « traitement de groupe ». Dans une situation d'apprentissage coopérativement structurée, facilitateurs et apprenants ont la possibilité de réfléchir à leurs propres compétences et à celles de leurs pairs ; ils acquièrent donc une conscience supérieure du point où ils se situent sur le plan des compétences requises. Lorsque l'enseignant supervise le processus d'apprentissage dans les microgroupes, il peut se concentrer sur les performances des apprenants quant aux différentes compétences. Il peut planifier, concevoir et inventer des activités d'apprentissage mieux à même d'améliorer les compétences scolaires et coopératives des apprenants.

Dans notre exemple en *jigsaw* ou en table ronde, il est également possible d'identifier les objectifs d'enseignement : collecter des informations, mémoriser des informations, transcrire, ainsi que des processus cognitifs plus élaborés tels que développer l'esprit critique, exercer la multiperspectivité, comparer, organiser, rédiger, etc. Chacun est tenu de formuler un élément de sa sélection individuelle au sein du groupe, ainsi que de travailler avec un partenaire en prenant en note ce que dit la personne voisine. Celui qui prend des notes développe sa capacité d'écoute aux autres, et la personne qui décrit son élément sélectionné est tenue de s'exprimer clairement.

Les structures coopératives améliorent les compétences personnelles et sociales en général, mais l'enseignant doit cibler des champs spécifiques de compétences intra- et interpersonnelles nécessaires à l'apprentissage et au travail en petits groupes. Dans nos exemples, les tâches effectuées permettent de développer d'importants domaines de compétences sociales (par exemple, disposition à l'empathie et aptitude à écouter et à comprendre les autres).

De l'importance des rôles coopératifs

« Comment l'enseignant peut-il mettre en place un cadre clair permettant aux apprenants d'améliorer leur développement conscient des compétences ? »

R. Johnson et D. Johnson (1999) insistent sur l'importance des rôles coopératifs et donnent les indications suivantes :

« Premièrement, il faudra peut-être attribuer un rôle aux apprenants pour les aider à constituer le groupe. Deuxièmement, des rôles peuvent être attribués pour aider le groupe à bien fonctionner, c'est-à-dire à réaliser les objectifs de l'apprentissage et à entretenir de bonnes relations de travail entre les membres. Troisièmement, des rôles peuvent être attribués pour aider les apprenants à formuler ce qu'ils apprennent et à créer des cadres conceptuels. Enfin, des rôles peuvent être attribués pour aider chacun des apprenants à stimuler la réflexion des autres. C'est à ce stade que les rôles cognitifs et sociaux se confondent. Les compétences sociales représentées par les rôles doivent être enseignées comme un programme en spirale, en proposant chaque année une version plus complexe de la compétence » (d'après R. Johnson et D. Johnson, 1999, p.24-25).

Les rôles coopératifs sont interconnectés, complémentaires, et obéissent à des modèles comportementaux de partenariat pouvant servir de cadre de développement individualisé des compétences. Au début, c'est l'enseignant qui attribue les rôles aux participants, rôles qui seront utiles pour l'accomplissement des tâches d'apprentissage.

L'interconnectivité des rôles signifie que les rôles eux-mêmes sont créés dans un souci d'interdépendance positive. Par exemple, lorsque le groupe travaille à l'exploration d'animaux, le « chronomètreur » gère le temps en contrôlant la durée de l'apprentissage commun, le « barreur » encourage et veille à l'égalité d'accès et de participation, le « superviseur » veille à ce que microgroupe reste concentré sur la tâche et, enfin, le « greffier » prend des notes et organise la documentation des activités à partir des informations fournies par tous les membres des microgroupes. Quatre champs de compétence sont donc exploités à travers quatre rôles interconnectés au sein du microgroupe.

Les rôles coopératifs tournent et changent afin que chacun des apprenants ait l'occasion d'améliorer ses compétences dans tous les rôles. Lorsque les compétences visées sont maîtrisées par les apprenants, ces rôles spécifiques deviennent inutiles ; l'enseignant peut viser d'autres compétences et donc attribuer de nouveaux rôles qui aideront à les développer. Selon Elizabeth Cohen (1994), l'enseignant délègue l'autorité en attribuant des rôles coopératifs pour que les élèves apprennent comment s'engager à accomplir une tâche, à maintenir les membres de leur groupe au travail et à améliorer leurs propres compétences d'apprentissage. Les rôles coopératifs sont extrêmement importants pour prévenir la discrimination. Des études montrent en quoi la mixité et l'hétérogénéité de la classe sont une condition nécessaire mais pas suffisante pour éliminer les tendances discriminatoires dans la pratique quotidienne de classe. En recourant à des rôles interconnectés, complémentaires et axés sur le partenariat, les enseignants peuvent apporter un cadre pour le développement des compétences.

Recourir aux rôles coopératifs au sein d'un microgroupe permet de donner des instructions à toute la classe en fonction des rôles attribués. Dans notre exemple d'activité en *jigsaw* sur différents animaux, au cours des différentes étapes, l'enseignant peut distribuer différentes tâches à chaque membre : les « superviseurs » peuvent trouver des caractéristiques et des images des animaux dans les livres fournis ; les « barreurs » peuvent relever des ressemblances et des différences parmi les animaux sélectionnés ; les « greffiers » peuvent faire un dessin des quatre animaux sélectionnés ; les « chronomètres » peuvent dessiner une carte pour montrer où vivent les animaux sélectionnés. Dans cet exemple, l'enseignant a lancé quatre activités différentes, activant ainsi quatre aptitudes de raisonnement différentes et suscitant simultanément quatre différentes compétences (naturelle, linguistique, visuelle, intra- et interpersonnelle).

Promotion d'une posture critique et réflexive, et documentation

« Comment l'enseignant peut-il suivre le processus d'apprentissage et contrôler les progrès de chacun des participants ? »

La promotion d'une posture critique et réflexive, induite étape par étape, constitue un autre principe de base, formulé par les auteurs Arató et Varga (2008). La première étape correspond à la présentation des résultats du travail effectué dans les microgroupes. Durant le processus de planification, l'enseignant doit avoir à l'esprit la promotion constante des microgroupes – également appelé « groupe de base » par R. Johnson et D. Johnson (1999) – afin d'assurer la mise en place des principes fondamentaux de l'apprentissage coopératif. Les membres du microgroupe auront un aperçu des efforts individuels de chaque membre : les réalisations, les besoins et les attitudes des camarades de classe durant le processus d'apprentissage. Les structures coopératives, les rôles et le fait que tous les acteurs impliqués comprennent les principes coopératifs, tous ces éléments sont présents dans les interactions entre les membres du groupe, ce qui renforce la congruence⁷ et l'empathie.

L'épanouissement personnel, l'expression de l'intérêt et le partage des impressions émotionnelles peuvent provoquer des conflits au sein des groupes de base. Ces conflits constituent une partie importante du processus d'apprentissage car ils aident à explorer les multiples facettes des compétences personnelles (estime de soi, motivation, attention à l'autre, fiabilité, etc.), sociales (empathie, tolérance, acceptation, patience, etc.) et cognitives (plus haut niveau de raisonnement, aptitudes métacognitives, etc.). L'enseignant peut observer le comportement des apprenants directement et immédiatement, et donc intervenir si nécessaire pour approfondir le développement de leurs compétences personnelles et sociales.

Dans un processus d'apprentissage, la documentation joue un rôle primordial pour atteindre tous les objectifs des apprenants et répondre à leurs besoins. Une documentation étape par étape permet de suivre l'activité et la progression des apprenants, et de voir comment ils se sortent des situations suscitées par la séquence didactique. La représentation visuelle des activités d'apprentissage (textes, images, schémas, cartes, figures, illustrations, etc.) rend chaque étape du processus d'apprentissage visible pour tous, enseignant compris. Avec une documentation ainsi détaillée, il est aisé de reconnaître où et quand l'enseignant doit replanifier, reconcevoir, restructurer ou, tout simplement, interrompre le processus d'apprentissage pour identifier de nouveaux besoins et objectifs, et, si nécessaire, pour intervenir.

Dans une structure en table ronde, par exemple, les « greffiers » aident leurs camarades de classe en notant leurs commentaires et conclusions concernant chaque animal aussi clairement que possible, car c'est important pour l'utilisation ultérieure du poster ou du document final.

Processus d'apprentissage ouverts et flexibles, et nouveaux rôles de l'enseignant

« Dans un enseignement et un processus d'apprentissage coopérativement structurés, comment l'enseignant peut-il jouer son rôle de facilitateur du processus ? »

Dans un cadre coopératif, l'enseignant ne joue pas le même rôle pour faciliter le processus d'apprentissage que dans un cadre d'enseignement frontal ou de travail de groupe sous-coopératif. Dans un cadre coopératif, l'enseignant :

- ▶ prépare et structure les activités d'enseignement et d'apprentissage en suivant les principes fondamentaux susmentionnés ;
- ▶ observe et supervise le déroulement en faisant attention aux microgroupes et en évaluant leur documentation étape par étape ;
- ▶ interrompt et restructure le processus d'apprentissage de manière coopérative, du moins s'il y a lieu.

7. La « congruence » est un concept employé par Carl Rogers (1995) pour décrire la relation d'un conseiller avec un patient, que nous adaptons ici au discours pédagogique : plus on est soi-même dans la relation, sans se cacher derrière une façade, plus il est probable que la personne avec qui nous interagissons changera et évoluera de manière constructive.

Être présent et ouvert aux appels des apprenants est une fonction importante de l'enseignant. Dans un cadre coopératif, par exemple en situation de conflit, l'enseignant profitera de cet instant pour développer chez les apprenants des compétences de résolution des conflits, modélisant ainsi un type efficace de résolution. Ou, si l'enseignant se rend compte qu'un membre du microgroupe est exclu du processus d'apprentissage, il doit immédiatement restructurer ce processus au sein de ce groupe – si le problème est général à tous les microgroupes, il restructurera le processus au niveau de toute la classe pour assurer une égalité d'accès et de participation.

Directives pour structurer le processus d'apprentissage

« Au cours de la préparation et de la facilitation d'un processus d'apprentissage coopérativement structuré, quelles sont les directives à suivre ? »

Le système des principes coopératifs fondamentaux sert de base pour analyser le processus d'apprentissage sous un angle coopératif. C'est ce que Kagan (1992) nomme analyse « PIES », fondée sur les principes fondamentaux d'apprentissage coopératif suivants : interdépendance positive, responsabilisation individuelle, participation égale et interaction simultanée. Il semble donc qu'on puisse parler de structures coopératives lorsque tous les principes fondamentaux de l'apprentissage coopératif sont intégrés aux étapes de la structure d'apprentissage donnée. Arató et Varga (2008) ont complété la liste de Kagan en y ajoutant le développement conscient des compétences, la promotion d'une posture critique et réflexive, et des processus d'apprentissage flexibles.

Questions d'orientation pour évaluer les activités d'apprentissage planifiées et leur potentiel coopératif

Le tableau 2 recense les questions d'orientation à utiliser par un enseignant ou un facilitateur d'apprentissage pour évaluer des séquences d'apprentissage planifiées (plans de cours, sessions de formation, structures et processus, etc.) par rapport aux principes fondamentaux de l'apprentissage coopératif. Ces questions sont utiles pour toutes les phases (préparation, suivi, facilitation et évaluation) du processus d'enseignement et d'apprentissage. En répondant à ces questions avec soin et précision, les enseignants/facilitateurs peuvent mieux comprendre en quoi leur enseignement contribue à la prévention de la violence et de la discrimination, et, au besoin, réviser leurs plans en conséquence.

Tableau 2. Questions d'orientation pour évaluer vos activités

Principes fondamentaux de l'apprentissage coopératif	Principales questions liées aux principes
Interaction parallèle personnellement inclusive	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Plusieurs interactions ont-elles lieu simultanément durant les activités d'apprentissage planifiées ? ▶ Est-il possible d'augmenter le nombre d'interactions ? ▶ Tous les apprenants sont-ils impliqués personnellement à toutes les étapes du processus d'apprentissage ?
Interdépendance constructive et encourageante	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Est-il impossible pour les apprenants d'accomplir leurs tâches et d'atteindre leurs objectifs sans s'entraider ? ▶ Les participants et les différents microgroupes peuvent-ils s'appuyer sur le travail et les idées de chacun ? ▶ Cette interdépendance se réalise-t-elle au niveau des objectifs, des tâches, des rôles, des ressources et/ou des environnements ?
Responsabilité personnelle et responsabilisation individuelle	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Les activités d'apprentissage répondent-elles aux besoins et aux souhaits des apprenants ? ▶ Les apprenants peuvent-ils personnellement choisir parmi de réelles options quant aux différentes activités et tâches d'apprentissage ? ▶ La tâche individuelle de chacun des apprenants est-elle claire pour tous ? ▶ L'enseignant/facilitateur peut-il suivre précisément ce que chaque apprenant accomplit/a accompli au cours du processus d'apprentissage ? ▶ Est-ce que des rôles interconnectés, complémentaires et fondés sur un partenariat sont planifiés dans le processus d'apprentissage ? ▶ Les rôles sont-ils adaptés et liés aux compétences ciblées et aux résultats attendus de l'apprentissage ?
Égalité d'accès et de participation	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Le processus d'apprentissage est-il structuré de manière à promouvoir une participation égale pour tous les apprenants ? ▶ Est-ce que tous les apprenants peuvent se joindre facilement et participer activement aux activités ? ▶ Est-ce que l'éventail des activités et des ressources d'apprentissage est assez large et diversifié pour faciliter une égalité d'accès ? ▶ Est-ce que, au cours du processus d'apprentissage, tous les apprenants auront une vue d'ensemble des efforts, réalisations, besoins et attitudes de chacun des camarades de classe ? ▶ Est-ce que chacun des apprenants peut participer et réaliser ses propres objectifs d'apprentissage ?
Développement conscient des compétences	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Les résultats attendus sont-ils clairs pour tous ? ▶ Les domaines de développement des compétences sont-ils clairement formulés (objectifs scolaires et objectifs coopératifs) ? ▶ Les activités d'apprentissage sont-elles adaptées et liées aux compétences et aux résultats attendus de l'apprentissage ?
Promotion d'une posture critique et réflexive	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Est-ce que l'enseignant et les apprenants auront une vue d'ensemble sur les efforts, réalisations et besoins propres à chacun des apprenants ? ▶ Est-ce que la documentation du processus d'apprentissage aide à suivre les progrès de chaque apprenant ? ▶ Est-ce que les compétences intra- et interpersonnelles sont développées consciemment ?
Processus d'apprentissage ouverts et flexibles	<ul style="list-style-type: none"> ▶ L'enseignant/facilitateur est-il prêt à restructurer le processus d'apprentissage si nécessaire ? ▶ L'enseignant/facilitateur est-il prêt à accepter les nouveaux rôles impliqués par les structures de l'apprentissage coopératif ? ▶ L'enseignant/facilitateur est-il prêt à élargir son horizon d'interprétation du sujet, du thème et des programmes scolaires ? ▶ L'enseignant/facilitateur est-il prêt à ouvrir le processus d'apprentissage à de nouvelles ressources et à des besoins de développement nouvellement explorés ?

La prévention... une déconstruction

La prévention est un processus continu de déconstruction : l'enseignant déconstruit les pratiques de classe traditionnelles et s'efforce d'évacuer les idées et convictions héritées et profondément ancrées concernant l'apprentissage et les apprenants ; il se peut qu'il mette en place des structures coopératives dans le but de supprimer les systèmes hiérarchiques, subjectifs et antidémocratiques, ainsi que de transformer les pratiques de classe. Ainsi peut-il décider de restructurer le processus d'apprentissage et d'adopter de nouveaux rôles pour devenir facilitateur d'apprentissage authentique. Ces changements structurels entraîneront des modifications non seulement au niveau des savoir-être, savoir-faire et savoirs de l'enseignant, mais aussi dans les réalisations et les relations des apprenants, ce qui, à son tour, contribuera à prévenir la discrimination et la violence à l'école.

Indicateurs et exemples

Dans ce manuel, le lecteur trouvera des activités qui appliquent les principes et les structures de coopération décrites en détail dans la présente section. Dans certains exemples, les structures coopératives sont décrites étape par étape et suivent rigoureusement les directives présentées dans le tableau ci-dessus. Le lecteur trouvera ici un exemple de ces activités :

Numéro de l'activité	Type de structure coopérative	Page
6	Rôles de groupe	59
18	Rotation de la parole	107
19	Visite de galerie	109
33	<i>Jigsaw</i>	175
35	Feuille 1	187
36	Feuille 2	191
47	Activités de contact	261

Bibliographie

Arató F., Varga A. (2008). *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe* (Manuel pour apprendre ensemble – Introduction aux secrets de l'apprentissage coopératif), 2^e éd., Educatio, Budapest.

Aronson E. (2000). *Nobody left to hate: Teaching Compassion after Columbine*, Freeman & Co, New York.

Cohen E. (1994). *Designing group work: strategies for the heterogeneous classroom*, Teachers' College Press, New York.

Johnson R. T., Johnson D. W. (1999). *Learning together and alone*, Allyn and Bacon, Boston, MA.

Kagan S. (1992). *Co-operative learning*, Resources for Teachers, San Clemente, CA.

Rogers C. (1996). *Le développement de la personne* (titre original : « On becoming a Person », 1961), Dunod, Paris.

Deuxième partie

Boîte à outils

CADRE DE RÉFÉRENCE DES COMPÉTENCES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE (CCD)

Pascale Mompoin-Gaillard

Le présent ensemble d'activités de formation des enseignants trouve ses racines conceptuelles dans le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (CCD). Le cadre contient une description systématique des compétences que les apprenants doivent acquérir s'ils souhaitent participer de façon efficace à une culture de la démocratie et au dialogue interculturel.

Des conseils détaillés sur la façon d'exploiter l'éducation pour doter les apprenants de ces compétences sont adressés aux responsables de l'élaboration des politiques éducatives et aux praticiens. La publication apporte aussi des explications sur la façon dont le cadre peut être utilisé pour développer des programmes scolaires, des méthodes pédagogiques et des outils d'évaluation. Elle précise aussi la façon d'adapter la formation des enseignants afin de les préparer à remplir efficacement leur tâche qui consiste à promouvoir ces compétences chez les apprenants.

Le cadre a pour vocation d'être utilisé pour éclairer la prise de décision et la planification à tous les niveaux de l'enseignement, de l'éducation préscolaire jusqu'à l'université, et pour mettre les systèmes éducatifs au service de la préparation des apprenants à vivre en tant que citoyens démocratiques efficaces et compétents.

L'expression « culture de la démocratie » est utilisée dans le présent contexte plutôt que le terme de « démocratie », afin de souligner une première hypothèse : si la démocratie est inconcevable sans institutions démocratiques, ces institutions ne sauraient fonctionner dans la pratique si les citoyens ne revendiquent pas des valeurs et des attitudes démocratiques et s'ils n'affichent pas la volonté de s'engager dans des pratiques démocratiques. En d'autres termes, pour qu'une démocratie fonctionne, les citoyens doivent faire la preuve d'un attachement aux processus démocratiques, de la volonté d'exprimer leurs opinions personnelles et celle d'entendre le point de vue d'autrui, d'une adhésion aux décisions prises à la majorité des voix, d'une détermination à protéger les minorités et leurs droits, et de la conviction que les conflits doivent être résolus de façon pacifique.

Une deuxième hypothèse à la base du cadre est qu'une culture de la démocratie, dans une société culturellement plurielle, exige la mise en œuvre d'un dialogue interculturel. La démocratie repose sur le principe fondamental qui veut que les personnes concernées par les décisions politiques doivent pouvoir exprimer leurs points de vue quand ces décisions sont prises et que les décideurs doivent prendre en compte ces points de vue au moment de prendre leurs décisions. Seul le dialogue interculturel permet aux citoyens d'exposer leurs points de vue, leurs aspirations, leurs préoccupations et leurs besoins à ceux qui ont des références culturelles différentes des leurs. En d'autres termes, dans des sociétés marquées par la diversité culturelle, le dialogue interculturel est essentiel aux échanges, aux débats et aux délibérations démocratiques, et reste fondamental pour permettre à tous les citoyens de contribuer, sur un pied d'égalité, aux processus décisionnels politiques, quelles que soient leurs appartenances culturelles. C'est pourquoi, selon le cadre, le dialogue interculturel est essentiel à une culture de la démocratie et au bon fonctionnement de la démocratie.

La troisième hypothèse qui sous-tend le cadre est que, s'il est nécessaire pour les citoyens d'acquérir un certain nombre de compétences afin de pouvoir participer de manière efficace à une culture de la démocratie et au dialogue interculturel, ces compétences ne suffisent pas pour que cette participation soit effective. La culture de la démocratie et le dialogue interculturel dépendent en effet non seulement des compétences des citoyens, mais également de la nature et de la structure des institutions politiques et civiles. La culture de la démocratie et le dialogue interculturel dépendent aussi fortement de la mesure dans laquelle des actions sont engagées pour lutter contre les schémas systématiques de discrimination et d'inégalité, les disparités dans l'attribution des ressources et l'exclusion de certains groupes de l'accès aux possibilités de pouvoirs et de privilèges – autant de situations qui servent à priver de nombreuses personnes des moyens de participer à la culture de la démocratie et au dialogue interculturel, indépendamment de leur niveau de compétence.

Le cadre part du principe que toutes les cultures ont une composition hétérogène, contestée, dynamique et en perpétuelle évolution, et que toutes les personnes connaissent de multiples cultures (nationales, ethniques, religieuses, linguistiques, professionnelles, générationnelles, familiales, etc.) qui se conjuguent et interagissent selon des modes complexes. On parle de situation interculturelle lorsqu'un individu perçoit une autre personne ou un autre groupe comme étant culturellement différents de lui. Le dialogue interculturel se définit donc en tant que dialogue qui a lieu entre des individus ou groupes qui se perçoivent comme ayant des références culturelles différentes les uns des autres. Le dialogue interculturel est extrêmement important pour encourager la tolérance et renforcer la cohésion sociale dans des sociétés multiculturelles, et pour que la culture de la démocratie soit florissante au sein de telles sociétés.

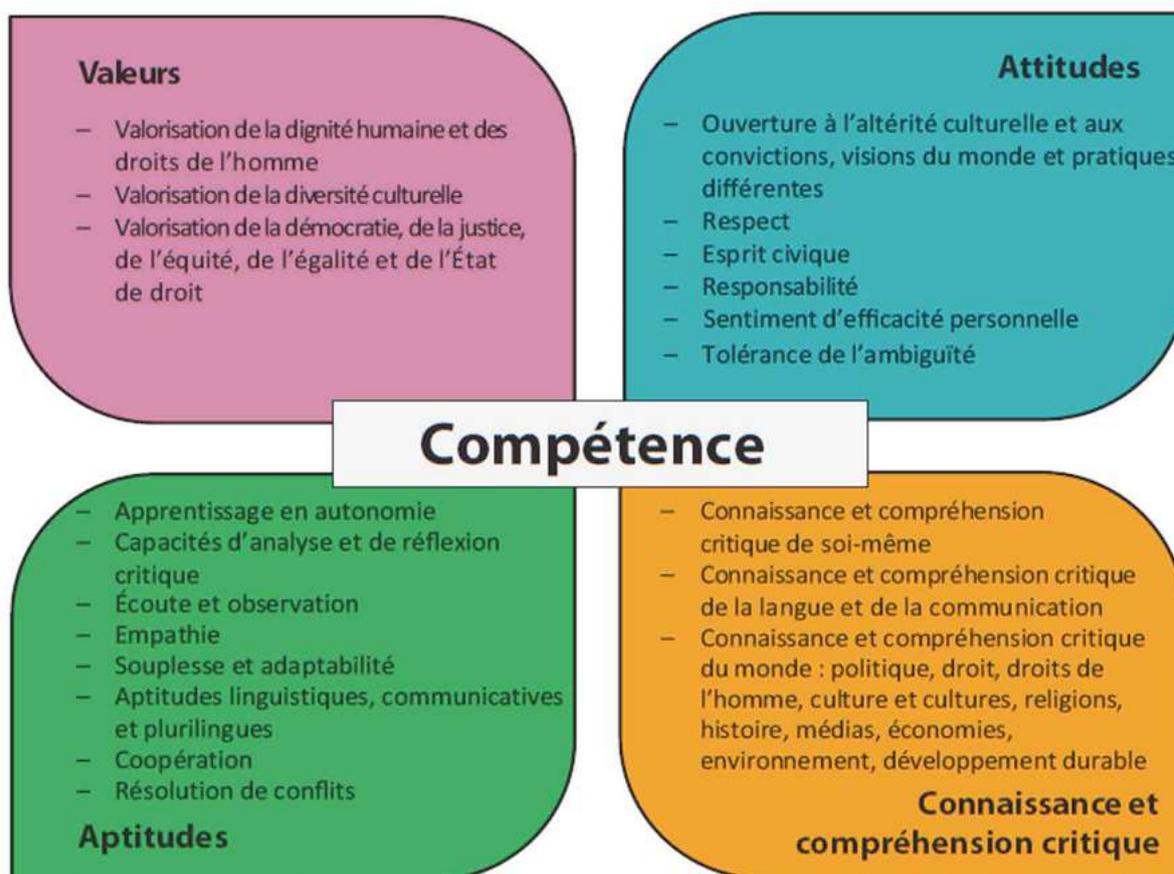
Du point de vue du cadre, la compétence démocratique et interculturelle se définit comme la capacité de mobiliser et d'employer des valeurs, attitudes, aptitudes, connaissances et/ou une compréhension pertinentes afin de répondre de manière efficace et appropriée aux exigences, défis et opportunités qui se présentent dans des situations démocratiques et interculturelles. La compétence est considérée comme un processus dynamique dans lequel un individu compétent mobilise et emploie un ensemble de ressources psychologiques de manière active et flexible pour répondre aux nouvelles situations lorsque celles-ci surviennent.

Outre ce sens général et global de la « compétence » (au singulier), le terme « compétences » (au pluriel) est employé dans le cadre pour désigner les ressources individuelles (c'est-à-dire les valeurs, les attitudes, les aptitudes, les connaissances et la compréhension) spécifiques qui sont mobilisées et utilisées dans l'adoption d'un comportement compétent. En d'autres termes, la compétence consiste en la sélection, l'activation et l'organisation de compétences, et l'application de ces compétences de manière coordonnée, flexible et dynamique à des situations concrètes.

Les compétences spécifiques qui constituent le cadre ont été identifiées au moyen d'un bilan des schémas conceptuels de compétences démocratiques et de compétences interculturelles, et de leur analyse systématique. Le bilan a permis d'identifier 101 schémas de ce genre, qui ont été décomposés pour déterminer toutes les compétences individuelles qu'ils contenaient. Ces compétences ont ensuite été regroupées dans des ensembles apparentés. Cela a abouti à l'identification de 55 compétences pouvant être incluses dans le cadre. Dans le but de limiter cette liste de compétences à une longueur plus pratique et plus gérable, un ensemble de critères rationnels a été utilisé pour identifier les compétences clés devant être incluses dans le cadre. L'application de ces critères a conduit à l'identification de 20 compétences : trois séries de valeurs, six attitudes, huit aptitudes et trois catégories de connaissance et de compréhension critique. Un projet de document décrivant le cadre a été produit et transmis, pour une consultation internationale, à des spécialistes du monde universitaire, des professionnels de l'éducation et des responsables de l'élaboration des politiques éducatives. Les réponses reçues à l'occasion de cette consultation ont permis de valider les résultats de l'analyse et apporté des suggestions utiles qui ont servi à affiner la description des compétences du cadre.

Les compétences retenues sont résumées dans la figure 1. La description détaillée des 20 compétences figure dans le document principal du cadre, tandis qu'une description synthétique est proposée dans les encadrés que vous trouverez à la fin de cette partie.

Figure 1. Les 20 compétences du modèle de CCD



Le cadre qualifie les 20 compétences que les apprenants doivent acquérir pour participer de façon efficace à une culture de la démocratie au dialogue interculturel et en précise le contenu au moyen de descripteurs. Les descripteurs consistent en de brefs énoncés décrivant ce qu'une personne est capable de faire si elle a acquis la maîtrise d'une compétence donnée. Les descripteurs ont été formulés en utilisant le langage des résultats de l'apprentissage, afin qu'ils puissent servir non seulement à l'évaluation des programmes scolaires, mais aussi à la conception programmatique et à la planification pédagogique. Les descripteurs ont été conçus dans le cadre d'un vaste processus impliquant plus de 3 000 enseignants de toute l'Europe, qui ont évalué les descripteurs au moyen d'exercices de notation, de validation et de hiérarchisation. Les données fournies par les enseignants ont servi à identifier un ensemble de descripteurs clés pour chacune des compétences ainsi qu'une série plus large d'autres descripteurs évalués très positivement.

Enfin, comme mentionné précédemment, le cadre est accompagné de documents d'orientation qui expliquent comment les compétences et les descripteurs peuvent être exploités dans l'enseignement formel. En particulier, il existe des documents sur les questions suivantes : comment utiliser le cadre pour la conception de programmes ; les méthodes pédagogiques les plus appropriées pour l'enseignement et l'apprentissage des 20 compétences ; comment utiliser le cadre pour évaluer les apprenants ; comment appliquer le cadre en utilisant une approche scolaire globale pour promouvoir le développement des 20 compétences ; et comment adapter l'éducation et la formation des enseignants pour favoriser l'utilisation du cadre dans les systèmes éducatifs nationaux. Un sixième document d'orientation explique comment le cadre peut servir à lutter contre la radicalisation conduisant à l'extrémisme violent et au terrorisme. Il s'agit d'un processus continu et d'autres documents expliquant comment le cadre peut être utilisé dans d'autres secteurs de l'éducation suivront.

Les matériels associés au cadre devraient aider à autonomiser les jeunes en proposant aux systèmes éducatifs nationaux une approche permettant de doter les apprenants des compétences nécessaires pour devenir des citoyens actifs indépendants, en capacité de déterminer et de poursuivre leurs propres objectifs dans leur vie au sein de sociétés démocratiques et dans le respect des droits de l'homme. Les activités rassemblées dans cette édition ont vocation à aider les enseignants à réaliser cet objectif. Toutes ces activités visent le développement des valeurs, des attitudes, des aptitudes et des connaissances prévues par le cadre.

Liste sommaire des compétences permettant à un individu de participer de manière efficace et appropriée à une culture de la démocratie et au dialogue interculturel

VALEURS

Valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme

Cette valeur repose sur la conviction générale que tous les êtres humains sont égaux en termes de valeur et de dignité, qu'ils ont le droit au respect dans des conditions d'égalité et à exactement le même ensemble de droits de l'homme et de libertés fondamentales, et qu'ils devraient être traités en conséquence.

Valorisation de la diversité culturelle

Cette valeur repose sur la conviction générale que d'autres références culturelles, l'hétérogénéité et la diversité culturelles, ainsi que la pluralité des perspectives, des points de vue et des pratiques devraient être perçues de façon positive, appréciées et valorisées.

Valorisation de la démocratie, de la justice, de l'équité, de l'égalité et de l'État de droit

Cet ensemble de valeurs repose sur la conviction générale que les sociétés devraient fonctionner et être gouvernées selon des processus démocratiques qui respectent les principes de la justice, de l'équité, de l'égalité et de l'État de droit.

ATTITUDES

Ouverture à l'altérité culturelle et aux convictions, visions du monde et pratiques différentes

L'ouverture est une attitude qu'un individu peut adopter envers les personnes qu'il perçoit comme ayant des références culturelles différentes des siennes ou envers les convictions, visions du monde et pratiques autres que les siennes. Elle implique une certaine sensibilité à l'autre et aux autres perspectives sur le monde, une curiosité envers eux et une volonté de les découvrir.

Respect

Le respect, c'est poser un regard positif sur quelqu'un ou quelque chose et avoir de la considération pour cette personne ou cette chose en partant du principe qu'il/elle a une importance, valeur ou utilité intrinsèque. Faire preuve de respect pour d'autres personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes ou des croyances, opinions ou pratiques différentes des siennes est vital pour un authentique dialogue interculturel et la culture de la démocratie.

Esprit civique

L'esprit civique est une attitude envers une communauté ou un groupe social à laquelle/auquel une personne appartient et qui est plus large que son entourage proche (famille, amis). Il implique un sens d'appartenance à cette communauté, une conscience des autres personnes de cette communauté et des effets de ses propres actes sur ces personnes, une solidarité vis-à-vis des membres de la communauté et un sens du devoir civique envers la communauté.

Responsabilité

La responsabilité renvoie un individu à ses propres actes. Elle implique de réfléchir à ceux-ci, de chercher à agir d'une façon moralement appropriée, de réaliser ces actes consciemment et de se considérer comme personnellement responsable de leurs résultats.

Sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle renvoie un individu à lui-même. Il suppose de croire en sa propre capacité à mener à bien les actions requises pour atteindre des objectifs précis, et d'avoir confiance dans sa capacité à comprendre les questions qui se posent, à sélectionner les méthodes appropriées pour réaliser des tâches, à surmonter les obstacles et à changer le cours des choses dans le monde.

Acceptation de l'ambiguïté

L'acceptation de l'ambiguïté renvoie à l'attitude adoptée dans des situations qui sont incertaines et peuvent faire l'objet d'interprétations multiples. Cela implique d'évaluer ces types de situations de manière positive et de les résoudre de manière constructive.

APTITUDES

Apprentissage en autonomie

Les aptitudes d'apprentissage en autonomie sont celles qui sont nécessaires à un individu pour effectuer, organiser et évaluer son propre apprentissage, conformément à ses besoins personnels, de manière autodirigée, sans l'intervention d'autrui.

Réflexion analytique et critique

Les aptitudes de réflexion analytique et critique sont les aptitudes nécessaires pour analyser, évaluer et trier tous types de matériels et données (des textes, des argumentaires, des interprétations, des publications, des événements, des expériences, etc.) de manière systématique et logique.

Écoute et observation

L'écoute et l'observation sont les aptitudes requises pour percevoir et comprendre non seulement la teneur de propos, mais aussi la manière dont ils sont exprimés, et pour percevoir et comprendre le comportement non verbal d'autrui.

Empathie

L'empathie désigne l'ensemble des aptitudes nécessaires pour comprendre les pensées, convictions et sentiments d'autres personnes, pour s'identifier à elles et voir le monde selon leur perspective.

Souplesse et adaptabilité

La souplesse et l'adaptabilité sont les aptitudes nécessaires à un individu pour pouvoir adapter ses pensées, sentiments ou comportements et les ajuster de sorte à pouvoir réagir de façon efficace et appropriée à de nouveaux contextes et situations.

Aptitudes linguistiques, communicatives et plurilingues

Les aptitudes linguistiques, communicatives et plurilingues sont nécessaires pour communiquer efficacement et de manière adéquate avec les gens qui parlent la même langue ou une autre langue, et pour agir comme médiateur entre locuteurs de différentes langues.

Coopération

Les aptitudes de coopération sont les aptitudes nécessaires pour participer pleinement, avec d'autres personnes, à des activités, tâches et projets communs, et pour encourager les autres à coopérer de façon à ce que les objectifs du groupe puissent être atteints.

Résolution de conflits

Il s'agit des aptitudes requises pour traiter, gérer et résoudre pacifiquement des conflits en aidant les parties au conflit à convenir de solutions optimales qui soient acceptables par tous.

CONNAISSANCE ET COMPRÉHENSION CRITIQUE

Connaissance et compréhension critique de soi-même

Il s'agit de la connaissance et de la compréhension critique de nos propres pensées, convictions, sentiments et motivations, ainsi que de nos propres références culturelles et de notre vision du monde.

Connaissance et compréhension critique de la langue et de la communication

Ces compétences englobent la connaissance et la compréhension critique des conventions de communication verbale et non verbale socialement appropriées qui s'appliquent dans la/les langue(s) parlée(s), des effets que peuvent avoir les différents styles de communication sur les autres, et de la manière dont chaque langue exprime des sens culturellement partagés de manière unique.

Connaissance et compréhension critique du monde

Cela inclut une palette large et complexe de connaissances et de perceptions critiques dans divers domaines, y compris la politique et le droit, les droits de l'homme, la culture et les cultures, les religions, l'histoire, les médias, l'économie, l'environnement et le développement durable.

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ET DE FORMATION

Ildikó Lázár et Pascale Mompoint-Gaillard

Introduction

Pascale Mompoint-Gaillard

Les pages qui suivent présentent 54 activités, allant de 20 à 180 minutes, regroupées selon leur longueur estimée. Chaque section débute par des exercices de prise de contact (*ice-breakers*) et/ou d'échauffement (*energisers*), et se termine par des exercices d'évaluation. Par « évaluation », il faut entendre les activités centrées sur les résultats de l'apprentissage et de l'enseignement ; elles fournissent des informations sur les possibilités d'amélioration et de planification à venir. Dans ce processus interactif, les deux parties, apprenants et facilitateurs (enseignants, formateurs), peuvent déterminer en quoi les activités planifiées correspondent bien aux résultats d'apprentissage attendus et si les apprenants ont bien compris l'objectif de la séquence didactique. L'évaluation apporte des informations centrées sur l'apprenant, fondées sur le cours, souvent anonymes et non notées. Une activité d'évaluation peut servir à apporter des changements à l'environnement d'apprentissage et à la procédure d'enseignement, et elle est souvent menée en commun avec les apprenants pour leur permettre d'améliorer leurs habitudes d'apprentissage. Par « appréciation », il faut entendre les activités qui mesurent et reflètent le niveau de compréhension et de maîtrise des compétences quant au contenu de la session. L'appréciation n'est pas nécessairement centrée sur l'apprenant, elle est fondée sur des critères externes (rubriques ou grilles, par exemple), elle n'est pas anonyme et elle est généralement notée.

Toutes les activités sont décrites selon un même schéma.

Partie 1 : description

Durée

La durée approximative de l'activité dépend du nombre de participants et du « caractère sérieux » du débriefing. En général, la durée des activités proposées ici est prévue pour des groupes de 16 participants.

Titre

Des titres brefs indiquent le sujet et l'objet (thème) de l'activité.

Auteur(s)

Bien qu'Ildikó Lázár et Pascale Mompoin-Gaillard aient en grande partie rédigé les activités présentées dans ce manuel, les auteurs des unités de formation originales d'où sont issues les activités sont dûment cités. Les unités de formation ont été élaborées dans le cadre des modules de formation des formateurs du programme Pestalozzi décrits dans l'introduction du manuel.

Objet

Il s'agit d'une courte description de l'activité. Elle permet aux enseignants, formateurs et éducateurs de choisir les activités qu'ils souhaitent utiliser.

Groupes cibles

Cette information permet d'orienter vers le groupe de participants spécifique pour lequel l'activité est prévue en termes d'âge des apprenants et de cadre d'enseignement (classe, formation initiale ou formation continue). Toutes les activités peuvent également s'appliquer dans des cadres d'enseignement non formel, et beaucoup peuvent s'adapter à une utilisation en classe avec des apprenants.

Type d'activité

Cette rubrique indique la principale utilisation de l'activité (prise de contact, activité principale, conclusion, évaluation, etc.). Par « activité principale », il faut entendre que cette activité peut constituer le « plat principal » d'un cours ou d'une session de formation. L'« évaluation » couvre les activités centrées sur des résultats (ou objectifs) d'apprentissage et d'enseignement (comme expliqué précédemment).

Partie 2 : déroulement

Cette rubrique décrit en détail chacune des étapes d'une activité. Chaque étape est minutée séparément et elle est désignée par un sous-titre qui explique quel type d'interaction est demandé. Avec cette description détaillée de la procédure, l'utilisateur doit disposer d'informations suffisantes pour bien comprendre comment se déroule l'activité. Bien entendu, les activités sont adaptables à tous les cadres d'enseignement, aux besoins spécifiques des apprenants et à l'objectif général du cours ou de la session de formation.

Partie 3 : organisation

Cette rubrique présente les ressources, le matériel et les conditions nécessaires pour préparer l'activité, ainsi que des conseils pour aider à surmonter les possibles difficultés. Il convient de lire cette section attentivement pour s'assurer d'être en mesure de mener à bien l'activité avec les apprenants.

Partie 4 : pour aller plus loin

S'il y a lieu, cette rubrique présente les sources sur lesquelles est fondée l'activité, ainsi que quelques suggestions de lecture pour l'utilisateur désireux d'approfondir le sujet ou la méthode.

DE L'IMPORTANCE DU DÉBRIEFING : PRÉSENTATION DÉTAILLÉE D'UNE ACTIVITÉ

Pascale Mompoin-Gaillard

Dans bon nombre des activités du programme Pestalozzi, le « meilleur » réside dans le débriefing. Par exemple, un jeu de 15 minutes sur les valeurs pourra facilement déboucher sur une heure et demie de réflexion. Or, c'est cette séance de débriefing qui va vraiment aider les apprenants à :

- ▶ identifier et comprendre les concepts sur lesquels est centré le jeu ;

- ▶ prendre conscience de leurs sentiments personnels et de leurs attitudes vis-à-vis de telle ou telle question ;
- ▶ reconnaître ce qui, dans leur comportement, a été stimulé par le jeu ;
- ▶ comparer leur propre comportement à celui des autres ;
- ▶ observer et inférer l'incidence que leurs actions peuvent avoir sur le groupe.

À partir d'un exemple concret, cette section⁸ montre comment une activité d'apprentissage bien préparée peut développer la compétence interculturelle et les TASK pour la démocratie. Prévue pour un groupe de 20 participants (stagiaires, enseignants ou élèves/étudiants), l'activité peut être proposée en début de session pour permettre aux apprenants de commencer à réfléchir sur des questions touchant à la communication interculturelle. Les encadrés contiennent des informations sur le processus d'enseignement et d'apprentissage à l'intention des facilitateurs de l'apprentissage.

Ressources de formation du programme Pestalozzi : la cour du quartier

But

Le but est d'attirer l'attention des apprenants sur la dynamique psychosociale des couples inclusion/exclusion, coopération/compétition et discrimination/préjugés. L'exercice les incite à s'interroger sur leurs propres attitudes, convictions et valeurs, et les aide à acquérir de nouvelles facultés et à développer leur connaissance de concepts importants pour la compétence interculturelle, tels que l'identité, la discrimination, l'altérité, l'empathie, la diversité, la coopération et l'interdépendance.

Ressources

Un grand espace ouvert, des gommettes de quatre couleurs.

Durée

Exercice : 15 minutes ; débriefing : 30 minutes.

Déroulement

1. Les apprenants sont invités à former un cercle. Le facilitateur leur donne les consignes suivantes :
 - ▶ nous allons commencer une activité. Pour cette activité, vous n'avez pas du tout le droit de parler ;
 - ▶ tout d'abord, je vous demanderai de fermer les yeux quelques minutes, ensuite vous pourrez les rouvrir. Mais vous n'aurez toujours pas le droit de parler. Il est très important de ne pas dire un mot pendant tout l'exercice. Maintenant, fermez les yeux s'il vous plaît.
2. Le facilitateur colle alors des gommettes de couleur sur le front des participants. Avec un groupe de 20 participants, il peut répartir les couleurs comme suit :
 - ▶ majorité = gommette bleue sur le front de huit participants ;
 - ▶ seconde majorité = gommette verte sur le front de six participants ;
 - ▶ première minorité = gommette jaune sur le front de trois participants ;
 - ▶ seconde minorité = gommette rouge sur le front de deux participants ;
 - ▶ un participant reste sans gommette.

Le nombre de gommettes de chaque couleur est censé représenter les inégalités sociales. Très vite, les participants du groupe majoritaire se sentiront plus confiants que les autres et auront tendance à prendre la direction de l'exercice.

8. Déjà publiée dans Barret M., et al. (2013). *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*, série Pestalozzi, n° 3, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

3. Le facilitateur donne ensuite la consigne suivante :

« quand je vous le dirai, vous ouvrirez les yeux, toujours sans parler. L'exercice consistera à vous mettre par groupe (le facilitateur répète clairement cette consigne deux fois). Maintenant, vous pouvez ouvrir les yeux... et vous regrouper. »

La formulation de la consigne est importante. Bien que le facilitateur n'ait pas dit aux participants de se regrouper par couleur, étant donné l'absence de consigne ou de critère, c'est probablement ce qu'ils vont faire. Mû par l'habitude qu'ont les gens de classer les choses dans l'environnement qui les entoure, le groupe se répartira en sous-groupes de couleur (bleu, vert, jaune et rouge) et le participant sans gomme se retrouvera seul et isolé.

4. Pendant que le groupe fait l'exercice, le facilitateur observe les comportements et attitudes des participants, et il prend des notes qui lui serviront pour le débriefing.

En faisant l'exercice, les participants (adultes, enfants, jeunes, politiques, etc.) se rendent compte que, comme ils ne savent pas ce qu'ils ont sur le front, ils doivent se faire mutuellement confiance pour mener la tâche à bien. Seuls les autres peuvent voir à quelle couleur ils appartiennent, mais ils ne peuvent pas parler pour communiquer entre eux. Compter 10 à 15 minutes pour que le groupe surmonte la difficulté. L'exercice exige de la confiance, de la coopération et de l'imagination. C'est un exercice très instructif, et le débriefing donne toujours énormément matière à réflexion.

5. Les participants peuvent rester là où ils sont après l'exercice et, bien entendu, ils ont à présent le droit de parler. Le facilitateur propose quelques pistes pour le débriefing :

► « quelle a été votre impression quand vous aviez les yeux fermés ? »

Les participants peuvent réfléchir à ce qu'ils ont ressenti pendant cet exercice : ne pas pouvoir parler pour communiquer, ne pas tout voir, etc. Très souvent, cela déclenche une discussion sur le handicap et sur ce que les personnes handicapées doivent éprouver dans la réalité. Certains peuvent ressentir cette partie de l'exercice comme une menace et exprimer leur malaise.

► « quelle a été votre première réaction quand vous avez rouvert les yeux ? »

Discuter de ses sentiments est un élément important du développement et de l'apprentissage de la compétence interculturelle. À ce stade, beaucoup de sentiments s'expriment (sentiment de solitude, d'abandon, etc.). Il peut s'agir de sentiments contraires, ou comment on se sent quand on prend conscience d'être perçu et évalué selon des critères qui nous sont inconnus. Le facilitateur peut profiter de ce que les participants parlent d'eux pour introduire des concepts tels que l'identité, la discrimination, ou encore la notion d'altérité et la perception de soi par l'autre.

► « comment se sent-on quand on ne peut pas parler ? »

Le groupe fait des parallèles avec des situations rencontrées dans la réalité. Souvent, la conversation conduit le groupe à parler du sentiment d'impuissance dans des situations où l'on n'arrive pas à se faire comprendre, à évoquer les barrières linguistiques et le langage non verbal.

► « à quelle(s) stratégie(s) avez-vous pensé pour faire cet exercice ? »

En discutant des consignes et de la manière dont ils les ont comprises, les participants se rendent progressivement compte du ou des types de comportement qu'ils ont eus dans le groupe. Le débriefing doit les amener à comprendre qu'ils avaient le choix entre plusieurs méthodes pour se regrouper, et que rien dans les consignes données par le facilitateur ne les obligeait à se séparer et à se regrouper par couleur (rouge, bleu, vert et jaune) : ils auraient pu constituer autant de sous-groupes multicolores que possible – un groupe arc-en-ciel, par exemple, c'est-à-dire accepter la « différence » au sein du groupe – ; ou bien ils auraient pu décider de ne laisser personne de côté et d'intégrer le « solitaire » dans un groupe. Cette question est centrale pour le processus d'apprentissage qui amènera les participants à comprendre comment ils ont tiré des conclusions hâtives, ou à analyser de façon critique leur propre tendance à pratiquer la ségrégation, à réfléchir au niveau d'inconscience de leur décision, à comprendre pourquoi ils ont choisi telle stratégie plutôt que telle autre. Le groupe peut ensuite aller plus loin en examinant les autres options qu'il aurait pu choisir ; le facilitateur peut décider de pousser la conceptualisation encore plus loin en introduisant des notions essentielles à la compétence interculturelle (empathie, diversité, coopération, interdépendance), ainsi qu'identifier des savoir-être, des savoir-faire et des savoirs susceptibles de susciter des comportements favorables aux droits de l'homme et à l'inclusion sociale.

► « à quoi cela vous fait-il penser si vous comparez avec des situations réelles ? »

À ce stade, les participants peuvent commencer à généraliser ce qu'ils ont appris dans différentes situations et l'appliquer à leurs propres expériences et discussions. Souvent, la discussion amène le groupe à prendre conscience des implications qu'ont les comportements discriminatoires, affichés ou voilés, dans un petit groupe et dans des groupes sociaux, ainsi qu'au niveau global.

Conseils au facilitateur : la plupart des groupes réussissent l'exercice, mais il arrive qu'un groupe ait tellement de mal à coopérer qu'il ne trouve pas de solution. Ce cas est très rare mais lorsqu'il se produit, le facilitateur doit décider si et quand il est temps de mettre un terme au travail de groupe.

Cet exercice peut être fait pendant un cours, ou à l'occasion d'une session de formation sur le lieu de travail, dans le cadre de la formation des enseignants ou du travail de jeunesse, etc. Sa durée (environ 45 minutes, débriefing compris) permet à l'enseignant de l'intégrer dans un cours. Les possibilités de l'intégrer au programme d'enseignement sont les suivantes : éducation civique, éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, langue et communication, philosophie et éthique, compétences fondamentales et gestion de la classe.

Et maintenant, voici la présentation des activités... Nous espérons que le lecteur aura plaisir à les appliquer.

Activités 1-6
15-25 minutes

Activité 1

Miroir, parle-moi !

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Katica Pevec-Semec.

Objet : cette activité sert d'échauffement et aide à développer estime de soi et empathie, ainsi que de bons rapports parmi les participants. À long terme, ce type d'activités peut aussi contribuer à la gestion des conflits.

Groupes cibles : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes

Type d'activité : échauffement.

DÉROULEMENT

Étape 1 (individuel – 10 minutes)

1. Le groupe s'assied en cercle. Distribuez à chaque participant une feuille où est dessiné un miroir. Demandez aux participants d'écrire leur nom sur le cadre ou sur la poignée du miroir.
2. Chaque membre du groupe passe son propre miroir à la personne assise à droite dans le cercle, et à son tour prend le miroir que lui tend son voisin de gauche.
3. Chacun écrit un ou deux commentaires positifs sur la personne dont le miroir est dessiné sur la feuille reçue (par exemple des réalisations, un travail réussi, ainsi que d'autres choses agréables et intéressantes sur la personne, en utilisant des mots, expressions, phrases, etc.).
4. Les participants passent le miroir qu'ils viennent de commenter à la personne assise à leur droite.
5. Et ainsi de suite, autant de fois qu'il est possible dans le temps imparti – mais au moins jusqu'à ce que la moitié du groupe ait écrit des commentaires sur chaque miroir.

Étape 2 (débriefing – 10 minutes)

1. Lorsque toutes les personnes (ou suffisamment) ont commenté, demandez aux participants d'arrêter et de récupérer leurs propres miroirs.
2. Laissez-leur suffisamment de temps pour lire les commentaires, puis lancez une brève séance de débriefing à partir de quelques-unes des questions suivantes :
 - ▶ qu'avez-vous ressenti pendant l'activité ?
 - ▶ quelles parties avez-vous trouvées faciles et difficiles ? pourquoi ?
 - ▶ qu'avez-vous ressenti en écrivant quelque chose de positif sur une autre personne ?
 - ▶ qu'avez-vous ressenti en lisant des choses positives sur vous ?
 - ▶ dans quelle mesure cette activité est-elle utile dans votre enseignement ?
 - ▶ quand l'utiliserez-vous en classe ?

ORGANISATION

Préparation

L'idéal est que la salle soit installée de manière à ce que le groupe puisse s'asseoir en cercle.

Ressources et matériel

Des feuilles de papier sur lesquelles est dessiné un miroir, une par participant.

Difficultés et conseils

1. Le dessin du miroir doit être assez grand pour que plusieurs participants puissent écrire leurs commentaires.
2. Soyez prêt à donner des exemples sur le type de commentaires positifs que les participants peuvent faire.

Activité 2

Des expériences désagréables mais utiles

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Katica Pevec-Semec.

Objet : cette courte activité sert à pratiquer des savoir-faire métacognitifs, ainsi qu'à susciter des impressions agréables, et à développer l'estime de soi et des attitudes positives envers soi-même et autrui.

Groupes cibles : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : échauffement.

DÉROULEMENT

Étape 1 (individuel – 5 minutes)

1. Chaque membre du groupe est invité à se souvenir d'une expérience désagréable récente, et à en écrire une brève description (3 minutes).
2. Demandez aux participants d'identifier le moindre des aspects positifs de cette expérience et d'en prendre note (2 minutes).

Étape 2 (travail de groupe – 10 minutes)

1. Travail en binôme : les participants discutent entre eux de ces aspects positifs et en explorent les avantages.
2. Travail en équipe (groupes de quatre) : les participants discutent des comportements caractéristiques de leurs partenaires dans le groupe et prennent des notes.
3. Les participants font des affiches à partir de leurs notes et rendent visite à chaque groupe.

Étape 3 (débriefing – 5 minutes)

Courte séance de débriefing pour essayer de répondre aux questions suivantes :

- ▶ qu'avez-vous appris pendant cette activité ?
- ▶ quelle sorte de relation y a-t-il entre les événements désagréables et les expériences utiles ?
- ▶ y trouvez-vous une régularité ?
- ▶ cette activité pourrait-elle être utile dans votre classe ?
- ▶ quels résultats d'apprentissage pourriez-vous en attendre avec vos apprenants ?

ORGANISATION

Ressources et matériel

Affiches au format A2 ou A3, marqueurs.

Difficultés et conseils

1. Lors de l'étape 1 de l'activité, veillez à ce que les participants ne se démoralisent pas en évoquant tous les événements désagréables dont ils peuvent se souvenir.
2. Attention, ne vous laissez pas dépasser par le temps.

Activité 3

Je pense que vous aimez le jazz

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Robert Etlinger et Silvia Jindra.

Objet : cet exercice de prise de contact (*ice-breaker*) aide les participants à faire connaissance et à constituer un groupe, ainsi qu'à sensibiliser aux stéréotypes.

Groupes cibles : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : prise de contact.

DÉROULEMENT

Introduction

Dites aux participants qu'ils ont tous emménagé dans une nouvelle maison et qu'ils ne se connaissent pas encore. Ils doivent essayer de se contacter les uns les autres pour faire mieux connaissance de leurs voisins.

Étape 1 (individuel – 5 minutes)

1. Chaque participant doit trouver un partenaire qu'il ne connaît pas du tout.
2. Chaque binôme cherche un endroit tranquille pour poursuivre l'activité.
3. Sans se parler, les participants écrivent cinq phrases sur ce qu'ils imaginent de leur partenaire. Ils doivent seulement utiliser des suppositions positives ; par exemple, sur le travail (« je pense que vous enseignez l'histoire à des jeunes de 16 ans »), sur les habitudes alimentaires (« je pense que vous aimez la pizza »), sur les passe-temps (« je pense que vous aimez écouter du jazz »), sur la famille de leur partenaire (« je pense que vous avez un frère plus jeune que vous »), etc.

Étape 2 (plénière – 10 minutes)

1. Les participants forment un cercle en s'asseyant à côté de leurs partenaires.
2. Chacun présente son partenaire au reste du groupe en lisant tout haut les cinq phrases.
3. Les suppositions sont corrigées. Les participants parlent d'eux-mêmes et disent si les suppositions étaient vraies ou fausses.

Étape 3 (débriefing – 5 minutes)

Discussion :

- ▶ qu'est-ce cela vous a fait d'être décrit par votre partenaire ? qu'avez-vous appris ?
- ▶ qu'avez-vous ressenti pendant que vous écriviez vos commentaires ? avez-vous eu recours à des stéréotypes ? est-ce que vous avez deviné juste ?
- ▶ que peuvent apprendre les participants à travers cet exercice ?
- ▶ dans quelle mesure cette activité serait-elle utile dans votre classe ?

ORGANISATION

Préparation

Les participants devront pouvoir se déplacer à travers la classe, puis s'asseoir confortablement en cercle.

Difficultés et conseils

1. S'il y a assez de temps, l'activité peut être plus élaborée : dans un tableau, les participants écriront leurs commentaires sur le partenaire dans la colonne de gauche, puis justifieront leur commentaire dans la colonne de droite.
2. L'exercice peut être suivi d'une discussion plus sérieuse sur l'usage des stéréotypes et sur les avantages et risques de ce processus naturel.

Activité 4

Cartes d'identité

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Louise Cutajar-Davies.

Objet : cette activité aide les participants à faire connaissance, à repérer les stéréotypes et à sensibiliser au fait que chaque individu est porteur de diversité culturelle.

Groupes cibles : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : prise de contact.

DÉROULEMENT

Introduction

Dites aux participants qu'ils doivent rédiger une nouvelle carte d'identité.

Étape 1 (travail individuel et en binôme – 10 minutes)

1. Les participants reçoivent les cartes d'identité à remplir (voir la fiche d'exercice).
2. Lorsqu'ils ont fini, demandez-leur de se lever et de former deux cercles (un cercle intérieur et un cercle extérieur) en se faisant face. Demandez-leur d'échanger et de comparer avec la personne qui leur fait face les informations qu'ils ont écrites sur leurs cartes d'identité.
3. Les participants du cercle extérieur se déplacent (dans le sens des aiguilles d'une montre) vers la personne suivante et répètent l'activité.
4. Au bout de quelques tours, les participants sont invités à regagner leurs sièges.

Étape 2 (travail individuel et de groupe – 5 minutes)

1. Demandez aux participants de réfléchir individuellement à la manière dont ils se définissaient quelque cinq ou dix ans auparavant, et de comparer avec leur définition actuelle.
2. Commentez cette activité en microgroupes :
 - ▶ y a-t-il eu beaucoup de changements ? que pouvez-vous dire du caractère dynamique de la culture et de l'identité ?
 - ▶ que pensez-vous de cette déclaration « la diversité culturelle est, pour le genre humain, aussi nécessaire que l'est la biodiversité dans l'ordre du vivant » (Unesco, Déclaration universelle sur la diversité culturelle, novembre 2001) ?

Étape 3 (débriefing – 10 minutes)

1. Un volontaire de chaque microgroupe rend compte à l'ensemble du groupe des points discutés quant aux changements dans leur manière de se définir.
2. Demandez aux participants de discuter des conclusions apportées par cette activité, et des éventuelles implications pour la classe :
 - ▶ utiliseraient-ils cette activité dans leur classe ?
 - ▶ quels résultats d'apprentissage espéreraient-ils obtenir avec leurs apprenants ?

ORGANISATION

Préparation

La salle peut-être disposée à la manière d'un café : quatre tables entourées chacune de quatre ou six chaises. Cette disposition facilitera le travail en binôme et en groupe.

Ressources et matériel

Une copie de carte d'identité vierge pour chacun.

Difficultés et conseils

1. À l'étape 1, la gestion du temps doit être rigoureuse : les participants ne se parleront entre eux que deux minutes au maximum.
2. En fonction de leur nombre, il sera peut-être possible de laisser les participants faire un tour de cercle complet avec leurs cartes d'identité pour leur permettre de parler à tous.

FICHE D'EXERCICE

Carte d'identité	
 <p>photo</p>	Nom : -----
Signe particulier : _____	Préférences :
Qualités personnelles : _____ _____	• Aliment _____
	• Boisson _____
	• Sport _____
	• Moment de la journée _____
	• Saison _____
	• Chanson _____
	• Poème _____
	• Livre _____
	• Peinture _____
	• Film _____
	• Couleur _____
	• Fleur _____
	• Pays de villégiature _____
	• Partenaire idéal _____

Activité 5

Mimer un arbre

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Madalena Mendes.

Objet : technique de regroupement pour structures d'apprentissage coopératif. Elle sert à introduire les activités qui nécessitent de diviser le groupe en microgroupes.

Groupes cibles : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : technique de regroupement.

DÉROULEMENT

Étape 1

1. Chaque participant reçoit une feuille de papier portant le nom d'un arbre (par exemple pin, palmier, oranger, olivier).
2. Chaque participant doit trouver, uniquement en mimant, deux ou trois autres participants possédant le même arbre.
3. Les participants possédant le même arbre forment un groupe.

ORGANISATION

Préparation

Disposer la salle de manière à ce que les participants puissent se déplacer, mimer et se voir les uns les autres.

Ressources et matériel

Des cartes portant chacune le nom d'un arbre. Le nombre des cartes à distribuer correspondra au nombre de participants et de groupes.

Activité 6

Pièces d'un puzzle

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Ferenc Arató et Pascale Mompoin-Gaillard.

Objet : technique de regroupement pour structures d'apprentissage coopératif. Elle sert à introduire les activités qui nécessitent de diviser le groupe en microgroupes.

Groupes cibles : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : technique de regroupement.

DÉROULEMENT

Étape 1 (mise en place – 5 minutes)

1. Poser des marqueurs de quatre couleurs sur les tables. Chaque groupe, une fois constitué, se placera à une table.
2. Distribuez une image par participant.
3. Demandez aux participants de trouver deux ou trois autres participants possédant les images correspondantes nécessaires pour reconstituer le puzzle.

Étape 2 (distribution des rôles – 15 minutes)

1. Présentez la diapositive (ou des fiches d'exercices) portant l'inscription « rôles des membres du groupe ». Dites aux participants de choisir un marqueur.
2. Expliquez les rôles. Assurez-vous que chaque participant a bien compris son rôle. Par exemple, annoncez : « tous les "superviseurs" », levez la main ! », et demandez à l'un d'eux d'expliquer son rôle.

ORGANISATION

Préparation

Trouvez des images, des photos ou des dessins humoristiques portant sur le thème de l'activité suivante. Par exemple, si vous abordez le sujet de la prévention de la discrimination, vous pouvez télécharger des dessins humoristiques (nombreux sur internet) décrivant la discrimination.

Ressources et matériel

Des feuilles d'exercice (ou une diapositive), ainsi que des images coupées en trois ou quatre (selon que vous voulez former des groupes de trois ou quatre participants).

Difficultés et conseils

Si vous n'avez pas le temps de trouver des images ad hoc, utilisez du papier à motifs ou n'importe quelle carte (cartes postales, cartes à jouer, etc.).

Rôles des membres du groupe

Pisteurs : le rôle du pisteur est de faciliter le processus collectif. Il doit faire en sorte que le groupe reste concentré sur la tâche qui lui est confiée. Il veille par exemple à ce qu'un résumé des résultats des activités soit établi pour aider le groupe à poursuivre son travail.

Animateurs : le rôle de l'animateur est d'assurer l'égalité d'accès et de participation de tous les membres du groupe. Il apporte une aide concrète et doit veiller à ce que chacun contribue de manière égale aux travaux menés. Il peut par exemple encourager les plus silencieux à s'exprimer et les plus bavards à « se reposer », si nécessaire.

Gestionnaires du temps : le rôle du gestionnaire du temps est d'aider le microgroupe à respecter les délais en déterminant des solutions communes, ainsi que d'aider le groupe à identifier des moyens efficaces de réaliser sa mission à temps. Il aide par exemple les membres du microgroupe à trouver des façons plus rapides de mener à bien leurs activités.

Rédacteurs : le rôle du rédacteur est de veiller à ce que le point de vue de chaque membre du groupe soit pris en compte et consigné par écrit. Il s'assure que chacun a apporté une contribution écrite dans le document final.

Remarque : les rôles ici décrits n'ont rien de prescriptif, mais sont présentés à titre d'exemples de pratiques déjà testées. Les éducateurs n'hésiteront donc pas à créer de nouvelles structures si nécessaire. Les rôles des microgroupes sont toujours conçus pour qu'un membre du microgroupe aide les autres à « faire » et à « agir » ensemble plutôt que chacun de son côté.

Activités 7-11

30-45 minutes

Activité 7

Une communauté d'apprenants

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Madalena Mendes.

Objet : cette activité aidera les facilitateurs à constituer le groupe et à rendre chaque participant conscient de ses aptitudes et de ses atouts, et de savoir comment ils peuvent contribuer à la capacité de l'ensemble du groupe. Elle peut être adaptée au contexte de la classe.

Groupes cibles : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : introduction/prise de contact.

DÉROULEMENT

Introduction

Présenter l'activité par un bref commentaire sur les savoir-être, savoir-faire et savoirs (voir la feuille d'exercice).

Étape 1 (réflexion – 10 minutes)

1. Groupez les participants en cercle, puis demandez à l'un d'eux de se joindre aux trois participants situés à sa droite pour former un microgroupe. Continuez ainsi tout autour du cercle.
2. Chaque membre, individuellement, note des savoir-être, savoir-faire et savoirs qu'il estime pouvoir « mobiliser » pour contribuer à l'éducation à une citoyenneté démocratique/éducation aux droits de l'homme (ECD/EDH).

Étape 2 (mise en commun – 15 minutes)

1. Au niveau de leurs microgroupes, les participants font maintenant part de leurs qualités (savoir-être, savoir-faire et savoirs) et prennent note des principaux domaines où le microgroupe possède des savoir-être, savoir-faire et savoirs.
2. Chaque microgroupe (les membres se partageant la tâche) présente ses qualités à l'ensemble du groupe.

Étape 3 (débriefing – 5 minutes)

Courte séance de débriefing pour essayer de répondre aux questions suivantes :

- ▶ à votre avis, à quoi sert cette activité ?
- ▶ seriez-vous prêt à l'utiliser dans votre classe ? comment l'adapteriez-vous ?

ORGANISATION

Préparation

Facultatif : le facilitateur peut préparer des fiches de travail individuelles pour l'activité, afin que chaque participant commence par une réflexion individuelle sur ses propres savoir-être, savoir-faire et savoirs.

Ressources et matériel

Feuille d'exercice, tableau de conférence.

FICHE D'EXERCICE

Apprendre à être : savoir-être

« Apprendre à être » renvoie au développement des savoir-être. Cela concerne les valeurs, les convictions et les émotions sur lesquelles nous fondons, consciemment ou non, nos comportements et nos actions. Par ailleurs, il ne suffit pas de « savoir » et de « faire » ; les individus doivent ensuite intérioriser ces connaissances et ces aptitudes, et les appliquer de manière suivie, c'est-à-dire les expérimenter sur eux et dans la pratique.

Apprendre à faire : savoir-faire et processus

« Apprendre à faire » ne se résume pas à acquérir une maîtrise. Cela revient à apprendre à activer la motivation et à appliquer des connaissances factuelles et procédurales de manière stratégique afin de négocier des situations de la vie réelle et d'y répondre.

Apprendre à savoir : savoirs et compréhension

« Apprendre à savoir » ne s'applique pas simplement, par exemple, à des connaissances factuelles sur des pays et leurs traditions, à des cadres internationaux en faveur des droits de l'homme, à des interprétations d'événements historiques, etc. Cela touche à tous les savoirs qui nous aident à comprendre notre monde et à en apprécier la complexité, ainsi qu'à négocier les rencontres les plus diverses.

Activité 8

Le jeu des noix

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Carmen Becker.

Objet : cette activité est adaptée d'une variété de sources (par exemple programmation neurolinguistique et apprentissage coopératif). Elle permet aux participants d'apprendre rapidement le nom des membres du groupe, de faire leur connaissance et de « s'échauffer ».

Groupes cibles : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : prise de contact.

DÉROULEMENT

Étape 1 (mémorisation des noms – tout le groupe – 10 minutes)

Les participants sont debout en cercle. Un participant commence par donner son nom, en l'accompagnant d'un adjectif positif qui facilite la mémorisation. Le groupe répète le nom et l'adjectif (par exemple jolie Julie, Lucie lucide, Pierre grandissime, etc.). Même chose pour chacun des participants, jusqu'à ce que le tour du cercle soit complet. Testez alors combien de noms sont retenus par les participants.

Étape 2 (invitations – tout le groupe – 10 minutes)

1. Élargissez un peu le cercle pour créer un espace entre deux des participants.
2. La personne située à gauche de l'espace libre doit choisir un nouveau voisin en disant : « À ma droite, la place est libre. J'invite <nom> à venir à côté de moi. »
3. La personne appelée doit venir se placer dans l'espace. C'est maintenant au tour du participant ayant un espace vide à sa droite d'inviter un nouveau voisin.

Étape 3 (coopération – tout le groupe – 10 minutes)

1. Rejoignez le groupe à nouveau en cercle. Chaque membre tient une noix dans sa main droite, mains parallèles tendues devant lui.
2. Chacun des participants fait passer la noix dans sa main gauche. Il tend alors sa main gauche vers le voisin de droite et, de la même façon, tend sa main droite vers le voisin de gauche pour recevoir une nouvelle noix. Sa main gauche laisse tomber la noix dans la main tendue du voisin de droite.
3. La noix du formateur est marquée.
4. La difficulté pour le groupe : faire circuler autour du cercle la noix marquée sans rester bloqué. Si le groupe reste bloqué ou fait une erreur, il faut recommencer.
5. Le jeu est terminé lorsque le formateur récupère sa noix.

Étape 4 (débriefing – 10 minutes)

Brève discussion pour savoir s'ils ont trouvé cette activité :

- ▶ drôle ;
- ▶ utile ;
- ▶ utilisable ;
- ▶ adaptable.

Le facilitateur peut faire un parallèle avec le sujet de l'inclusion : que pouvons-nous faire dans notre pratique quotidienne pour faciliter l'inclusion de tous les membres d'un groupe ? Comment pouvons-nous assurer une bonne participation et un égal accès ?

ORGANISATION

Préparation

Ménager un espace suffisant pour permettre au groupe de former un cercle.

Ressources et matériel

Une noix par participant (ou tout autre objet pouvant être passé de main en main).

Difficultés et conseils

1. Vous pouvez manger les noix à la pause-café !
2. Vous devrez vous concentrer pour mémoriser le plus possible de noms. Montrez par votre comportement que vous faites attention aux autres, et n'hésitez pas à utiliser le nom des gens le plus souvent possible durant toute l'activité et tout au long des sessions de formation à suivre.

Activité 9

Moi, une fleur qui s'épanouit

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Alexandra Kouloumbaristi.

Objet : cette activité de conclusion est particulièrement utile pour servir les activités complémentaires, avec effet de cascade, qui suivent une session de formation. Les participants sont encouragés à noter leurs atouts et leurs qualités, et sont reconnus par le groupe.

Groupes cibles : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : conclusion.

DÉROULEMENT

Étape 1 (appréciation de soi – tâche individuelle – 5 minutes)

1. Les participants reçoivent le dessin d'une fleur vide (voir la fiche d'exercice).
2. Chacun écrit son nom au centre. Chaque participant inscrit sur les pétales quelques-uns de ses principaux talents ou qualités.

Étape 2 (appréciation par les pairs – tout le groupe – 15 minutes)

1. Les autres membres du groupe (ou d'autres groupes) sont invités à ajouter leurs propres commentaires positifs sur les autres pétales.
2. Les participants sont encouragés à commenter le plus possible de fleurs.

Étape 4 (débriefing – 10 minutes)

1. Affichez toutes les fleurs au mur en les divisant par groupes.
2. Commentez la diversité et la variété des talents.

ORGANISATION

Ressources et matériel

Des feuilles où est dessiné le contour d'une fleur comportant autant de pétales que nécessaire, une feuille par participant, des marqueurs.

Difficultés et conseils

1. Si le groupe est petit, tous les participants peuvent faire l'activité ensemble. Pour un groupe plus grand, les participants peuvent être divisés en petits groupes qui travailleront parallèlement.
2. Privilégiez les traits positifs.
3. Si une tâche spécifique est prévue après la formation, le facilitateur peut mettre cette activité en rapport avec la tâche : « De quelles qualités aurez-vous besoin pour effectuer votre tâche après cette formation ? Assurez-vous que vous possédez certaines de ces qualités dans vos fleurs. »

Activité 10

Analyse d'un dessin humoristique

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Hugo Verkest.

Objet : cette activité aide les participants à découvrir différentes significations et perspectives liées à la culture, à l'identité, à la tolérance et à d'autres concepts fondamentaux, en explorant les interprétations d'un dessin humoristique fournies par le groupe.

Groupes cibles : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Étape 1 (travail de groupe – 10 minutes)

1. Affichez le dessin humoristique et demandez à des microgroupes (ou à des binômes) d'apprenants de le « lire ». Il suscite des questions. Lesquelles ?
2. Chaque groupe est ensuite invité à venir écrire ses meilleures questions au tableau.
3. Au fur et à mesure, notez les similitudes et les différences dans les questions des divers groupes.

Étape 2 (travail individuel et en binôme – 15 minutes)

1. Les participants répondent individuellement aux questions sur la fiche d'exercice.
2. Lorsqu'ils ont terminé, ils peuvent discuter de leurs réponses avec un partenaire.

Étape 3 (débriefing – 15 minutes)

1. Demandez aux participants de former de nouveaux groupes (ou aidez-les à constituer de nouveaux groupes avec des cartes de couleur) et de discuter des questions qu'ils trouvent particulièrement intéressantes parmi celles qu'ils ont inscrites au tableau et parmi celles notées sur la fiche d'exercice.
2. Demandez aux microgroupes de rendre compte à toute la classe. Organisez une session de débriefing à partir des questions choisies par le groupe.

Étape 4 (évaluation – 5 minutes)

Les participants notent trois connaissances acquises au cours de cet échange.

ORGANISATION

Préparation

1. Prévoir suffisamment d'exemplaires du dessin humoristique pour chaque participant/groupe.
2. Disposer les tables de manière à pouvoir facilement mener un travail de groupe et une discussion générale.

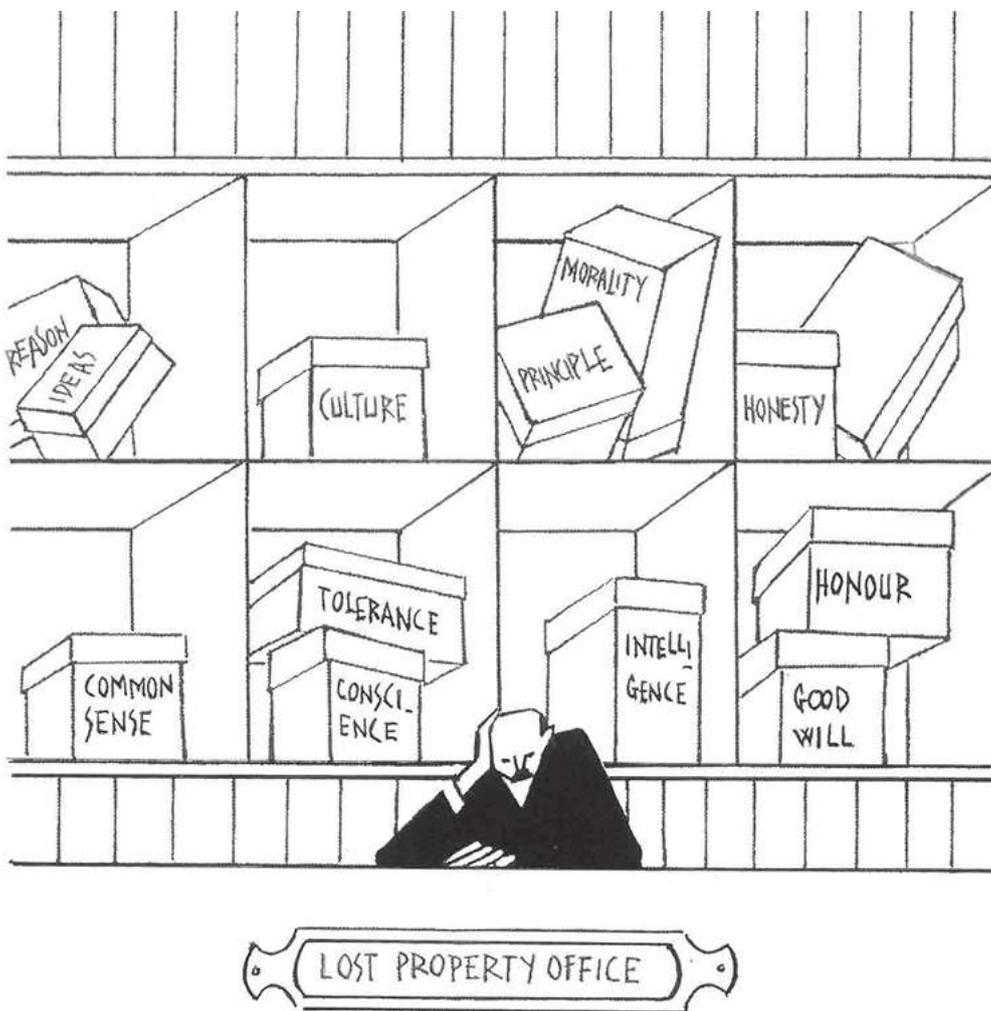
Ressources et matériel

Une fiche d'exercice. Vous pouvez soit projeter le dessin humoristique, soit en coller une impression au tableau.

Difficultés et conseils

1. L'utilisation de dessins humoristiques et le questionnaire à remplir peuvent générer une discussion animée. Il est étonnant de voir comment les participants s'expriment volontiers sur des dessins humoristiques ; l'éventail de réactions et de sentiments que ce type de support suscite chez les apprenants et les enseignants est très stimulant. Les supports graphiques ont le double avantage d'être aisément disponibles pour l'enseignant et immédiatement motivants pour la plupart des apprenants.
2. N'oubliez pas qu'un dessin humoristique n'est qu'un « cliché » et que, pour en discuter, il faut le mettre en contexte.

FICHE D'EXERCICE 1



© Ruth Verkest 2008

FICHE D'EXERCICE 2

Répondez aux questions suivantes individuellement :

- ▶ vous allez réclamer trois boîtes. Lesquelles ? donnez-leur une couleur ;
- ▶ quelle boîte préféreriez-vous ? donnez-lui la couleur rouge ;
- ▶ pourquoi l'avez-vous perdue ?
- ▶ pourquoi ces boîtes sont-elles si précieuses et si irremplaçables ?
- ▶ que peuvent contenir vos trois boîtes ?
- ▶ quel type d'objets placeriez-vous dans ces trois boîtes ?
- ▶ parmi vos objets, lequel ferait partie de l'une des boîtes ?
- ▶ parmi ces boîtes, laquelle ne vous intéresserait pas du tout ? pourquoi ?
- ▶ les boîtes ont été rassemblées. Pensez-vous qu'il y a une raison à cela ? quel est le type de relation entre elles ?
- ▶ certaines boîtes sont isolées. Pensez-vous qu'il y a une raison à cela ?
- ▶ que pourrait demander la personne qui a perdu l'une de ces boîtes à l'employé du Bureau des objets trouvés ? quelle pourrait être la réponse ?
- ▶ quelle histoire cette perte pourrait-elle bien cacher ?
- ▶ quelle boîte apporteriez-vous au Bureau des objets trouvés ?
- ▶ est-ce que ces étiquettes désignent des « objets » ? pourquoi ? pourquoi non ?
- ▶ comment décririez-vous l'attitude ou le comportement de l'employé du Bureau des objets trouvés ?
- ▶ quels événements, quels mots ou quelles histoires pourraient se trouver dans les boîtes « culture », « honneur », « bon sens » et « tolérance » ?

Discutez de vos préférences et de vos réponses avec votre voisin. Quelle sont les similitudes ou les différences dans vos choix et vos réponses ?

Activité 11

Carte d'identité, s'il vous plaît !

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Csilla Hós.

Objet : cette activité aide les participants à se découvrir et à découvrir les autres en les faisant réfléchir à leurs multiples identités. Elle peut venir en introduction d'une session visant à expliciter ce que signifient les concepts de « culture » et d'« identité », ainsi qu'à réfléchir au rôle que l'enseignant peut jouer dans l'éducation des jeunes en vue d'un avenir plus pacifique. L'activité peut aussi renforcer le sentiment d'équipe dans un groupe déjà bien constitué et dont les membres se connaissent assez pour aborder des facettes de leur propre identité.

Groupes cibles : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : consolidation de l'équipe/échauffement/activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

Sur une table ou sur le sol, étalez au moins autant de cartes postales que le groupe compte de membres. Informez les participants qu'ils vont fabriquer leurs propres cartes d'identité.

Étape 1 (travail individuel et de groupe – 20 minutes)

1. Projetez une diapositive montrant la « carte d'identité » de votre fabrication, avec divers aspects de votre identité (voir l'exemple ci-après). Les participants peuvent vous poser deux questions concernant n'importe lequel des éléments présents sur la « carte d'identité » – ce qui illustre l'interaction qu'ils auront à effectuer en binôme dans la suite de l'activité.
2. Demandez aux participants de sélectionner une carte postale, puis de retourner s'asseoir pour préparer individuellement leur propre carte d'identité.
3. Les participants se déplacent pour échanger des informations concernant leurs cartes d'identité et pour demander des explications sur deux « entrées » des cartes d'identité de leurs partenaires. Encouragez-les à s'adresser à plusieurs personnes pendant ces échanges.
4. De retour en séance plénière, encouragez les participants à réfléchir à l'activité.

Étape 2 (débriefing – 15 minutes)

Organisez une session de débriefing à partir de quelques-unes des questions suivantes :

- ▶ quel est le fait le plus intéressant que vous avez découvert sur une ou des personnes ?
- ▶ avez-vous trouvé facile/difficile de créer votre carte d'identité ? pourquoi ?
- ▶ à une autre période, votre carte d'identité aurait-elle pu être différente ?
- ▶ avez-vous omis quelque chose sur votre carte d'identité parce qu'il vous semble que cela aurait été difficile d'en parler ?
- ▶ est-ce que quelqu'un s'est identifié en tant qu'« éducateur » ? pourquoi ? pourquoi non ?
- ▶ que pensez-vous de cette activité ?
- ▶ seriez-vous prêt à l'utiliser avec vos apprenants ? comment l'adapteriez-vous ? quels résultats espéreriez-vous en obtenir ?

Étape 3 (évaluation – 5 minutes)

Les participants notent trois connaissances acquises au cours de cet échange.

ORGANISATION

Préparation

Prévoir suffisamment de cartes postales ou de fiches cartonnées en couleur à distribuer à chaque participant du groupe.

Disposer les tables de manière à faciliter le travail individuel et les déplacements de groupe.

Ressources et matériel

Cartes postales et stylos à feutre. Vous pouvez soit projeter votre carte d'identité, soit en coller une grande impression au tableau.

Difficultés et conseils

1. Les cartes d'identité peuvent être fabriquées sur de simples feuilles de papier. Images et couleurs peuvent ajouter une touche créative et individuelle.
2. Il est important de souligner que les participants peuvent décider de ce qu'ils souhaitent ou non révéler d'eux-mêmes. Vous pouvez également souligner que la réflexion suscitée par les activités est aussi importante et utile que ce qui se dit et, donc, que personne ne doit se sentir forcé.

FICHE D'EXERCICE

Exemple de carte d'identité

Je suis un(e)...

- ▶ femme
- ▶ mère
- ▶ professeur d'anglais
- ▶ éducatrice
- ▶ Hongroise
- ▶ citoyenne de l'ex-Yougoslavie
- ▶ chrétienne
- ▶ fille de
- ▶ amie de
- ▶ tante de
- ▶ amoureuse de la nature et de la mer
- ▶ collectionneuse de galets
- ▶ ...

Activités 12-20
60 minutes

Activité 12

Une course en taxi

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Robert Etlinger et Silvia Jindra.

Objet : cette activité montre à quel point il faut adapter nos concepts et nos opinions (adapter notre « carte intérieure ») pour parvenir à communiquer et à coopérer normalement, à éviter les malentendus et à atteindre des objectifs communs. Dans cette activité, nos différences mentales sont mises en évidence au moyen d'un jeu, facilement adaptable à une utilisation en classe.

Groupes cibles : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

Présenter l'activité en annonçant : « Quelqu'un veut rendre visite à un ami ou un collègue qui habite dans un quartier résidentiel. Il prend un taxi. Le chauffeur de taxi et le centre de contrôle des taxis doivent aider la personne à atteindre sa destination. »

Étape 1 (travail en binôme – 15 minutes)

1. Les participants forment des binômes. Chaque binôme aura besoin de deux chaises : les deux partenaires seront assis dos à dos (ils n'ont pas le droit de se faire face). Un des participants joue le rôle du chauffeur de taxi, l'autre joue le rôle d'une personne du centre de contrôle des taxis. Tous deux reçoivent une carte pour s'orienter (les cartes sont des images inversées mais les participants l'ignorent). La position du taxi est marquée sur la carte du chauffeur de taxi. Sur la carte du centre de contrôle des taxis sont marquées la position du chauffeur de taxi ainsi que sa destination (le quartier résidentiel).
2. La personne du centre de contrôle des taxis doit guider le chauffeur de taxi vers sa destination, le quartier résidentiel. Les deux participants (le chauffeur de taxi et le centre de contrôle des taxis) ne doivent jamais se regarder ni voir la carte de l'autre. Seule la communication verbale est possible.
3. En cours de jeu, les partenaires vont se rendre compte que leurs cartes ne se correspondent pas. Encouragez-les à essayer d'adapter chacun sa carte à celle du partenaire pour pouvoir réussir à trouver le bon chemin. Pour atteindre cet objectif, ils doivent se poser des questions, écouter leur partenaire et communiquer de manière adéquate.

Étape 2 (travail en binôme – 10 minutes)

Après le jeu, les deux partenaires discutent à partir des questions suivantes :

- ▶ quelles attitudes et actions ont été utiles pour résoudre la situation (par exemple, écouter attentivement, poser des questions, répéter les paroles du partenaire pour s'assurer qu'on l'a compris) ?
- ▶ quels aspects ont empêché de communiquer normalement (par exemple crier après le partenaire, l'insulter, se montrer impatient) ?

Étape 3 (travail de groupe – 10 minutes)

1. Deux ou trois binômes se réunissent pour former un groupe.
2. Les participants sont invités à :
 - ▶ sélectionner et classer les quatre règles les plus importantes à suivre pour effectuer ce genre de tâche (chaque règle est notée sur une carte) ;
 - ▶ sélectionner deux réactions qui interdisent absolument de communiquer normalement.
3. Les groupes épinglent leurs cartes au tableau et, tour à tour, expliquent leurs règles aux autres groupes.

Étape 4 (débriefing – 20 minutes)

Organisez une session de débriefing à partir de quelques-unes des questions suivantes :

- ▶ qu'avez-vous ressenti en faisant cet exercice ?
- ▶ qu'avez-vous appris avec cette activité ?
- ▶ qu'est-ce que cela nous enseigne sur les doutes, les incertitudes et la coopération ?
- ▶ qu'est-ce que cela nous dit sur la communication et les barrières linguistiques ?
- ▶ voyez-vous d'autres utilisations pour cette activité ?
- ▶ en quoi cette activité peut-elle rappeler des situations de l'école ?
- ▶ pourriez-vous l'utiliser dans votre classe ? lui apporteriez-vous des modifications ?

ORGANISATION

Préparation

Disposez la salle de manière à ce que les participants puissent s'asseoir dos à dos en binômes. Les différents binômes doivent être suffisamment espacés pour ne pas se gêner entre eux.

Ressources et matériel

Deux cartes de la même ville pour chaque binôme, imprimées/copiées en images inversées sur des feuilles de papier distinctes (voir la fiche d'exercice).

Difficultés et conseils

Il est possible d'adapter l'activité et la carte pour pratiquer le jeu, par exemple sans prendre de taxi, ou dans une ville bien connue des apprenants, ou dans un lieu autre qu'une ville... Bref, ce qui convient le mieux à votre classe.

POUR ALLER PLUS LOIN

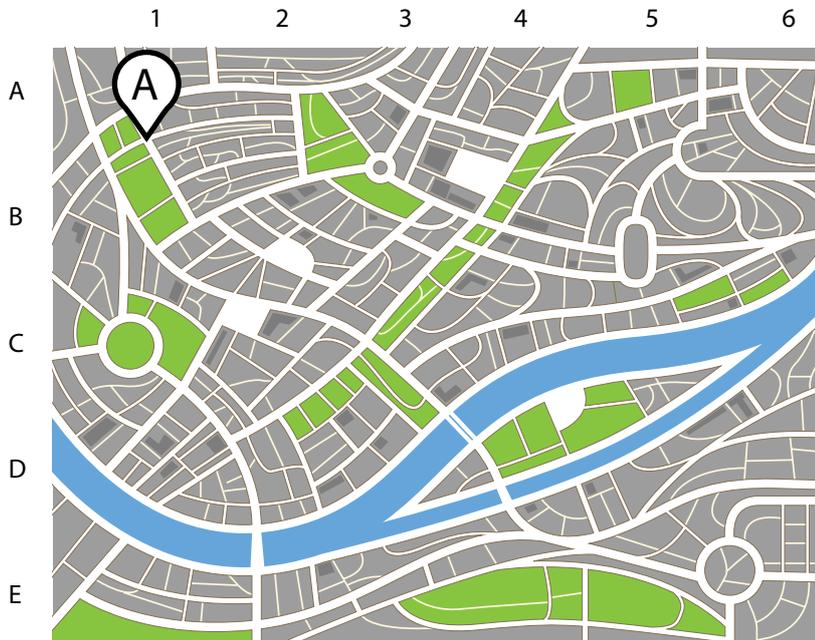
Simon F. B. (2003). *Ma psychose, ma bicyclette et moi. La raison de la folie*, Seuil, 363 p. (titre original : *Meine Psychose, mein Fahrrad und ich. Zur Selbstorganisation der Verrücktheit*).

FICHE D'EXERCICE 1

Chauffeur de taxi

Votre position est A.

Suivez les instructions du centre de contrôle des taxis. Roulez vers votre nouvelle destination.

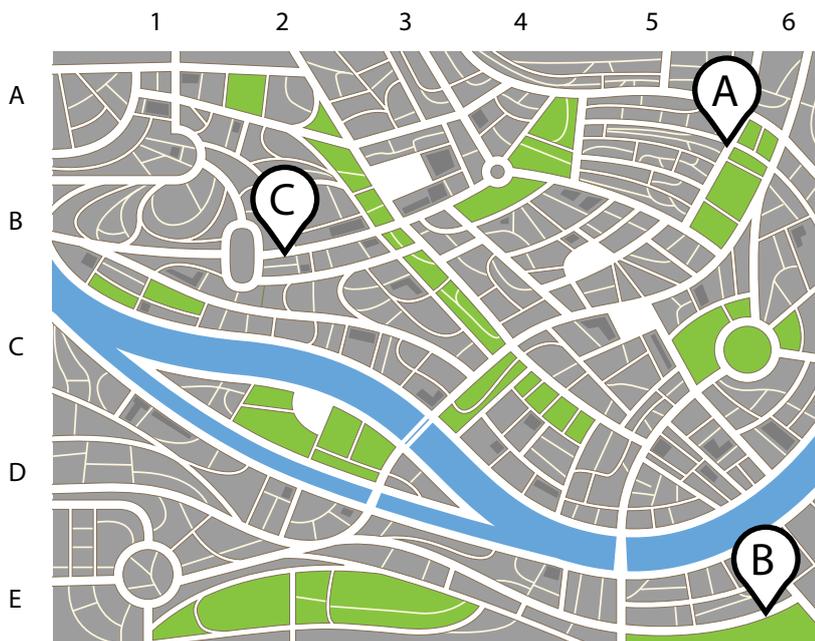


FICHE D'EXERCICE 2

Centre de contrôle des taxis

Guidez le chauffeur de taxi depuis A vers

la rue XXX (1) puis vers la rue YYY (2).



Activité 13

Négocier la signification des choix personnels

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Olga Ferreira.

Objet : cette activité sensibilise les participants à la diversité et au rôle des médias. Elle entend favoriser ouverture d'esprit et curiosité, ainsi qu'une disposition à la négociation par la responsabilisation personnelle et l'interdépendance dans le travail de groupe coopératif. La plupart des étapes/exercices sont adaptables à la classe.

Groupes cibles : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes (apprenants/formateurs).

Type d'activité : introduction/prise de contact/activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

Utilisez des objets provenant des poches et porte-monnaie des participants, ou bien préparez des images ou reproductions reflétant la diversité du monde dans lequel nous vivons (voir les suggestions de la rubrique « Organisation »). Présentez les objets sur une table ou sur un tableau/une diapositive, et annoncez aux participants ce sur quoi ils vont travailler.

Étape 1 (individuel – 10 minutes)

Chaque participant observe les objets (sélectionnés selon une des possibilités décrites ci-après à la rubrique « Organisation ») et en choisit un en réponse aux questions suivantes :

- ▶ parmi les objets présentés sur la table/le tableau, quel est (pour moi) l'objet le plus significatif par rapport à notre monde actuel ?
- ▶ pourquoi est-ce l'objet le plus important ?
- ▶ que signifie-t-il à mes yeux ?

Étape 2 (travail de groupe et présentations plénières – 30 minutes)

1. Les participants sont divisés en microgroupes de quatre ou cinq.
2. Tout d'abord, chaque groupe se répartit les tâches suivantes : qui prendra des notes et fera une synthèse ? qui présentera les résultats de la discussion en groupe dans un rapport oral ? qui sera l'observateur du groupe ? qui peut être le « chronométrateur » et le responsable du groupe ? Une fois les rôles établis, les responsables et les observateurs reçoivent les fiches d'exercices voulues.
3. Ensuite, chaque participant se présente au groupe en expliquant pourquoi il a choisi tel ou tel objet. Tout le monde peut poser des questions sur les choix de chaque membre du groupe.
4. Les mêmes groupes se préparent à présenter et à analyser les choix effectués.
5. Les microgroupes font leur présentation à l'ensemble du groupe.
6. Après les présentations, les observateurs parlent à l'ensemble de la classe des notes qu'ils ont prises.

Étape 3 (débriefing – 20 minutes)

Pour finir, l'ensemble du groupe discute des choix effectués par les microgroupes. Les diverses contributions à la discussion peuvent révéler combien la diversité constitue pour la classe une ressource à exploiter.

Questions pour orienter la discussion du débriefing

- ▶ Comment pourriez-vous utiliser cette activité dans un éventail de disciplines ou selon un mode interdisciplinaire ? (Les enseignants pourraient organiser et développer l'activité avec des apprenants de manière interdisciplinaire, en l'intégrant, par exemple, à un cours d'éducation civique, de langues, d'histoire, d'arts visuels ou à la réalisation de projets.)
- ▶ Comment et où organiseriez-vous cette activité pour vos apprenants ? (Les enseignants doivent gérer et organiser un emploi du temps pour travailler en équipe, ainsi que proposer des arrangements pratiques pour faciliter le travail des apprenants – différents espaces et différentes ressources seront nécessaires : par exemple auditorium, laboratoire de langues, bibliothèque ou médiathèque.)
- ▶ Comment feriez-vous pour évaluer les progrès des apprenants ? (Il sera important que les enseignants considèrent l'activité d'évaluation comme un moyen d'améliorer la qualité. Prévoir des grilles d'évaluation et des instructions d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs, et encourager l'utilisation de ces outils afin de développer à la fois l'apprentissage autonome et le travail collaboratif.)

ORGANISATION

Ressources et matériel

Choisissez l'une des options suivantes :

1. Objets provenant des participants (de leurs poches, porte-monnaie, valises, sacs, etc.).
2. Images de la diversité dans les sociétés d'aujourd'hui (âge, genre, langues, styles, races, professions, etc.) : par exemple photos (rue pleine de monde dans une grande ville, boutiques, etc.), publicités, coupures de journaux et articles de magazine, textes en différentes langues, poèmes, clips vidéo, chansons, etc.
3. Produits internet : séquences YouTube, e-mails, blogs, vidéos, informations provenant de réseaux sociaux.

Lisez et photocopiez les fiches d'exercices.

Difficultés et conseils

1. Pour cette activité, il est préférable de regrouper selon un modèle de diversité fondé sur des critères tels que genre, âge, lieu de naissance, etc.
2. Assurez-vous que les fiches d'exercices sont bien distribuées aux responsables de groupe et que l'observateur de chaque groupe reçoit bien la grille de commentaires.
3. L'observateur : tout au long de l'activité, l'un des membres de groupe doit remplir la grille d'observation en prenant des notes concernant la diversité au sein du groupe, ainsi qu'en répondant aux questions suivantes :
 - ▶ qu'est-ce qui a contribué à tel ou tel choix ?
 - ▶ y a-t-il des remarques intéressantes à faire quant aux origines et expériences personnelles ?
 - ▶ quels sont les principaux commentaires du groupe ?
 - ▶ y a-t-il des idées communes ?
 - ▶ avez-vous remarqué des points de vue opposés ?
 - ▶ attention à bien gérer le temps.

POUR ALLER PLUS LOIN

Adapté de Projecto CIMA (Comprender e Intervir no Mundo Actual). Relatório Final (polic.), Coordenação d'Ana Maria Bettencourt, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisbonne, 1995.

3. **(Toute la classe)** Plusieurs groupes se réunissent afin de présenter et de discuter leurs choix et les observations faites. Il faut s'attacher à répondre aux questions ci-dessous (entre autres). Aidez votre groupe à s'y préparer :
- ▶ en quoi les différentes équipes (et la classe) peuvent-elles tirer avantage de leurs autres membres ?
 - ▶ comment faire de la diversité une ressource potentielle pour coopérer et travailler de manière collaborative ?

FICHE D'EXERCICE 3

Observations et commentaires

Chaque équipe doit élire une personne qui sera chargée d'observer la diversité du groupe et les processus qui s'y déroulent.

Cette personne observera et prendra des notes sur la diversité au sein du groupe et sur ce qui a contribué à tel ou tel choix.

Composition du groupe :

Choix :

Raisons/arguments :

Compétences formelles et informelles :

Différents points de vue :

Attitudes des participants :

Compétences en expression personnelle/communication :

Activité 14

Explorer des concepts au moyen de poèmes

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Olga Ferreira.

Objet : cette activité permet d'explorer, de comprendre et d'explicitier les concepts de culture, de langue, d'identité et de diversité. La plupart des étapes sont adaptables à la classe.

Groupes cibles : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes (apprenants/formateurs).

Type d'activité : introduction/prise de contact/activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction (10 minutes)

Après une brève présentation, chaque participant est invité à lire individuellement deux poèmes (voir les deux exemples présentés sur la fiche d'exercice 1).

Étape 1 (travail de groupe – 20 minutes)

1. Les participants se divisent en microgroupes, avec un observateur par groupe. Des fiches d'exercices sont distribuées, tandis que l'observateur de chaque microgroupe reçoit la grille d'observation et de commentaires (voir les fiches d'exercices 2 et 3).
2. Chaque microgroupe de son côté commente les deux textes. Chaque participant est encouragé à exprimer ses sentiments sur ce qu'il a lu. Le microgroupe analyse ensuite les différents points de vue. L'équipe doit discuter de la langue, de la culture et de l'identité afin d'explicitier ces concepts.

Étape 2 (présentations plénières et évaluation – 20 minutes)

Les groupes présentent leurs définitions des concepts en donnant des exemples et des points de vue personnels. Enfin, les observateurs font des commentaires et remarques critiques sur les interactions et les possibles préjugés et stéréotypes relevés durant les discussions en microgroupes. Ils présentent également une synthèse sur le déroulement des processus au sein des microgroupes qu'ils ont observés.

Étape 3 (débriefing avec tout le groupe – 10 minutes)

Pour finir, toute la classe discute des définitions et des processus intervenus dans les microgroupes. Les diverses contributions à la discussion peuvent révéler combien la diversité constitue pour la classe une ressource à exploiter. Quelques questions pour orienter la discussion du débriefing :

- ▶ sur quels autres concepts et sur quelles autres questions ces poèmes pourraient-ils susciter la discussion (par exemple, ces poèmes pourraient stimuler les études sur d'autres concepts tels que tolérance, démocratie ou citoyenneté) ?
- ▶ d'après votre expérience, que croyez-vous que les apprenants et les parents attendent d'une école concernée par la diversité culturelle et linguistique ?

ORGANISATION

Ressources et matériel

Photocopiez les éléments suivants.

1. Poèmes (fiche d'exercice 1).
2. Fiches de travail pour les groupes (fiche d'exercice 2).
3. Grilles d'observation et de commentaires (fiche d'exercice 3).

Difficultés et conseils

1. Distribuez les deux poèmes aux participants, en ajoutant quelques questions et remarques stimulantes pour susciter la réflexion et les idées.
2. Durant toute l'activité, un participant de chaque microgroupe doit remplir la grille d'observation quant à la diversité au sein de son équipe : quels sont les principaux commentaires du groupe ? Y a-t-il quelques idées généralement reconnues ? Avez-vous remarqué des points de vue opposés ? Avez-vous relevé des préjugés et des stéréotypes ?
3. Attention à bien gérer le temps, surtout si les participants sont nombreux.

POUR ALLER PLUS LOIN

Adapté de Projecto CIMA (Comprender e Intervir no Mundo Actual). Relatório Final (polic.), Coordenação d'Ana Maria Bettencourt, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisbonne, 1995.

FICHE D'EXERCICE 1

Deux poèmes

Fernando Pessoa (1888-1935)

Poète et écrivain. Né à Lisbonne. Entre 1895 et 1905, il a vécu en Afrique du Sud. Il a écrit sous les hétéronymes Álvaro de Campos, Alberto Caeiro et Ricardo Reis, ainsi que sous le semi-hétéronyme Bernardo Soares et sous son propre nom, Fernando Pessoa. Il est considéré comme l'un des plus grands poètes portugais de tous les temps. Bien que très connu, il reste encore beaucoup à découvrir sur Pessoa, même aujourd'hui. Il est certainement l'écrivain portugais le plus complexe et diversifié.

Não sei quantas almas tenho.	Je ne sais combien d'âmes j'ai.
Cada momento mudei.	J'en ai changé à chaque instant.
Continuamente me estranho.	Je me sens continuellement étranger à moi-même.
Nunca me vi nem achei.	Je ne me suis jamais vu, jamais trouvé.
De tanto ser, só tenho alma.	En étant plusieurs, je n'ai qu'une âme.
Quem tem alma não tem calma.	Celui qui a une âme n'a point de calme.
Quem vê é só o que vê.	Celui qui voit n'est que ce qu'il voit.
Quem sente não é quem é.	Celui qui sent n'est pas celui qui est.
Atento ao que sou e vejo,	Attentif à ce que je suis et vois,
Torno-me eles e não eu.	Je deviens eux et pas moi.
Cada meu sonho ou desejo,	Chacun de mes rêves ou désirs

É do que nasce, e não meu.
Sou minha própria paisagem,
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só.
Não sei sentir-me onde estou.

Est à celui qui naît et pas à moi.
Je suis mon propre paysage,
J'assiste à mon propre passage,
Divers, mobile, seul.
Je ne sais pas sentir que je suis là où je suis.

Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo, «Fui eu?»
Deus sabe, porque o escreveu.

Ainsi, étranger à moi-même, je lis
Mon être, comme les pages d'un livre.
Je ne prévois point la suite,
J'oublie le passé.
Je note sur la marge des pages lues
Ce que j'ai cru sentir.
Je relis et je me dis : « Est-ce moi ? »
Dieu le sait, car il l'a écrit.

© 1930, Fernando Pessoa, *Poesia*

Publisher: Assírio & Alvim, Lisbonne, 2005

ISBN: 972-37-1071-4

Traduction d'un poème

de Fernando Pessoa

- ▶ En lisant le poème de Fernando Pessoa, relevez des références à la diversité.
- ▶ Avec votre groupe, réfléchissez au concept d'identité dans ce texte.

Vergílio Ferreira (1916-1996)

Romancier et essayiste. Né à Melo (Gouveia). Licencié en philologie classique de la faculté des lettres de l'université de Coimbra en 1940. Professeur de lycée. Lauréat du prix Camões. L'un des écrivains portugais contemporains les plus importants.

Uma língua é o lugar donde se vê o
Mundo e em que
se traçam os limites do nosso pensar
e sentir. Da minha
língua vê-se o mar. Da minha língua
ouve-se o seu rumor,
como da de outros se ouvirá o da
floresta ou o silêncio do
deserto. Por isso a voz do mar foi a
da nossa inquietação.

Une langue est un lieu d'où
l'on voit le monde et d'où
l'on trace les limites de notre pensée et
de notre sensation.
De ma langue, on voit la mer.
De ma langue,
on entend la rumeur, comme celle
des autres,
on entendra celle de la forêt ou celle du silence
désert. C'est pourquoi la
voix de la mer a été celle de notre
inquiétude.

© Traduction : Instituto Camões.

- ▶ Discutez et expliquez le concept de langue dans le texte de Vergílio Ferreira.
- ▶ En quoi ce texte peut-il être mis en rapport avec le débat sur la diversité linguistique et culturelle ?
- ▶ Comparez les deux textes et soulignez les idées principales. Faites un commentaire final.

FICHE D'EXERCICE 2

Fiche de travail pour les groupes

1. **(Travail individuel)** Chaque participant est invité à lire les deux poèmes (voir la fiche d'exercice 1).
2. **(Travail de groupe)** Le groupe se rassemble pour lire et commenter les deux textes. Chaque participant peut exprimer ses sentiments personnels sur les deux poèmes. Ensuite, le groupe doit discuter et convenir d'une définition de la langue, de la culture et de l'identité.
3. **(Toute la classe)** L'ensemble de la classe discute des concepts, en donnant des exemples et des points de vue personnels. Pour finir, les observateurs font des remarques et des commentaires critiques sur les processus intervenus au sein du microgroupe, afin de repérer les difficultés, les préjugés et les stéréotypes, ainsi que pour expliciter les concepts.

FICHE D'EXERCICE 3

Consignes pour l'observation

Chaque équipe doit élire une personne pour observer la diversité au sein du groupe.

Pendant cette activité, vous serez le membre chargé d'observer et de prendre des notes sur la diversité au sein du groupe et sur ce qui a contribué à un choix ou à une décision en particulier.

Composition du groupe :

Choix :

Raisons/arguments :

Compétences formelles et informelles :

Différents points de vue :

Attitudes des enseignants :

Compétences en expression personnelle/communication :

Activité 15

Se mettre à la place de l'autre

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Hilal Akyüz.

Objet : cette activité, qui aide les participants à aborder le thème de l'exclusion grâce à un jeu de rôle, favorise les discussions relatives aux émotions positives et négatives, développe l'empathie et permet de s'ouvrir à de multiples perspectives. Le jeu de rôle peut facilement être adapté à une utilisation en classe.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

En quelques mots, expliquez aux participants qu'ils vont devoir prendre part à une mise en situation et échanger à propos de situations quotidiennes.

Étape 1 (préparation du jeu de rôle – 20 minutes)

1. Répartissez les participants selon leur nombre en plusieurs groupes. Vous pouvez utiliser les quatre scénarios lors d'une seule séance ou utiliser deux scénarios distribués à deux groupes sur deux séances.
2. Avant de distribuer les cartes décrivant les rôles, précisez aux participants qu'ils vont devoir jouer un rôle et trouver une solution aux situations présentées sur les cartes. Insistez sur le fait que chacun doit avoir l'occasion de prendre part à la simulation.

Étape 2 (préparation du jeu de rôle – 30 minutes)

Les participants disposent de 30 minutes environ pour discuter de la situation, trouver une solution et se répartir les rôles.

Étape 3 (jeu de rôle – 20 minutes)

1. Lorsque les groupes sont prêts, ils commencent par lire à haute voix la mise en situation. Chacun joue ensuite son rôle pour parvenir à la solution qui aura été décidée.
2. Vous pouvez filmer ou photographier le déroulement du jeu de rôle afin d'approfondir l'activité ou pour le travail de mise en commun et de réflexion.

Étape 4 (mise en commun/réflexion – 20 minutes)

Après avoir terminé les étapes 1 et 2, vous pouvez entamer un travail de réflexion en demandant aux participants de donner leur avis et de faire part de leur ressenti par rapport aux différentes mises en situation. Vous pouvez vous inspirer des questions suivantes :

- ▶ qu'est-ce qui a été le plus difficile à jouer ? quel rôle était plus énervant/amusant ?
- ▶ à quoi vous a fait penser cette mise en situation ? êtes-vous confronté(e) à ce genre de situation dans la société/dans votre entourage/à l'école ?
- ▶ pensez-vous avoir recours à ce jeu de rôle dans votre enseignement des langues ou de la citoyenneté démocratique ? quels aspects devraient être modifiés pour mieux correspondre aux besoins et aux intérêts de vos élèves ?

Étape 5 (évaluation – 10 minutes – facultatif, en fonction des autres activités menées lors de la séance ou formation)

Demandez aux participants de compléter les phrases suivantes individuellement. Précisez bien que leurs réponses seront traitées de manière confidentielle :

1. Avant que le thème de la diversité ne soit abordé aujourd'hui, je n'avais pas conscience des choses suivantes :
2. Le contenu de la formation m'a rappelé une situation lors de laquelle je m'étais senti(e) différent(e)/exclu(e)
3. Grâce à cette formation, j'estime qu'il est nécessaire d'aborder le thème de la diversité/qu'il n'est pas nécessaire d'aborder le thème de la diversité à l'école car
4. Si j'ai l'opportunité de reproduire certaines de ces mises en situation dans ma classe, j'essaierai les activités suivantes : car
5. Autres commentaires :

ORGANISATION

Préparation

Photocopiez et découpez les cartes du jeu de rôle en autant d'exemplaires que nécessaire. Organisez la salle de façon à disposer d'un espace suffisant pour le déroulement du jeu de rôle.

Ressources et matériel

Cinq sacs-poubelle bleus, un peignoir, des lunettes de soleil, des vêtements très démodés (homme/femme), des accessoires et du papier.

Difficultés et conseils

1. Au cours de l'étape 3, laissez un moment aux participants pour réfléchir, se remémorer leurs expériences et les évoquer ; ce processus demande du temps. Ne les forcez pas à partager des expériences pouvant être trop déplaisantes.
2. Ne vous limitez pas à l'utilisation des objets proposés dans la liste ci-dessus. Vous pouvez également avoir recours à d'autres scénarios et mises en situation pour explorer le même thème.

POUR ALLER PLUS LOIN

Maley A., Duff A. (1978). *Drama techniques in language learning: a resource book of communication activities* (Les techniques théâtrales dans l'apprentissage des langues : ressources pour les activités de communication), Cambridge University Press, Cambridge.

Rinvolutri M. (2007). *Grammar games: cognitive, affective and drama activities for EFL students* (Jeux grammaticaux : activités cognitives, émotionnelles et théâtrales pour les étudiants d'anglais langue étrangère), Cambridge University Press, Cambridge.

JEU DE RÔLE 1

Matériel et consignes

Vous avez besoin de cinq sacs-poubelle bleus, avec des trous pour la tête et les bras.

1. Attribuez les rôles A et B.
2. Demandez à chacun de lire le contenu de son rôle à haute voix avant de commencer à jouer. N'influencez pas les participants ; demandez-leur simplement de bien s'en tenir à leur rôle.
3. Donnez un sac-poubelle bleu à l'étudiant d'Océan.
4. Lorsque le jeu de rôle commence, choisissez quatre personnes et donnez-leur le rôle décisif. Le contenu de ce rôle ne doit pas être lu à haute voix. Dites au groupe d'entrer en scène à votre signal.
5. Donnez-leur également les sacs-poubelle.
6. Après quelques minutes, alors que B n'arrive toujours pas à se faire des amis, faites signe au groupe d'entrer en scène.
7. Observez comment ils parviennent à résoudre la situation.

Mise en situation

Un établissement scolaire comme les autres, où les nouveaux ne sont pas acceptés lorsqu'ils sont trop différents.

Rôle A (deux ou trois enseignants/élèves)

Vous êtes un groupe de trois jeunes qui ne veulent pas parler ni avoir de contact avec l'élève qui vient d'un endroit nommé Océan, parce qu'il est de couleur bleue. Vous faites tout votre possible pour éviter de lui parler.

Rôle B (un enseignant/élève)

Vous arrivez d'Océan et vous êtes un nouvel élève. Vous êtes vraiment malheureux car personne ne veut parler avec vous. Vous vous êtes juré qu'aujourd'hui vous allez devenir ami(e) avec le groupe le plus populaire. Faites tout ce que vous pouvez pour parler aux membres de ce groupe.

Rôle décisif (trois ou quatre enseignants/élèves)

Vous êtes un groupe d'élèves d'Océan. Vous entrez en scène et intégrez l'élève d'Océan, qui est votre ami(e), parmi vous. Vous essayez de comprendre pourquoi les autres ne veulent pas de lui/d'elle. Essayez de parler au groupe.

JEU DE RÔLE 2

Matériel et consignes

Un peignoir, des lunettes de soleil, des vêtements très démodés (homme/femme) et des accessoires assortis à ces vêtements.

1. Attribuez les rôles A et B.
2. Demandez à chacun de lire le contenu de son rôle à haute voix avant de commencer à jouer. N'influencez pas les participants ; demandez-leur simplement de bien s'en tenir à leur rôle.
3. Donnez le peignoir et les lunettes de soleil à l'élève qui joue le rôle B.
4. Lorsque le jeu de rôle commence, choisissez un élève et confiez-lui le rôle décisif. Le contenu de ce rôle ne doit pas être lu à haute voix. Dites à l'élève d'entrer en scène à votre signal.
5. Donnez-lui les vêtements démodés.
6. Après quelques minutes, faites-lui signe d'entrer en scène.
7. Observez comment les participants parviennent à résoudre la situation.

Mise en situation

Au cinéma, dans la file d'attente. L'une des personnes a l'air bizarre, à cause des vêtements qu'elle porte. Derrière elle, un groupe la fixe avec insistance, en parlant d'elle et en se moquant. La personne ne se laisse pas faire.

Rôle A (deux ou trois enseignants/élèves)

Vous êtes un groupe de trois amis et faites la queue au guichet du cinéma. Devant vous se trouve quelqu'un dont la tenue vestimentaire est bizarre. Vous parlez d'elle et vous vous moquez.

Rôle B (un enseignant/élève)

Vous faites la queue devant un groupe de personnes qui se moquent de vous. Vous entendez leurs remarques. Vous êtes habitué(e) à ce genre de choses car cela vous arrive partout. Vous essayez de leur parler et de savoir pourquoi ils vous trouvent bizarre. Essayez de leur faire comprendre que vous êtes comme eux, quels que soient les vêtements que vous portez.

Rôle décisif (un enseignant/élève)

Vous entrez en scène habillé(e) avec des vêtements démodés et rejoignez le groupe qui se moque de la personne à la tenue bizarre. Vous dites que sa tenue est inacceptable et qu'elle ne devrait même pas avoir le droit d'entrer dans le cinéma.

JEU DE RÔLE 3

Matériel et consignes

1. Attribuez les rôles A, B et C.
2. Demandez à chacun de lire le contenu de son rôle à haute voix avant de commencer à jouer. N'influencez pas les participants ; demandez-leur simplement de bien s'en tenir à leur rôle.
3. Observez comment ils parviennent à résoudre la situation.

Mise en situation

Au restaurant, des personnes s'apprêtent à dîner. L'une d'entre elles ne peut rien manger car sa religion interdit la consommation d'aliments cuits ou de couleur rouge ou verte. Cette personne est assez remontée contre ses ami(e)s qui n'ont pas pris en compte son régime particulier au moment de choisir un endroit pour manger, alors que d'autres restaurants auraient pu lui convenir.

Rôle A (deux ou trois enseignants/élèves)

Vous allez au restaurant avec des amis. Une personne du groupe ne trouve rien qui lui convienne, ni dans les plats ni dans les boissons. Cet(te) ami(e) est en colère contre vous car il/elle avait proposé un autre endroit, où il/elle aurait pu avoir le choix de son menu. Vous essayez de trouver quelque chose qui pourrait lui convenir, et de comprendre pourquoi, pour une fois seulement, il/elle ne pourrait pas manger un hamburger.

Rôle B (un enseignant/élève)

Vous êtes très en colère contre vos amis car votre religion interdit la consommation d'aliments cuits ou de couleur rouge ou verte. Vous aviez proposé un autre restaurant où vous auriez pu avoir le choix, mais vos amis n'ont pas été convaincus par cette suggestion. Vous leur demandez ce que vous allez bien pouvoir manger qui n'est ni rouge, ni vert ou cuits.

Rôle C (un enseignant/élève)

Vous êtes serveur(se) dans le restaurant où le groupe a réservé. Vous entendez qu'ils/elles parlent de l'un(e) d'entre eux/elles qui ne peut rien manger de ce que propose la carte. Cette personne est en colère contre ses amis qui l'ont amenée ici. Vous écoutez leur conversation puis vous vous dirigez vers la personne en question pour l'informer que votre restaurant peut s'adapter aux différentes exigences alimentaires. Vous lui proposez de l'eau, qui n'est pas cuite. Vous lui proposez également une assiette de bananes, d'ananas et de poires, qui ne sont ni cuites, ni rouges ni vertes.

JEU DE RÔLE 4

Matériel et consignes

Vous aurez simplement besoin d'un morceau de papier pour l'élève qui joue le rôle C, pour montrer qu'il s'agit d'un agent de police.

1. Attribuez le rôle A à des élèves puis demandez-leur de sortir de la salle.
2. Lisez à haute voix la mise en situation à l'intention des élèves restés dans la salle. Chacun peut participer pour décider de la langue utilisée par la communauté dont les élèves qui jouent le rôle A rencontreront les membres en ville.
3. Choisissez un(e) élève/enseignant(e) pour jouer le rôle de l'agent de police. Donnez-lui la carte qui décrit le rôle.
4. Demandez aux élèves/enseignants jouant le rôle A de revenir dans la salle.
5. L'ensemble de la classe doit éviter tout contact avec la famille de migrants représentée par le rôle A.
6. Le rôle décisif entre dans la salle. Il peut donner son explication finale en utilisant la vraie langue employée en classe.
7. Observez comment les participants parviennent à résoudre la situation.

Mise en situation

Une nouvelle famille arrive subitement dans votre petite ville propre, joyeuse et sympathique. Ses membres parlent une langue que vous ne comprenez pas. Toute la ville refuse d'entrer en contact avec cette famille qui parle une langue inconnue.

Rôle A (trois ou quatre enseignants/élèves)

La guerre a éclaté dans votre pays et vous devez fuir à l'étranger avec votre famille. Une fois arrivés, vous allez à la rencontre des habitants, dans les rues et dans les parcs, pour tenter d'expliquer votre situation. Vous avez faim et vous êtes fatigués. Malheureusement, personne ne parle votre langue. Essayez d'expliquer que vous êtes prêts à travailler pour de la nourriture et un endroit chaud où dormir.

Rôle B (ensemble de la classe)

Tous les élèves doivent parler une langue fictive, et faire mine de ne pas comprendre le français (ou la langue habituellement parlée en classe). Essayez d'éviter tout contact avec la famille. Deux d'entre vous finissent par aller voir l'agent de police pour se plaindre de cette famille, en disant que sa présence dans votre ville n'est pas désirée.

Rôle C (rôle décisif)

Vous êtes agent de police. Des citoyens viennent se plaindre auprès de vous à propos d'une nouvelle famille qui a été vue dans les parcs et les rues de votre ville. Vous ne l'appréciez pas non plus. Vous essayez tout de même de comprendre les membres de cette famille, car vous parlez un peu leur langue. Vous comprenez qu'ils ont dû fuir leur pays à cause de la guerre et que le père était un scientifique reconnu de ce pays. Expliquez leur situation au groupe et observez leur réaction. (Cette explication devra être faite dans la langue réellement utilisée en classe).

Activité 16

Une école sympa

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Louise Cutajar-Davis.

Objet : cette activité encourage les participants à réfléchir à leur attitude face à l'altérité, à l'accepter et à la comprendre, et aide à en finir avec les stéréotypes. La mise en commun sur les moyens pratiques dont disposent les enseignants pour gérer les attitudes négatives contribue à la promotion de l'éducation interculturelle à l'école.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Étape 1 (travail individuel et dramatisation – 10 minutes)

1. Demandez aux participants de lire la fiche d'exercice 1, « Une école sympa ».
2. Un groupe de six participants peut également jouer ce scénario.

Étape 2 (travail de groupe – 15 minutes)

1. Les participants discutent de leurs réponses aux questions (fiche d'exercice 2) en groupes de quatre ou cinq.
2. Chaque groupe doit désigner un de ses membres pour partager ses réponses avec le reste de la classe.

Étape 3 (travail en commun – 15 minutes)

1. Montrez une affiche ou une diapositive qui présente les réponses données par les élèves d'une école donnée (cette affiche ou cette diapositive devra être préparée à l'avance). L'activité consiste à comparer les réponses et les réactions des élèves avec celles des participants à la formation, de manière à élaborer une approche pédagogique plus concrète.
2. Comparez les réponses des élèves avec celles des participants.
3. Si besoin, demandez aux groupes de revoir leur approche du problème à la lumière des réponses des élèves.

Étape 4 (mise en commun – 10 minutes)

Animez une discussion de mise en commun en vous inspirant des questions suivantes :

- ▶ qu'avez-vous ressenti lors de cette activité ?
- ▶ si vous deviez l'utiliser en classe, que changeriez-vous ?
- ▶ quels objectifs d'apprentissage souhaiteriez-vous atteindre ?

Étape 5 (évaluation – 10 minutes)

Demandez aux participants de répondre aux questions suivantes, au cours d'une discussion ou par écrit :

- ▶ quelles sont les trois choses que vous reprenez de cette séance ?
- ▶ quelle influence cela va-t-il avoir sur votre façon de penser, de voir les autres et d'enseigner ?

ORGANISATION

Préparation

La difficulté consiste à élaborer une diapositive ou une affiche avant la séance. Pour cela, il est nécessaire de trouver un(e) collègue acceptant de réaliser l'activité avec ses élèves et de prendre le temps de consigner leurs réponses aux questions de la fiche d'exercice 3. Vous pourrez ensuite créer une ou deux diapositives/affiches pour présenter ces réponses. La salle doit être aménagée pour accueillir une activité où tout le groupe participe.

Ressources et matériel

Scénario « Une école sympa » (fiche d'exercice 1).

Questions pour les enseignants (fiche d'exercice 2).

Questions pour les élèves (fiche d'exercice 3).

Difficultés et conseils

Vous devez être conscient(e) que cette activité peut être contre-productive si un groupe possède une opinion très négative sur le thème de l'immigration. Face à ce risque, il convient de se rendre compte de l'opinion du groupe avant la séance et, si nécessaire, de préférer d'autres activités plus adaptées permettant de travailler l'empathie, la décentration et la tolérance.

POUR ALLER PLUS LOIN

Keast J. (éd.) (2007). *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools* (Diversité religieuse et éducation interculturelle : manuel à l'usage des écoles), Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle, 2 novembre 2001, Unesco.

Tatum B. D. (2003), *Why are all black kids sitting together in the cafeteria: and other conversations about race* (Pourquoi les enfants noirs s'assoient tous ensemble à la cantine et autres conversations sur la race), Basic Books, New York.

FICHE D'EXERCICE 1

Une école sympa

Dans la cour, des élèves sont rassemblés autour d'un graffiti. Ils rigolent. Un enseignant s'approche.

L'enseignant : Qu'est ce qui se passe ?

Sam : Quelqu'un a fait un graffiti sur tout le mur.

L'enseignant : Vous trouvez ça drôle ?

Maria : Monsieur, ça craint non, tous ces immigrés qui entrent illégalement dans notre pays.

Tony : Oui, en plus ils prennent nos emplois et nos logements, c'est mon père qui dit ça.

Alice : Et ils emmènent leurs coutumes bizarres avec eux !

Sam : Ils viennent d'où ?

Tony : J'en sais rien, mais plus vite ils repartent et mieux c'est. Enfin, c'est ce que dit mon père.

L'enseignant : Allez, retournez en classe et arrêtez de perdre votre temps.

Quelques jours plus tard, dans la cour, un garçon joue avec un ballon, à l'écart des autres.

Maria : Tu sais qui c'est ? C'est un des clandestins qui sont arrivés la semaine dernière. C'est illégal.

Sam : Comment tu le sais, tu lui as parlé ?

Maria : Tu rigoles ? Non, ma mère m'a dit de ne pas lui parler et de surveiller mes affaires, parce qu'on ne peut pas faire confiance aux Noirs.

Quelques jours plus tard, le directeur s'adresse à tous les élèves.

Le directeur : Vous avez tous remarqué qu'un nouvel élève nous a rejoints. Il s'appelle Hamsa. Que les choses soient claires : il n'est pas un immigré clandestin, comme certains d'entre vous le disent. C'est un demandeur d'asile. Sa famille est venue ici pour une seule et unique raison : fuir la violence de son pays, où elle était menacée. Alors réservons-lui un accueil chaleureux.

Maria : Demandeur d'asile ou clandestin, c'est quoi la différence ? Ce sont tous des étrangers ! C'est mon père qui l'a dit. J'ai pas l'intention de l'accueillir !

Le directeur : Ça suffit Maria, soit polie. Bonne journée à tous. Entrez en classe dans le silence.

FICHE D'EXERCICE 2

Questions sur le texte « Une école sympa »

1. Ce texte aborde plusieurs questions relatives à la diversité culturelle. Pouvez-vous les identifier ?
2. Quelle est la différence entre un immigré clandestin et un demandeur d'asile ?
3. Comparez l'emploi du terme « illégal » dans la déclaration suivante : « voler le bien d'autrui est illégal » et dans le texte « Une école sympa ». Êtes-vous d'accord avec l'emploi de ce terme ? (En tenant compte de la manière dont cette question est abordée dans la Déclaration universelle des droits de l'homme.)
4. Comment encourager Hamsa à entrer en contact avec ses camarades, particulièrement pendant les pauses ?
5. Le travail interculturel mené dans les écoles est souvent négligé par les adultes. Que pouvons-nous faire pour travailler sur l'attitude des parents face à la diversité culturelle ?
6. Dans le cas qui nous intéresse, l'enseignant et le directeur ont laissé passer l'opportunité d'aborder la question de l'attitude adoptée par les élèves à l'encontre du nouveau venu. Comment pensez-vous que cette situation aurait dû être gérée ?
7. Comment pouvons-nous apprendre à nous respecter les uns les autres en tant qu'individus uniques ?

FICHE D'EXERCICE 3

Une école sympa

Avant lecture (ou dramatisation)

Observez le titre et commentez-le. Qu'est-ce qu'il laisse penser à propos de cette école ?

Après lecture (ou dramatisation)

Commentez une nouvelle fois le titre.

Comparez le sens du mot « illégal » dans la déclaration suivante :

« voler le bien d'autrui est illégal »

et dans le texte « Une école sympa ».

Êtes-vous d'accord avec l'emploi de ce terme ? (En tenant compte de la manière dont cette question est abordée dans la Déclaration universelle des droits de l'homme.)

Quelle est la différence entre un immigré clandestin et un demandeur d'asile ?

Quelle est l'opinion du père de Tony à propos des immigrés ?

Que pense la mère de Maria des gens qui lui semblent différents ?

Êtes-vous d'accord avec le père de Tony et la mère de Maria ? Si oui, pourquoi ? Si non, que voudriez-vous leur dire ?

Si vous étiez l'enseignant ou le directeur dont il est question dans le texte, que feriez-vous pour que les élèves apprennent à respecter l'autre en tant qu'individu unique ?

Activité complémentaire

Imaginez que vous êtes Hamsa. Rédigez un paragraphe expliquant comment vous vous sentez dans cette école.

Activité 17

Des écoles qui favorisent l'intégration

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Filomena Cassis.

Objet : cette activité a pour objectif de permettre aux enseignants de prendre conscience de leur pratique pédagogique afin de répertorier leurs conseils pratiques et ainsi ouvrir la voie à une pédagogie interculturelle. Le fait d'apprendre les uns des autres aide les participants à reconnaître les possibilités que l'apprentissage interculturel offre grâce aux multiples aspects et au dynamisme des différentes identités qui le composent.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction (10 minutes)

Présentez le concept d'éducation interculturelle. Reportez-vous à la partie « Description » de la fiche d'exercice 1 pour trouver un exemple et expliquez l'activité à laquelle les participants vont prendre part. (Si la séance le permet, proposez d'autres lectures en guise d'exercice préparatoire.)

Étape 1 (travail individuel – 10 minutes)

Les participants lisent le « Guide pour une école interculturelle » (fiche d'exercice 3).

Demandez-leur de noter dans le tableau ce qu'ils font déjà au quotidien.

Étape 2 (travail de groupe – 20 minutes)

1. Les participants se regroupent par trois ou quatre et discutent de leurs pratiques pour améliorer l'interculturalité et l'intégration (voir le modèle présenté par James Banks).
2. Demandez-leur de noter le résultat de leurs échanges sur une affiche que vous accrocherez ensuite au mur.
3. Invitez chaque équipe à se déplacer dans la salle pour regarder les affiches de chaque groupe.
4. Les participants se regroupent ensuite à nouveau pour décider s'ils souhaitent modifier le contenu de leur affiche.

Étape 3 (mise en commun – 20 minutes)

1. Les participants vont devoir à nouveau faire l'exercice, en essayant cette fois de répondre aux questions suivantes :
 - ▶ quelle conclusion pouvons-nous tirer de cette activité ?
 - ▶ qu'est-ce qu'elle nous apprend sur l'apprentissage interculturel ?

- ▶ comment pouvons-nous favoriser l'égalité des chances et la communication interculturelle dans nos classes ?
 - ▶ que puis-je faire pour ouvrir la voie à l'interculturalité dans ma classe ?
 - ▶ comment puis-je contribuer à favoriser l'échange et l'intégration au sein de mon école ?
2. Résumez et complétez les réponses des participants.

ORGANISATION

Préparation

Faites des copies des fiches d'exercice.

Ressources et matériel

Fiche d'exercice 1 : résumé de l'article.

Fiche d'exercice 2 : fiche d'exercice.

Fiche d'exercice 3 : « Guide pour une école interculturelle ».

Difficultés et conseils

1. Il est important que les groupes soient hétérogènes (notamment par leur âge, leur genre, leur origine géographique ou ethnique, les élèves qu'ils ont en classe), pour que les expériences soient diverses et que chacun puisse apprendre de l'autre.
2. Selon la taille des groupes, chacun peut se voir confier plusieurs tâches. Ainsi, chacun pourra participer activement à l'activité au sein de l'équipe, sans qu'une seule personne ne domine les échanges. En outre, cela stimule l'intérêt des participants pour leurs ressources personnelles et pour celles des autres. L'emploi de toutes ces ressources est alors encouragé pour construire un savoir à l'attention de tous.

POUR ALLER PLUS LOIN

Banks J. (1994). *An introduction to multicultural education* (Introduction à l'éducation multiculturelle), Allyn and Bacon, Boston.

Cohen E. (1994). *Designing group work: strategies for the heterogeneous classroom* (Préparer le travail de groupe : stratégies pour une classe hétérogène), Teachers' College Press, New York.

Ouellet F. (1991). *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L'Harmattan, Paris.

Rey-von Allmen M. (2004). « Towards an intercultural education » (Vers une éducation interculturelle), in Mesić M. (éd.). *Perspectives of multiculturalism – Western and transitional countries* (Perspectives du multiculturalisme dans les pays occidentaux et en transition), faculté de philosophie, Zagreb/Commission croate pour l'Unesco, Zagreb, p. 103 à 111, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137520e.pdf> (consulté le 19 décembre 2017).

FICHE D'EXERCICE 1

Approches de l'éducation interculturelle (James Banks, 1994)

D'après M. Banks, l'éducation interculturelle peut être appréhendée de quatre manières différentes :

- ▶ épisodique (célébration de dates et d'événements culturels particuliers, hommages à des personnalités) ;
- ▶ cumulative (en donnant plus d'informations et de contenu sans que cela ait de conséquence sur la structure du programme) ;
- ▶ transformative (par exemple en remettant en question la structure du programme et les suppositions sur lesquelles elle s'appuie, en se confrontant à d'autres opinions et en introduisant une perspective critique) ;

- ▶ sociale (par le développement d'une sensibilité critique, qui se reflète dans l'action, les élèves participant à la prise de décision et agissant en fonction de celle-ci).

L'éducation interculturelle peut donc être mise en place de manière progressive, en correspondant à une analyse plus approfondie et plus critique de l'enseignement et de la construction du savoir, de la structure scolaire et sociale, de la pédagogie de l'équité, du rôle de l'enseignant et de la production de supports.

Ce modèle s'applique aussi lorsque l'on recherche une voie personnelle, lors d'un processus d'évolution, grâce auquel nous essayons de révéler nos suppositions et nos perspectives, de remettre en question la réalité et de trouver un raisonnement pour recadrer notre intervention et agir de manière plus réfléchie.

En résumé, on peut dire que l'éducation interculturelle traite de :

- ▶ l'évolution de soi ;
- ▶ l'évolution du projet scolaire ;
- ▶ l'évolution de l'intervention au sein de la communauté.

Il convient d'insister sur les trois dimensions de ce processus, desquelles dépend toute transformation effective : savoir, s'intéresser et agir (Banks, 1998). Cela signifie que la connaissance n'est pas tout ; nous devons également « ressentir », faire preuve d'empathie et agir dans la mesure du possible.

FICHE D'EXERCICE 2

Après la présentation ou la lecture préparatoire, réfléchissez aux questions suivantes :

1. Que veut dire M. Banks lorsqu'il déclare que l'éducation interculturelle est faite pour tous ? Êtes-vous d'accord ? Pourquoi ?
2. Commentez cette déclaration : « L'éducation interculturelle devrait imprégner l'ensemble des programmes scolaires. »
3. Comment les enseignants devraient-ils « reconceptualiser leur rôle » ?

FICHE D'EXERCICE 3

Guide pour une école interculturelle

Lisez le tableau ci-dessous. Lorsqu'un énoncé correspond à votre pratique, cochez la case correspondante.

Principe	Oui	Non
Connaissance des élèves		
1.1. Je sais d'où viennent mes élèves.		
1.2. Je suis les progrès de mes élèves.		
1.3. Je connais la façon d'apprendre de mes élèves.		
Mise en place d'un climat favorisant la communication		
2.1. J'essaie d'entretenir le sentiment d'appartenance.		
2.2. Je sais reconnaître des comportements discriminatoires dans la classe et y faire face.		
Conscience de la présence d'élèves aux origines différentes		
3.1. J'essaie de tenir compte des contributions de différents élèves.		
3.2. J'ai conscience du caractère changeant de la culture et de l'identité, que je considère comme un processus en perpétuelle évolution.		
3.3. J'agis pour que l'ensemble des élèves prenne conscience de la diversité culturelle.		
3.4. J'essaie de mettre en œuvre des moyens favorisant l'intégration de tous les élèves dans la vie à l'école dans la société.		

Principe	Oui	Non
Gestion de la classe		
4.1. J'essaie de répondre aux différents besoins des élèves sans remettre en question leur autonomie.		
4.2. J'essaie de garantir une aide linguistique aux élèves dont la langue maternelle est étrangère.		
4.3. J'essaie de garantir la participation équitable de tous les élèves (discussions, échanges, questions).		
4.4. J'essaie de mettre en place un climat fondé sur la coopération et la solidarité plutôt que sur l'individualisme et la compétition.		
4.5. Je connais les techniques d'apprentissage coopératif et je les mets en pratique.		
4.6. Je veille à ce que les élèves échangent entre eux et j'interviens pour garantir l'égalité de tous.		
Gestion des interventions pédagogiques relatives à la diversité culturelle		
5.1. Je sou mets ma pratique pédagogique à une évaluation.		
5.2. J'essaie d'aborder des thèmes qui reflètent la diversité de la société (géographique, culturelle, sociale...).		
5.3. J'essaie d'aider mes élèves à prendre conscience que le savoir est socialement construit et qu'il reflète le vécu personnel et le contexte social.		
5.4. J'essaie de créer des opportunités pour les élèves d'apprendre ce qu'est un stéréotype, un préjugé et la discrimination en les faisant participer à des activités.		
5.5. J'examine les supports pédagogiques que je souhaite utiliser afin de repérer et de rejeter ou de dénoncer tout préjugé culturel.		
5.6. Je rédige des instructions claires pour chaque activité proposée, etc.		
5.7. Les élèves connaissent mes critères de notation.		
5.8. Les élèves connaissent mes critères de correction.		
5.9. Mes demandes concernant le travail que je propose sont claires, comprises et acceptées par les élèves.		
5.10. Je vérifie régulièrement l'évolution des élèves et leurs réussites.		
5.11. J'essaie de varier mes pratiques pédagogiques et les activités proposées.		
5.12. J'essaie de faire participer les élèves à la gestion de la classe.		
Organisation de l'école		
6.1. L'école évite la surveillance trop poussée et les devoirs trop contraignants.		
6.2. L'école accepte les élèves de toute la zone environnante, sans discrimination.		
6.3. L'école affirme les valeurs de justice, d'égalité, de liberté, de paix, de solidarité et de coopération, et en fait activement la promotion.		
6.4. L'organisation de l'école prévoit des services supplémentaires et des activités parallèles au programme aux élèves qui en ont besoin.		
6.5. Le personnel de l'école met en place des projets ou des activités axés sur le travail coopératif et le développement d'une identité de groupe positive.		
6.6. L'organisation de l'école garantit la prise de décision en commun de la manière la plus large possible.		

Principe	Oui	Non
6.7. L'équipe pédagogique essaie d'acquérir et de développer des compétences collaboratives.		
6.8. Les parents sont invités à participer concrètement à la prise de décision et aux orientations suivies par l'établissement.		
6.9. Les formations suivies par l'équipe pédagogique s'inscrivent dans le cadre de projets communs et les discussions se font avec la participation du plus grand nombre.		

Activité inspirée de :

Banks J. (éd.) (2001). *Diversity within unity: essential principles for teaching and learning in a multicultural society* (La diversité dans l'unité, principes essentiels de l'enseignement et de l'apprentissage dans une société multiculturelle), Université de Washington, Center for Multicultural Education, Seattle.

LaFortune L., Gaudet E. (2000). *Une pédagogie interculturelle : pour une éducation à la citoyenneté*, Éditions du renouveau pédagogique, Québec, Canada.

Activité 18

La valise des savoirs

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Isadora Korac.

Objet : cette activité est fondée sur une méthode d'autoévaluation qui aide les participants à développer un aspect précis de leur pratique. L'exemple pris ici est celui de l'*ethos* de classe, mais cette méthode peut être appliquée à d'autres domaines de compétence. L'activité peut être reproduite en classe et adaptée à tous les groupes d'âge.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : introduction/évaluation.

DÉROULEMENT

Étape 1 (brainstorming et caractérisation – ensemble du groupe – 15 minutes)

1. Invitez les participants à dresser une liste des mots que leur évoque la notion d'*ethos* de classe.
2. Tous discutent ensuite de la liste obtenue et essaient d'élaborer des définitions pour caractériser l'*ethos* de classe.

Étape 2 (valise de la confiance en soi – travail individuel – 10 minutes)

1. Donnez à chaque participant un feutre et du papier. Demandez-leur de dessiner une valise, qui les « accompagnera ensuite tout au long de cette session de formation ».
2. Les participants doivent remplir la valise selon leur niveau de confiance en eux concernant la mise en place et le maintien d'un *ethos* de classe positif. Chacun décide de la manière de représenter son niveau de confiance.
3. Une fois les dessins terminés, demandez aux participants de réfléchir aux éléments qui pourraient les aider à remplir leur valise et de les noter en dessous de leur dessin. La même chose doit être faite pour les éléments qui pourraient les contraindre à vider leur valise.

Étape 3 (renforcer la confiance en soi – travail en groupes – 20 minutes)

1. Répartissez les participants en groupes de trois. Demandez à chacun d'écrire au dos de son dessin les réponses aux questions qui suivent.
2. Comment élever ou renforcer votre niveau de confiance tout en mettant en place et en maintenant un *ethos* de classe positif ?
3. Comment mettre la priorité sur les éléments qui pourraient vous aider à renforcer votre confiance et éliminer ceux qui la sapent ?
4. Chacun son tour, les participants présentent une idée aux autres membres du groupe. Dans chaque groupe, un participant est chargé d'écrire les idées ainsi présentées sur une feuille A4. Une idée = une feuille A4.
5. Le groupe discute de ce qui peut être fait pour renforcer le niveau de confiance de chacun de ses membres :
 - ▶ les feuilles A4 passent entre les mains de chaque membre qui doit y noter ses idées concernant les actions à mener. Chacun écrit sur sa feuille et sur celles des autres ;
 - ▶ le groupe discute du résultat.

Étape 4 (mise en commun – 15 minutes)

1. Chaque groupe propose deux stratégies visant à renforcer le niveau de confiance des enseignants et les écrit sur une affiche intitulée « Stratégies d'élaboration de l'*ethos* de classe ».
2. Chacun est ensuite invité à partager avec l'ensemble des participants une stratégie visant à renforcer le niveau de confiance. Si le nombre de participants est élevé, ces derniers peuvent noter cette stratégie sur des étiquettes qui peuvent ensuite être affichées pour permettre à chacun de les lire.
3. L'utilisation du concept de la valise peut devenir régulière, lors de sessions de formation (module) ou d'autres séances.
4. Vous pouvez ensuite animer une réflexion sur le fruit des discussions :
 - ▶ que pensez-vous des techniques ?
 - ▶ comment pourriez-vous mettre en œuvre ces techniques dans votre enseignement ?

ORGANISATION

Préparation

La salle doit être aménagée pour permettre un travail avec l'ensemble des participants puis en groupes.

Ressources et matériel

Chevalet de conférence, feuilles A4, un feutre par participant.

Difficultés et conseils

1. Cette méthode est facilement adaptable à divers contextes d'apprentissage autodirigé.
2. Vous pouvez faire de cette méthode une activité de soutien par les pairs ou d'évaluation par les pairs en développant l'étape 3 (en augmentant le temps imparti).

Activité 19

Pour vous, qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté démocratique ?

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Pavel Alonov.

Objet : cette activité vise à familiariser les participants à la notion d'éducation à la citoyenneté démocratique pour leur permettre de reconnaître les opportunités qui s'offrent à eux de favoriser la citoyenneté démocratique participative à l'école.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

DÉROULEMENT

Étape 1 (partage de la représentation de l'éducation à la citoyenneté démocratique – 10 minutes)

1. Montrez plusieurs images et demandez à chaque participant de sélectionner celle qui, selon lui/elle, est le plus en rapport avec l'éducation à la citoyenneté démocratique.
2. Chacun justifie son choix. Cette explication ne doit pas dépasser 30 secondes.
3. Ensuite, présentez un sac rempli de papiers de couleurs aux participants. Chacun doit en prendre un. Les participants doivent ensuite se regrouper selon la couleur qu'ils ont tirée, en groupes de quatre.

Étape 2 (rassembler les données – travail de groupe – 15 minutes)

1. Distribuez une feuille A3 et un feutre à chaque groupe.
2. Chaque groupe doit illustrer son expérience de l'éducation à la citoyenneté démocratique, en particulier concernant les bonnes pratiques entre les écoles et les partenaires extérieurs.
3. Pendant la conversation, soumettez à chaque groupe les questions suivantes :
 - ▶ quelle est l'utilité pour l'école de la collaboration avec des partenaires extérieurs ?
 - ▶ qu'apporte un partenaire extérieur aux élèves et à l'équipe pédagogique ?
 - ▶ quel type de coopération peut être mis en place entre une école et un partenaire extérieur ?
 - ▶ qui doit être responsable de la collaboration entre l'école et un partenaire extérieur ?

Étape 3 (visite guidée – ensemble du groupe – 30 minutes)

1. Divisez les groupes en deux binômes.
2. Les deux premiers participants jouent tout d'abord le rôle de guides et les deux autres celui des visiteurs. Les rôles sont ensuite inversés.
3. Affichez toutes les images au mur en les organisant comme pour une exposition.
4. Les guides doivent alors expliquer aux visiteurs le contenu des images exposées.

5. Chaque présentation dure deux minutes. Les visiteurs doivent aller d'une image à l'autre jusqu'à ce que tous les participants aient vu toutes les images.
6. Les rôles sont ensuite inversés. Les visiteurs deviennent les guides, et se tiennent à côté des images dont ils présentent le contenu. Les guides deviennent les visiteurs, qui vont et viennent jusqu'à ce qu'ils aient vu toutes les images.

Étape 4 (mise en commun – 10 minutes)

1. Résumez l'activité ou tirez-en des conclusions en comparant les images (similarités et différences), en évoquant les points sur lesquels tous les participants semblent d'accord ou en dressant la liste des éléments manquants.
2. Demandez à chaque groupe de s'accorder sur la principale raison justifiant la mise en place d'une coopération entre l'école et des partenaires extérieurs dans le contexte de l'éducation démocratique. Écrivez ces raisons sur le chevalet de conférence.
3. Envoyez le résultat par voie électronique aux participants pour leur permettre d'en discuter avec leurs collègues et leurs collaborateurs après la formation.

PRÉPARATION ET ORGANISATION

Préparation

Disposez les chaises en cercle. Placez une table quelque part dans la salle pour exposer les images.

Ressources et matériel

Différentes images : une fleur, un ours, un livre, le soleil, la pluie, un personnage en train de transpirer, etc.

Du papier et des feutres.

Un sac et 12 morceaux de papier de couleur : trois jaunes, trois verts, trois rouges et trois bleus.

Des images imprimées.

Difficultés et conseils

1. Si les participants ont du mal à répondre aux questions, n'hésitez pas à donner des pistes au groupe.
2. Lorsque vous aidez les participants, veillez à favoriser des processus de prise de décision démocratiques et participatifs.

FICHES D'EXERCICE

Suggestions d'images

Jeu d'échec

Poignée de main

Soleil

Point d'interrogation

Carte routière

Espoir

Scène mêlant plusieurs générations

Chien de Pavlov

Carrefour

Activité 20

Petites expériences pour le développement durable

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Elena Konnova.

Objet : cette activité vise à sensibiliser les participants à la responsabilité qu'ils ont personnellement par rapport au développement durable, à leur permettre d'imaginer quelles approches pluridisciplinaires pourraient les aider à y contribuer et les pousser à réfléchir à la manière d'intégrer ce thème à leur enseignement. Cette activité, très facilement adaptable, se fait sous la forme d'un jeu et peut être utilisée comme introduction, activité principale ou évaluation.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : introduction/prise de contact ; activité principale ; conclusion ; évaluation.

DÉROULEMENT

Introduction

Présentez cette activité comme un jeu.

Étape 1 (mise en situation – ensemble du groupe – 20 minutes)

1. Répartissez les participants en groupes de quatre. Chaque participant choisit une carte. Veillez à ce qu'une carte de « second rôle » ait bien été distribuée à chaque groupe. Laissez les participants lire leur carte et précisez-leur de *ne pas parler* de leur rôle avec les autres.
2. Expliquez très clairement que chaque geste compte. Demandez aux participants de mimer précisément tous leurs faits et gestes (penser à enfiler des vêtements, ne pas traverser les murs mais bien ouvrir la porte, ne pas faire « disparaître » un objet qu'ils transportent, comme une clé, mais le mettre dans leur poche ou dans leur sac, etc.). Demandez-leur d'accorder une grande attention aux détails. La réussite de l'activité en dépend.
3. Les participants se placent contre le mur qui est le plus proche d'eux et essaient ensuite de rester immobiles, une fois la première situation terminée.
4. Lancez l'activité, en disant : « Fermez les yeux. Vous êtes en train de dormir. » Réglez le réveil pour qu'il sonne. Lorsqu'il sonne, dites « c'est le matin ». Lorsque la première situation a été jouée, et que les participants sont immobiles contre le mur, demandez aux caissiers de prendre place derrière la caisse de leur choix.
5. Concentrez-vous sur les autres participants : lorsqu'ils se trouvent dans le magasin et que les caissiers sont en place, la deuxième situation peut commencer. Demandez aux participants jouant le rôle 2 de venir et de faire part de leurs résultats.

Étape 2 (première expérience – ensemble du groupe – 10 minutes)

1. Comptez combien de personnes ont fermé le robinet et acheté des sacs en plastique.
2. Donnez quelques chiffres :
 - ▶ environ 3 millions de personnes meurent de soif chaque année ;
 - ▶ pour cultiver les céréales utilisées dans la fabrication d'un pain, une tonne d'eau est nécessaire, et 1,5 tonne d'eau est nécessaire pour cultiver un kilogramme de riz ;
 - ▶ d'après l'Organisation mondiale de la santé, environ 55 % des décès d'enfants sont dus à la famine ou à la malnutrition ; des millions de personnes (parmi lesquelles six millions d'enfants) meurent de faim chaque année ;
 - ▶ dans certains pays, la population n'a le droit d'utiliser que 3,5 litres d'eau par jour (pour l'alimentation, la boisson et l'hygiène) ;
 - ▶ fermer le robinet lorsqu'on se lave les dents peut permettre d'économiser jusqu'à 8 litres d'eau par brossage.
3. Multipliez le nombre de participants qui n'ont pas arrêté l'eau dans la deuxième situation par huit pour voir combien de litres d'eau ont été gaspillés pendant cette expérience.

Étape 3 (réflexion – travail de groupe – 10 minutes)

1. Lancez une discussion sur ce qui peut être fait par chaque citoyen pour contribuer au développement durable ; il ne s'agit pas seulement de questions écologiques, mais également, entre autres, de questions économiques et sociétales. Demandez aux participants de réfléchir et de partager leurs idées sur la question de l'interdépendance mondiale :
 - ▶ est-ce qu'un enfant mourant de soif en Éthiopie accorde de l'importance au fait que quelqu'un en Europe économise un peu d'eau tous les matins ?
 - ▶ qu'est-ce que signifie « penser global, agir local » ?
2. Demandez à quelques participants de présenter le résultat des discussions menées dans leur groupe.

Étape 3 (deuxième expérience – travail de groupe – 10 minutes)

1. Comptez combien de personnes ont acheté des sacs en plastique.
2. Donnez quelques chiffres :
 - ▶ un sac en plastique met entre 500 et 1 000 ans à se décomposer ;
 - ▶ on estime que 4 milliards de sacs en plastique sont jetés chaque année. C'est assez pour faire 63 fois le tour de la Terre ;
 - ▶ on estime que 100 000 mammifères marins meurent chaque année à cause de déchets en plastique dans le nord de l'océan Pacifique ;
 - ▶ rares sont les centres de tri qui acceptent les sacs en plastique, car il est très difficile de les recycler ;
 - ▶ une « soupe de plastique » flotte dans l'océan Pacifique. Sa taille grandit à une vitesse alarmante et correspond désormais au double de la superficie des États-Unis.
3. Demandez aux participants de reformer les groupes pour calculer la surface que peuvent couvrir les sacs en plastique qu'ils utilisent en un an. Comparez les résultats des groupes pour vérifier qu'ils sont corrects.
4. Demandez quelles autres petites expériences sont réalisables en classe pour montrer aux élèves qu'ils peuvent eux aussi participer au développement durable.

Étape 4 (mise en commun – 10 minutes)

1. Faites un résumé et mettez par écrit les principales façons de sensibiliser les élèves à l'importance des habitudes de chacun.
2. Lancez une discussion sur la manière dont les enseignants de différentes matières peuvent aborder ces questions en appliquant ces façons de faire (par exemple mathématiques, biologie, chimie ou géographie).

3. Demandez aux participants de dire ce qu'ils pensent de l'activité.
4. Demandez-leur quels savoir-être, quels savoir-faire et quels savoirs ont été abordés par celle-ci.

ORGANISATION

Préparation

Veillez à ce qu'il y ait assez d'espace pour que tous les participants puissent se tenir debout et former des groupes.

Choisissez des tables pour être utilisées comme caisses.

Ressources et matériel

Une carte par participant définissant le rôle à jouer (fiche d'exercice 1)

Un réveil (ou la fonction réveil d'un téléphone portable).

Difficultés et conseils

1. Veillez à ce que l'intitulé de l'activité ne soit pas précisé dans le programme de formation. Si les participants connaissent le nom de l'activité, il sera inutile de la réaliser car ils pourront deviner ce que l'on attend d'eux.
2. Les caissiers doivent être assez éloignés les uns des autres, afin que les acheteurs ne puissent pas entendre la question posée à propos des sacs en plastique.

POUR ALLER PLUS LOIN

Sur le problème des sacs plastique : Marks K., Howden D. (2008). « The world's rubbish dump : a tip that stretches from Hawaii to Japan » (La décharge du monde s'étend d'Hawaï jusqu'au Japon), *The Independent*, 5 février 2008, www.independent.co.uk/environment/green-living/the-worlds-rubbish-dump-a-tip-that-stretches-from-hawaii-to-japan-778016.html (consulté le 21 décembre 2017).

FICHE D'EXERCICE 1

Jeu de rôle

Rôle 1

Première situation (3 minutes) : vous vous réveillez tard dans la matinée. Vous avez assez dormi et vous êtes de bonne humeur car vous ne travaillez pas aujourd'hui. Vous avez faim, mais vous n'avez plus rien pour le petit déjeuner.

Vous devez donc aller faire des courses ; préparez-vous pour sortir.

Deuxième situation (2 minutes) : vous êtes au supermarché. Vous avez très faim. Vous souhaitez donc acheter quelque chose à manger et rentrer chez vous.

Rôle 2

Première situation (3 minutes) : veillez à ne pas montrer votre carte. Vous vous levez tôt. Tous les participants doivent se préparer pour partir de chez eux. Chacun devrait se brosser les dents. Rappelez au reste du groupe de bien y penser. Répétez les gestes que vous faites habituellement le matin. Votre principale tâche consiste cependant à compter le nombre de personnes qui arrêtent l'eau pendant qu'elles se brossent les dents. Notez ce nombre.

Deuxième situation (2 minutes) : vous tenez une caisse au supermarché. Avant de scanner les produits, demandez au/à la client(e) s'il/si elle a besoin d'un sac. Notez le nombre de sacs vendus.

Rôle 3

Première situation (3 minutes) : vous vous réveillez tôt. Vous n'avez pas assez dormi et vous êtes très fatigué. Vous devez tout de même vous dépêcher pour ne pas être en retard au travail. Répétez les gestes que vous faites habituellement, sans oublier que vous êtes presque en retard.

Deuxième situation (2 minutes) : vous êtes au supermarché. Votre conjoint(e) vient de vous appeler pour vous dire qu'il n'y a plus rien dans le frigo. Vous faites donc les courses.

Rôle 4

Première situation (3 minutes) : vous vous réveillez tôt. Une longue journée de travail vous attend, mais vous êtes de bonne humeur. Vous êtes reposé et vous souhaitez maintenant soigner votre apparence avant d'arriver au travail.

Deuxième situation (2 minutes) : vous êtes au supermarché. Vous voulez acheter quelque chose pour l'offrir à un(e) ami(e) hospitalisé(e) à qui vous allez rendre visite.

Rôle 5

Première situation (3 minutes) : vous vous réveillez tôt. C'est samedi et vous êtes de bonne humeur. Ce matin, vous allez faire du ski avec vos amis. Ils viennent d'appeler pour vous dire qu'ils passent vous prendre dans cinq minutes. Vous devez donc vous dépêcher de vous préparer.

Deuxième situation (2 minutes) : vous êtes au supermarché. Vous souhaitez acheter quelque chose pour votre journée au ski avec vos amis.

Activités 21-26
90 minutes

Activité 21

Comprendre les principales étapes de la vie

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Elisabeth Furch.

Objet : le principal objectif de cette activité est de faire prendre conscience aux enseignants des obstacles présents dans notre système d'éducation concernant la diversité culturelle, linguistique, sociale, religieuse et de genre, et de leurs conséquences sur les décisions qu'ils prennent concernant des jeunes qui dépendent de ce système. L'activité vise également à sensibiliser à l'importance de l'éducation dans nos sociétés pour que chacun ait les mêmes chances d'obtenir un bon emploi et soit pleinement intégré à la société. Des éléments de cette activité peuvent être adaptés à une utilisation en classe.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale ; conclusion.

DÉROULEMENT

Introduction (20 minutes)

Commencez par donner la définition du terme « étapes » et la placer dans le contexte de l'apprentissage, de la carrière et de la vie privée de chacun. Vous pouvez pour cela donner des exemples personnels et vous appuyer sur la liste de publications donnée à la fin de cette activité.

Étape 1 (travail individuel et en binômes – 20 minutes)

1. Les participants remplissent la fiche d'exercice en indiquant le point de départ de leur formation, ainsi que tous les changements et toutes les étapes qu'ils ont vécus jusqu'à présent.
2. Les participants discutent ensuite en binômes de la chronologie de leur apprentissage.

Étape 2 (mise en commun – 20 minutes)

Sélectionnez quelques productions pour les présenter à tout le groupe, puis faites une mise en commun. Vous pouvez pour cela utiliser certaines des questions suivantes :

- ▶ qu'avez-vous appris sur vous-même et sur votre partenaire après cette activité ?
- ▶ comment pourriez-vous utiliser ces connaissances dans votre enseignement ?
- ▶ aviez-vous conscience des difficultés/changements importants rencontrés dans sa vie par votre partenaire avant de faire cette activité ?
- ▶ existe-t-il un lien entre les sentiments forts que l'on ressent lorsqu'une nouvelle étape s'inscrit dans notre vie et notre comportement ?
- ▶ quel changement immédiat souhaiteriez-vous apporter à la chronologie de votre formation ?
- ▶ maintenant que vous en avez appris plus sur les personnes avec lesquelles vous travaillez, quelle formation vous semble-t-il nécessaire de suivre ? Par exemple une formation continue pour apprendre à gérer les nouvelles étapes de manière professionnelle, pour en savoir plus sur les nouvelles méthodes, ou pour renforcer vos compétences en matière de communication.

Étape 3 (facultative, répétition des étapes 1 et 2 en se concentrant sur la carrière – 40 minutes)

1. Les participants réalisent cette fois la chronologie de leur carrière, en indiquant les principaux changements et étapes qu'ils ont rencontrés jusqu'à présent.
2. Les participants discutent ensuite en binômes de la chronologie de leur carrière.
3. Demandez à quelques participants de lire leur production puis faites une mise en commun en utilisant certaines des questions présentées plus haut.

Étape 4 (facultative, répétition des étapes 1 et 2 en se concentrant sur la vie privée ou émotionnelle – 40 minutes)

1. Les participants réalisent la chronologie de leur vie privée (ou de tout autre domaine qui vous semble approprié dans le contexte de la formation : vie émotionnelle, vie quotidienne, vie des enfants ou des parents, etc.).
2. Les participants en discutent ensuite en binômes.
3. Demandez à quelques participants de lire leur production puis faites une mise en commun en utilisant certaines des questions présentées plus haut.

Étape 5 (évaluation – 15 minutes)

Les participants remplissent la fiche d'évaluation et, si le temps restant le permet, mettent en commun leurs réponses.

ORGANISATION

Préparation

Avant de commencer cette activité, il est important de bien vous documenter sur le thème des moments charnières de la vie. Votre travail sera facilité si, en amont de la formation, vous remplissez vous-même les fiches de travail sur les étapes qui ont marqué votre parcours scolaire, professionnel et privé.

Il est utile de commencer l'activité par une introduction sur les étapes de la vie qui précise également les objectifs de la formation. La suite de l'activité sera plus simple si, dès le début de celle-ci, vous donnez des exemples en rapport avec votre propre expérience scolaire ou professionnelle.

Le groupe devra former un cercle pour l'introduction de l'activité puis s'asseoir à une table pour le travail individuel et en binômes. Le cercle devra être reformé pour les phases de réflexion et de mise en commun. Si le groupe est composé de plus de 20 personnes, plusieurs cercles plus petits, comptant quatre à six participants, devront alors être formés.

Ressources et matériel

Deux ou trois feuilles A4 par personne (une par chronologie, voir par exemple la fiche d'exercice 1).

Deux ou trois crayons ou feutres de différentes couleurs (une pour chaque chronologie).

Des chronologies déjà remplies pour être projetées (voir exemple).

Copies de la fiche d'évaluation.

Difficultés et conseils

1. Parler des différentes étapes de sa vie peut être quelque chose de très personnel et de très sensible. Comme tout « voyage intérieur », cette activité peut générer des réflexions intimes entraînant des situations très difficiles pour le groupe si les participants ne se connaissent pas vraiment. C'est pourquoi cette activité n'est pas adaptée à la prise de contact avec un nouveau groupe.

2. Pour la même raison, il est inapproprié de ramasser les fiches d'exercices à la fin de la session. Elles doivent être considérées comme les pages d'un journal intime.
3. Il est déconseillé de réaliser toutes les activités décrites ici en une seule séance. Il est préférable de choisir la/les mieux adaptée(s) à votre groupe cible.

POUR ALLER PLUS LOIN

Furch E. (2006). « Transitionen – Bildungsbarrieren für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund » (Les étapes de la vie comme obstacles pour les élèves issus de l'immigration), *Erziehung und Unterricht*, Österreichische Pädagogische Zeitschrift, Heft März/April 3, 4/06, öbv & hpt VerlagsgmbH & Co. KG, Vienne, p. 330-337.

Mauro T. *Special-education pre-K to kindergarten* (Éducation spécifique pour les élèves du jardin d'enfants et de la maternelle), <https://www.verywellfamily.com/special-education-transitions-3106854>.

FICHE D'EXERCICE 1

Comme illustré par l'exemple, complétez les deux colonnes centrales de la fiche ci-après en indiquant la chronologie de votre formation, de votre carrière ou de votre vie privée, de la date la plus ancienne à la plus récente.

Type de chronologie :	
Nom :	
Date :	
1. Faits, établissement :	
2. Année :	
3. Votre âge :	
La meilleure étape/le meilleur changement/le plus beau défi de ma chronologie (un seul élément) :	
L'étape/le changement/le défi la/le plus difficile de ma chronologie (un seul élément) :	

Exemple de chronologie complétée

	Type de chronologie : ma formation								
	Nom :								
	Date :								
1. Faits, établissement :	Maternelle		École primaire	École primaire	Collège	Lycée	Pädagogische Akademie	Université – diplôme de premier et deuxième cycles	Université – doctorat
2. Année :	1960		1961	1962	1965	1967	1973	1992	1998
3. Votre âge :	5	6	7	10	12	18		37	43
	La meilleure étape/le meilleur changement/le plus beau défi de ma chronologie (un seul élément) :								
	L'étape/le changement/le défi le plus difficile de ma chronologie (un seul élément) :								

FICHE D'ÉVALUATION

Titre de la session de formation :					
Date de la formation :					
Utilité de la session de formation					
		Veillez donner une appréciation			
		--	-	+	++
1.	En avez-vous appris plus sur vos collègues/élèves après avoir participé à cette session de formation ?				
2.	Pourriez-vous utiliser vos connaissances relatives aux étapes de la vie dans votre travail quotidien ? Si oui, comment ?				
3.	Savez-vous définir exactement ce qu'est une étape ?				
4.	Aviez-vous conscience des difficultés, des changements ou des obstacles rencontrés par vos collègues, vos élèves ou les autres participants avant cette session de formation ?				
5.	Existe-t-il un lien entre les sentiments forts que l'on ressent suite à une étape de notre vie et notre comportement ?				
6.	Souhaitez-vous participer à davantage de formations comme celle-ci ?				
7.	Si vous le pouviez, quel changement immédiat apporteriez-vous à votre contexte professionnel maintenant que vos connaissances relatives aux étapes de la vie ont été renforcées ?				
8.	De quel genre de formation auriez-vous besoin suite à celle-ci ? Par exemple, une formation continue pour renforcer vos connaissances en matière d'apprentissage individuel ou de communication, ou encore pour en savoir plus sur les méthodes innovantes appliquées aux différentes évaluations de l'élève.				
9.	Autres commentaires :				
Merci pour votre collaboration.					

Activité 22

En pleine mer, dans la tempête

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Lovorka Zergollern-Miletic.

Objet : cette activité vise à sensibiliser les participants aux différences existant entre deux personnes du fait de leur personnalité et de leur culture (dans tous les sens du terme). Les supports utilisés dépendent de la réaction des participants au visionnage d'une séquence montrant une tempête en pleine mer. Cette activité peut être adaptée à une utilisation en classe.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Étape 1 (travail individuel – 10 minutes)

1. Montrez la séquence vidéo en coupant le son. Précisez aux participants qu'ils ne doivent pas parler entre eux (2 minutes).
2. Demandez-leur de décrire par écrit les sentiments que leur inspire le visionnage de la séquence.

Étape 2 (travail de groupe – 30 minutes)

1. Formez des petits groupes de quatre ou cinq participants.
2. Chacun lit tout à tour et à haute voix ce qu'il a écrit. Il écoute ensuite la réaction des autres et prend des notes, pour pouvoir ensuite donner son avis et en discuter.
3. Les participants donnent ensuite leur avis sur les diverses réactions du groupe et discutent des similarités et des différences entre celles-ci. Ils doivent également réfléchir aux raisons motivant ces réactions et aux mots choisis par les autres pour s'exprimer.
4. Les groupes préparent ensuite un résumé de leurs échanges pour le présenter aux autres.

Étape 3 (ensemble du groupe – 15 minutes)

1. Chaque groupe présente son résumé aux autres participants, qui prennent des notes.
2. Animez une discussion sur les similarités et les différences entre les réactions de chaque groupe.

Étape 4 (travail individuel et en binômes – 15 minutes)

1. Travail individuel : les participants doivent imaginer comment différentes personnes réagiraient après avoir vu la même séquence. Ces personnes sont : un(e) navigateur(trice), un(e) poète, un(e) écologiste, un(e) physicien(ne), un(e) enfant de huit ans, un(e) adolescent(e), un(e) nomade du désert et un(e) habitant(e) d'une grande ville. Ils doivent donc écrire comment la personne mentionnée sur leur carte pourrait, selon eux, réagir.
2. Travail en binômes : les deux participants comparent leur production. Ils doivent essayer de justifier pourquoi telle ou telle personne réagirait comme ils l'ont pensé.

Étape 5 (mise en commun – 20 minutes)

1. Chaque binôme présente le résultat de ses discussions au groupe.
2. La discussion et la mise en commun peuvent s'appuyer sur les questions suivantes :
 - ▶ lorsque vous avez dû vous mettre à la place d'un(e) navigateur(trice), d'un(e) enfant de huit ans ou d'un(e) nomade du désert, êtes-vous parvenu à vous affranchir des clichés et des stéréotypes ?
 - ▶ avez-vous fondé vos suppositions concernant les réactions de ces personnes sur des stéréotypes conçus à partir d'informations superficielles ou sur une connaissance approfondie du monde ?
 - ▶ pensez-vous que ce type d'activité pourrait sensibiliser vos élèves aux différences de perception, d'opinion, de comportement et d'émotions existant entre chacun ?
 - ▶ voyez-vous des modifications à apporter à cette activité pour l'adapter à différents groupes d'âge et de niveau ?

ORGANISATION

Préparation

Vidéo et cartes de jeu de rôle

Ressources et matériel

Ordinateur, vidéoprojecteur ou télévision avec une cassette vidéo enregistrée, séquence vidéo montrant une tempête en pleine mer (par exemple www.youtube.com/watch?v=yp44DbO8O5U ou www.youtube.com/watch?v=c20b8RuOmBU, et des images pour l'activité facultative (voir ci-après). Les deux liens ont été consultés le 21 décembre 2017.

Difficultés et conseils

1. Il est important que les participants ne communiquent pas pendant le visionnage de la séquence et au moment d'écrire leurs commentaires.
2. Si possible, créez des binômes de manière à associer deux élèves qui ne se connaissent pas forcément bien. Vous pouvez également choisir de regrouper tous les participants pour la deuxième partie de l'activité.
3. Il est également très important que les discussions se déroulent dans une atmosphère calme, amicale et tolérante. Par conséquent, vous avez un rôle important à jouer pour aider chacun à s'exprimer et pour veiller au respect des temps de travail.
4. Variante : une version plus simple et plus courte de cette activité peut être réalisée avec l'aide de photographies. Montrez la photographie d'un ciel couvert avec des nuages très sombres et observez ce que cette image évoque pour les participants. Demandez-leur d'imaginer ce que cette vision peut signifier pour un(e) agriculteur(trice), une personne sans abri, un couple sur la plage, un(e) conducteur(trice) de bus, etc. Suivez les mêmes étapes que précédemment. La conversation peut être aussi lancée en utilisant des photographies d'une famille chez elle, de personnes « en action » dans une rue ou au travail, ou d'élèves en classe.

POUR ALLER PLUS LOIN

Carroll J. B., Levinson S. C., Lee P. (ed.) (1989). *Language, thought, and reality – Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (Langage, pensée et réalité, écrits choisis de Benjamin Lee Whorf), MIT Press, Cambridge.

Sapir E. (1921), *Language* (Le langage), Harcourt, Brace & World, Inc., New York.

Wierzbicka A. (1992). *Semantics, culture, and cognition (universal human concepts in culture-specific configurations)* [Sémantique, culture et cognition (concepts humains universels dans des configurations propres à la culture)], Oxford University Press, New York/Oxford.

Activité 23

Raconte-moi ton histoire

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Liutauras Degesys.

Objet : cette activité traite de la pensée créative, critique et philosophique comme moyen d'exploration de la compréhension et de l'incompréhension de l'interculturalité. Elle se fonde sur l'idée que l'opinion d'une personne devient plus riche et plus complète lorsqu'elle est placée dans le contexte de nombreux autres points de vue. Le but est d'enrichir la recherche en se concentrant sur l'amélioration des relations entre les personnes dont la façon de penser et le vécu ne sont pas les mêmes. Cette activité peut être adaptée à une utilisation en classe.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction (5 minutes)

Cette activité vise en premier lieu à explorer la compréhension et l'incompréhension de l'interculturalité au moyen de la pensée créative, critique et philosophique. Les programmes scolaires doivent contribuer au développement du sens de l'identité de l'élève au travers de la connaissance et de la compréhension du bagage spirituel, moral, social ou culturel hérité des diverses sociétés et en acquérant les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires à l'interprétation des différentes dimensions de leur vie : locale, nationale, européenne et mondiale.

Étape 1 (travail individuel – 15 minutes)

1. Distribuez le même support à chaque participant. Demandez à chacun de réfléchir à ce que lui évoque la peinture, l'extrait de texte, de roman, de film ou d'article que vous leur avez remis (voir les exemples proposés plus bas). Chacun doit ensuite raconter une histoire à partir de ce support et interpréter la situation en soulignant le caractère bon ou mauvais de l'action, de l'intention et du résultat.
2. Les participants devront préparer individuellement leur histoire en s'inspirant du support (Saint Sébastien d'Antonello de Messine, si vous reprenez la proposition d'œuvre ci-dessous). Ils doivent interpréter la situation et s'intéresser au caractère bon ou mauvais de l'action, de l'intention et du résultat. Ils peuvent simplement réfléchir à une histoire ou la mettre par écrit : ce qu'il s'est passé, qui est responsable de quelle action (qu'elle soit bonne ou mauvaise), quelle était l'intention de la personne responsable (bonne ou mauvaise) et quels résultats en découlent. Sont-ils positifs ou négatifs ?

Étape 2 (travail en binômes – 20 minutes)

1. Chacun lit son histoire tour à tour et écoute celle de l'autre. Les deux participants comparent ensuite leur interprétation de l'action, de l'intention et du résultat (bonne ou mauvaise) et examinent les différences et les similarités entre leur analyse.
2. Les participants repensent la même histoire, à l'écrit ou à l'oral, en utilisant certaines de leurs idées mais en adoptant cette fois une perspective culturelle, sociale ou linguistique différente, en changeant d'interprétation concernant le caractère bon ou mauvais de l'action, de l'intention et du résultat.

Étape 3 (échange avec l'ensemble du groupe – 20 minutes)

1. Demandez à quelques binômes de lire à haute voix leur nouvelle histoire. Si le temps restant le permet, demandez à d'autres binômes d'en faire autant.
2. Présentez ensuite le processus donné dans la fiche d'exercice et discutez des différentes interprétations faites en fonction du contexte socioculturel (préjugés, éducation, traditions, religion, politique, etc.). Insistez sur le fait que le dialogue interculturel peut devenir un échange sur les différences. Les deux aspects relatifs aux « similarités » et aux « différences » doivent être considérés non comme des alternatives mais comme des éléments du même processus de diversité culturelle et de dialogue. Pendant la discussion de mise en commun, mettez en avant les retombées sociales de la coopération et de la collaboration interculturelles en vous aidant des propositions ci-dessous :
 - ▶ toute action peut être considérée comme bonne ou mauvaise, selon l'interprétation qu'on en fait, laquelle dépend du contexte socioculturel (préjugés, éducation, traditions, religion, politique, etc.) auquel appartient la personne qui s'exprime ;
 - ▶ toute intention peut être considérée comme bonne ou mauvaise, selon l'interprétation qu'on en fait, laquelle dépend du contexte socioculturel (préjugés, éducation, traditions, religion, politique, etc.) auquel appartient la personne qui s'exprime ;
 - ▶ tout résultat peut être considéré comme positif ou négatif, selon l'interprétation qu'on en fait, laquelle dépend du contexte socioculturel (préjugés, éducation, traditions, religion, politique, etc.) auquel appartient la personne qui s'exprime ;
 - ▶ ces différentes interprétations peuvent ouvrir la voie vers le dialogue interculturel. Le dialogue interculturel doit être encouragé et favorisé ;
 - ▶ le dialogue interculturel doit porter non seulement sur les points de convergence, mais aussi sur les différences. Deux choses qu'une culture considère comme semblables peuvent être vues comme différentes dans une autre. Selon la perspective que nous adoptons, nous pouvons estimer que les choses sont les mêmes, ou sont au contraire différentes ;
 - ▶ le modèle de société interculturelle s'appuie sur le principe d'égalité entre les cultures. Des efforts doivent être menés pour chercher les multiples moyens d'exprimer la diversité. La diversité culturelle doit être vue comme synonyme d'échange et doit être encouragée pour que sa richesse soit mieux perçue. Il est également important de mettre en avant les retombées sociales de la coopération et de la collaboration interculturelles ;
 - ▶ ces situations doivent être explorées afin d'ouvrir le dialogue, de définir des solutions permettant d'éviter les conflits liés à l'interculturalité et de faire la promotion de la diversité culturelle.

Étape 4 (mise en commun et évaluation – 30 minutes)

Les questions ci-dessous peuvent vous aider à orienter la mise en commun et l'évaluation :

- ▶ quels enseignements avez-vous tirés de cette activité ? quels apprentissages vos élèves pourraient-ils acquérir grâce à ce genre d'activités ?
- ▶ l'interprétation d'une œuvre nous donne-t-elle la chance de nous entraîner à voir les choses sous un autre angle, parfois opposé ? si oui, comment ? si non, pourquoi ?
- ▶ l'interprétation d'une œuvre et les discussions qui en découlent donnent-elles aux élèves l'occasion d'apprendre comment mettre un terme aux stéréotypes culturels ? si oui, comment ? si non, pourquoi ?

ORGANISATION

Préparation

Faites des copies de l'œuvre choisie et du processus (fiche d'exercice 1).

Ressources et matériel

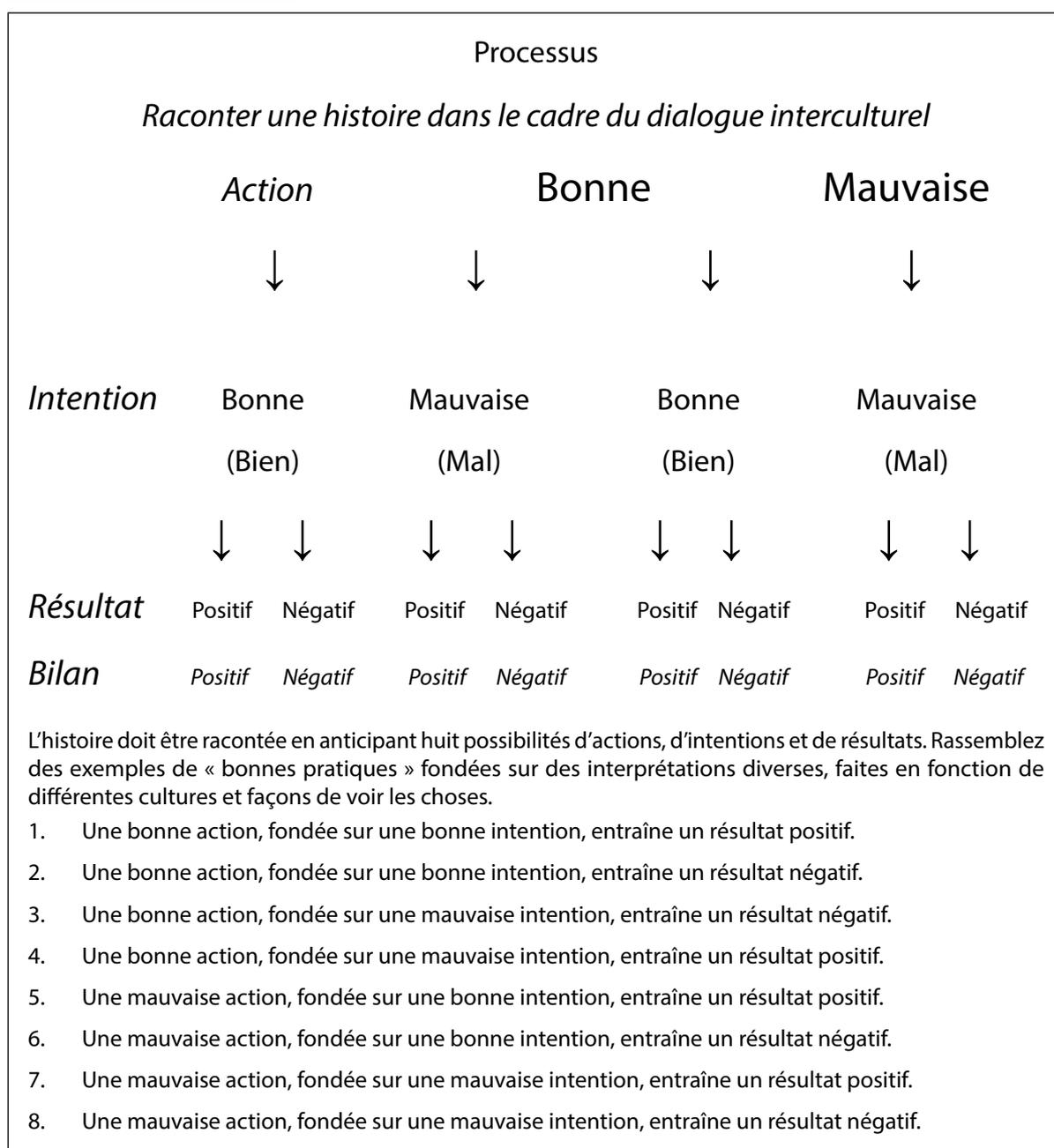
Reproduction d'une œuvre d'art, extrait d'un texte, d'un roman, d'un journal, etc.

Processus (fiche d'exercice 1).

Difficultés et conseils

1. Soyez prêt à réfléchir aux différentes situations et à en discuter, ainsi qu'à prendre des décisions rapides avec toute la responsabilité morale que cela peut impliquer.
2. Un nombre élevé de participants dans un groupe peut empêcher de réaliser les objectifs de l'activité et mettre en péril le dialogue, car il est alors impossible pour tous les participants de formuler leur point de vue et de le justifier.

FICHE D'EXERCICE 1



Exemple d'image



Antonello de Messine : *Saint Sébastien*. © Gemäldegalerie Dresden (http://commons.wikimedia.org/wiki/Antonello_da_Messina).

Exemple d'histoire

Le dilemme d'un chauffeur de taxi

Un chauffeur de taxi trouve une valise pleine de billets dans sa voiture. Son père est malade et il n'a pas les moyens de payer son traitement. Doit-il rendre l'argent ? Doit-il, au contraire, garder cet argent en espérant qu'il pourra sauver la vie de son père ?

Exemple de texte et explication

Raconter une histoire dans le cadre du dialogue interculturel

Sur l'interdiction pour les représentants de la fonction publique de porter de manière ostentatoire des symboles religieux

« Nous tenons ces vérités pour évidentes que tous les hommes sont créés égaux, qu'ils sont investis par leur Créateur d'un certain nombre de droits inaliénables, et que ces droits sont la Vie, la Liberté, et la poursuite du Bonheur. Que pour assurer ces droits, les gouvernements sont institués parmi les Hommes, dont ils tirent de justes pouvoirs du consentement des gouvernés. »

Déclaration d'indépendance des États-Unis d'Amérique (1776)
www.ushistory.org/declaration/document/index.htm (en anglais) (consulté le 4 janvier 2018).

Exemples

L'action signifiant l'interdiction du port ostentatoire de symboles religieux dans la fonction publique peut être considérée comme bonne et peut s'appuyer sur différentes intentions. D'un côté, celle-ci peut être bonne. De l'autre, elle peut être mauvaise. Si l'on interprète cette histoire dans le cadre du dialogue interculturel, il est possible d'expliquer la bonne intention motivant le rejet de l'interdiction du port ostentatoire de symboles religieux dans la fonction publique en faisant référence à la liberté de religion.

La mauvaise intention sur laquelle se fonde cette bonne action est l'indifférence envers autrui et une attitude relativiste envers les différentes opinions et croyances. Ces deux types d'intention peuvent, à leur tour, entraîner quatre résultats différents.

L'intention positive motivant cette interprétation de l'interdiction se fonde sur le principe de la liberté de religion. Tout individu ou toute communauté a la liberté, que ce soit en public ou en privé, de manifester sa religion ou sa conviction par l'enseignement, le culte, les pratiques et l'accomplissement des rites. Généralement, le droit de changer de religion ou de ne pas en avoir est également reconnu. La liberté de religion est considérée par un grand nombre de nations comme un droit fondamental, et c'est de cette manière qu'elle est définie dans la Déclaration universelle des droits de l'homme⁹.

La bonne intention peut entraîner deux résultats différents, l'un positif et l'autre négatif. Le résultat positif peut être la diversité et le pluralisme. Grâce à la liberté de religion, des convictions et des styles de vie divers sont reconnus. L'action consistant à rejeter l'interdiction du port ostentatoire de symboles religieux dans la fonction publique qui se fonde sur la bonne intention motivée par la liberté de religion favorise la diversité d'une société qui arbore les multiples couleurs des cultures et des religions qu'elle accepte. Cette action permet l'ouverture d'esprit sur la diversité culturelle et le monde dans lequel nous vivons. D'un autre côté, l'action de rejeter l'interdiction qui se fonde sur la bonne intention consistant à garantir la liberté de religion peut aussi avoir un résultat négatif, en favorisant les préjugés, par exemple lorsque des agents de la fonction publique estiment que des collègues font étalage de leur religion pendant les heures de travail. Cette action entraîne par ailleurs le renforcement de la pensée conservatrice dans une société multiculturelle. Malheureusement, la partialité et la discrimination envers certaines personnes qui présentent leur candidature à un poste de la fonction publique en sont d'autres conséquences.

Interdire les symboles religieux dans la fonction publique peut être considéré comme une mauvaise action. Là aussi, quatre interprétations peuvent être faites de cette action, donnant lieu à quatre scénarios différents. La bonne intention consistant à vouloir interdire le port ostentatoire de symboles religieux dans la fonction publique peut se fonder sur l'argument selon lequel la séparation entre la religion et l'État ainsi que la neutralité de ce dernier doivent être garanties. La mauvaise intention découlant de la mauvaise action est motivée par la discrimination et l'intolérance. Ces deux intentions peuvent avoir quatre résultats différents.

Interdire le port ostentatoire de symboles religieux dans la fonction publique en se fondant sur la nécessité de séparer la religion de l'État et de garantir la neutralité de ce dernier peut avoir comme résultat positif la disparition de la partialité au sein de la fonction publique et le fait que personne ne fera preuve de partialité lorsqu'il sera face à un agent de la fonction publique. L'État et ses représentants apparaissent alors comme une institution neutre aux yeux des citoyens de différentes opinions, religions, croyances et convictions. L'interdiction du port

9. Voir l'article 18 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights (consulté le 4 janvier 2018).

ostentatoire de symboles religieux dans la fonction publique fondée sur cette bonne intention cherche aussi à promouvoir et à respecter la diversité culturelle et le pluralisme, en dépit du fait que cet argument semble contradictoire. D'un autre côté, l'action de l'État concernant l'intervention du religieux dans le politique, qui se fonde sur la nécessité de séparer la religion de l'État et de garantir la neutralité de celui-ci peut également avoir un résultat négatif si l'État ne soutient plus le développement de l'identité personnelle et la liberté de religion en public ou en privé. Dans ce cas, l'État ne porte plus les valeurs de l'opinion libérale et n'aime plus la liberté. Il ne cherche plus non plus à éradiquer l'oppression, la discrimination et l'immobilisme. Cette situation constitue alors une attaque envers la liberté de l'État.

Examinons les résultats obtenus, en décrivant deux nouveaux scénarios qui transforment la bonne intention visant à garantir la séparation entre la religion et l'État et la neutralité de ce dernier en une mauvaise intention ayant pour objectif la discrimination et l'intolérance envers les personnes aux croyances et aux convictions différentes.

Le résultat positif qui sera obtenu, si la mauvaise intention motivée par la discrimination et l'intolérance envers les religions différentes sert de fondement à l'interdiction du port ostentatoire de symboles religieux dans la fonction publique, est que les agents de la fonction publique ne seront probablement pas victimes de préjugés puisqu'il sera impossible de savoir à quelle religion ils appartiennent. Dans ce cas, on obtiendrait un résultat positif, où chacun pourrait être traité en égal, sans partialité due à la croyance religieuse. Il ne fait aucun doute que ce serait là un résultat positif bien qu'obtenu par le biais d'une action négative, fondée sur une mauvaise intention. De l'autre côté, si l'on s'appuie sur l'intention négative motivée par la discrimination et l'intolérance envers les autres religions, le résultat sera de voir le problème de l'aversion pour les croyances et convictions d'autrui, et leur répression, vraisemblablement connaître un essor.

Activité 24

Quels sont les besoins fondamentaux de l'être humain ?

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Rasa Askinyte-Degesiene.

Objet : l'objectif de cette activité est de favoriser la réflexion sur les besoins fondamentaux de l'être humain et de développer les compétences qui consistent à raisonner par analogie, à comparer et à tirer des conclusions avec l'aide d'exercices articulés autour d'un poème. Cette activité peut être adaptée à une utilisation en classe.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

Présentez le concept d'analogie au groupe en donnant des exemples :

A est à B ce que C est à D ;

la pluie est aux plantes ce que l'amour est aux hommes.

Expliquer que, dans une analogie, on ne compare pas les choses mais on établit la relation qui existe entre elles. D'autres exemples et des explications sont fournis dans l'activité complémentaire facultative (fiche d'exercice 4).

Étape 1 (travail individuel et en commun – 15 minutes)

1. Distribuez une copie du poème par participant.
2. Demandez à tous les participants de lire le poème, puis donnez-leur du temps pour réfléchir à sa signification.
3. Le sujet principal du poème étant ce dont les oiseaux ont besoin « pour vivre et avoir une belle vie », invitez le groupe à discuter de la manière dont les besoins des oiseaux sont traités dans le poème.

Étape 2 (travail en binômes – 35 minutes)

1. Demandez aux participants de former un binôme avec la personne de leur choix, ou distribuez au hasard des moitiés de carte postale à chaque participant puis demandez-leur de constituer un binôme avec la personne qui possède l'autre moitié.
2. Chaque binôme reçoit l'énoncé de l'exercice. Vous pouvez également lire l'énoncé à voix haute :
« Écrivez un poème à partir de l'œuvre *Pour faire le portrait d'un oiseau* de Jacques Prévert en utilisant le processus de l'analogie. Le titre de ce nouveau poème sera : *Pour faire le portrait d'un être humain*. Votre poème décrira ce dont l'être humain a besoin « pour vivre et avoir une belle vie ». Essayez de suivre la structure du poème d'origine et d'en conserver le thème.

3. Demandez à chaque binôme de choisir une carte parmi celles que vous présentez (cartes fournies dans la fiche d'exercice 3) et de ne pas la montrer. Expliquez aux binômes qu'ils doivent écrire leur poème en se mettant dans la peau de « représentants » du groupe mentionné sur la carte ; leur poème doit donc décrire les besoins de ce groupe « pour vivre et avoir une belle vie ».
4. Les binômes doivent choisir un endroit tranquille et ont 20 minutes pour écrire leur poème.

Étape 3 (ensemble du groupe – 30 minutes)

1. Demandez aux binômes de revenir dans le cercle et de lire leur poème à voix haute. Les membres des binômes doivent se mettre d'accord sur la manière de se répartir la lecture du poème, pour que chacun puisse lire quelques lignes/vers.
2. Analysez chaque poème en essayant de trouver ce qu'il exprime sur le thème principal : quels sont les besoins de l'être humain pour vivre et avoir une belle vie ? Écrivez les idées sur des affiches au fur et à mesure de la discussion.
3. Comparez les idées écrites sur les affiches : certaines idées apparaissent-elles sur toutes les affiches ? Certains besoins fondamentaux sont-ils les mêmes pour tous les êtres humains, quel que soit leur statut social ?

Étape 4 (mise en commun – 15 minutes)

Animez une discussion pour aider le groupe à tirer des conclusions de cette activité. Vous pouvez poser les questions suivantes :

- ▶ les êtres humains ont-ils tous les mêmes besoins fondamentaux ou ces besoins varient-ils selon leur place dans la société ?
- ▶ si tous les êtres humains ont les mêmes besoins fondamentaux, pourquoi est-il si difficile de se comprendre ?
- ▶ si nous savons que nous possédons tous les mêmes besoins fondamentaux, pourquoi les conflits existent-ils toujours ? est-ce pour une autre raison ?
- ▶ êtes-vous d'accord pour dire que la Déclaration universelle des droits de l'homme est fondée sur nos besoins fondamentaux ? pouvez-vous donner un exemple ?

Étape 5 (évaluation – 15 minutes)

Animez une discussion de groupe ou demandez aux participants de répondre aux questions suivantes par écrit :

- ▶ qu'avez-vous appris en participant à cette activité ?
- ▶ quelles sont les autres questions/problèmes abordés par cette activité ?
- ▶ pourriez-vous organiser cette activité avec vos élèves ?
- ▶ quelles seront les conséquences de cette activité sur votre enseignement ?
- ▶ quels sont les défis ou les difficultés que vous pourriez rencontrer si vous souhaitez organiser cette activité avec vos élèves ?
- ▶ quelles activités complémentaires pourriez-vous mettre en place ?

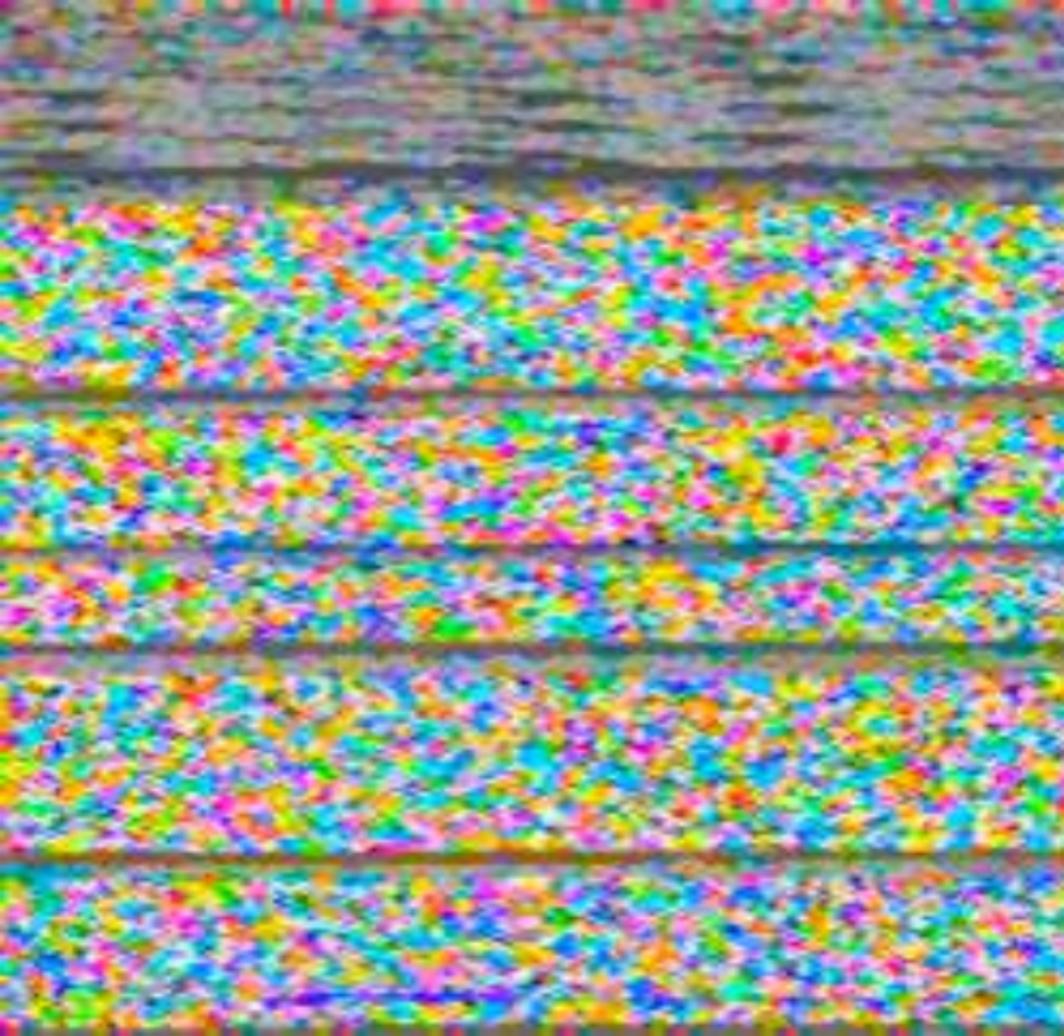
ORGANISATION

Préparation

Placez les tables et les chaises de manière à ce que les binômes ne se dérangent pas les uns les autres pendant le processus d'écriture créative.

Ressources et matériel

Copies du poème de Jacques Prévert (fiche d'exercice 1).



FICHE D'EXERCICE 1

Pour faire le portrait d'un oiseau

Peindre d'abord une cage
avec une porte ouverte
peindre ensuite
quelque chose de joli
quelque chose de simple
quelque chose de beau
quelque chose d'utile
pour l'oiseau
placer ensuite la toile contre un arbre
dans un jardin
dans un bois
ou dans une forêt
se cacher derrière l'arbre
sans rien dire
sans bouger ...

Parfois l'oiseau arrive vite
mais il peut aussi bien mettre de longues années
avant de se décider
Ne pas se décourager
attendre
attendre s'il le faut pendant des années
la vitesse ou la lenteur de l'arrivée de l'oiseau
n'ayant aucun rapport
avec la réussite du tableau
Quand l'oiseau arrive
s'il arrive
observer le plus profond silence
attendre que l'oiseau entre dans la cage
et quand il est entré
fermer doucement la porte avec le pinceau
puis
effacer un à un tous les barreaux
en ayant soin de ne toucher aucune des plumes de l'oiseau

Faire ensuite le portrait de l'arbre
en choisissant la plus belle de ses branches
pour l'oiseau
peindre aussi le vert feuillage et la fraîcheur du vent
la poussière du soleil
et le bruit des bêtes de l'herbe dans la chaleur de l'été
et puis attendre que l'oiseau se décide à chanter

Si l'oiseau ne chante pas
c'est mauvais signe
signe que le tableau est mauvais
mais s'il chante c'est bon signe
signe que vous pouvez signer
Alors vous arrachez tout doucement
une des plumes de l'oiseau
et vous écrivez votre nom dans un coin du tableau.

Jacques Prévert

FICHE D'EXERCICE 2

Écrivez un poème à partir de l'œuvre *Pour faire le portrait d'un oiseau* de Jacques Prévert en utilisant le processus de l'analogie. Le titre de ce nouveau poème sera : *Pour faire le portrait d'un être humain*. Votre poème décrira ce dont l'homme a besoin « pour vivre et avoir une belle vie ». Essayez de suivre la structure du poème d'origine et d'en conserver le thème.

FICHE D'EXERCICE 3

Cartes de jeu de rôle destinées aux binômes pour l'écriture d'un poème inspiré de celui de Jacques Prévert.

Femmes dans une république islamique	Hommes afro-américains
Enfants d'une communauté rom	Réfugiés dans un camp
Hommes homosexuels dans un pays européen	Tribus indiennes dans la forêt amazonienne
Adolescents souffrant de troubles mentaux dans un hôpital psychiatrique	Hommes incarcérés
Immigrés clandestins dans votre pays	Femmes incarcérées
Femmes musulmanes vivant dans un pays où la religion dominante est le christianisme	Familles vivant dans la pauvreté
Hommes riches vivant dans une grande capitale	Adolescents homosexuels dans un établissement scolaire

FICHE D'EXERCICE 4

Activité complémentaire facultative

Dans une analogie, on ne compare pas les choses mais on établit la *relation* qui existe entre elles.

L'élément le plus important n'est pas l'analogie elle-même (les choses), mais l'idée que cette relation permet de clarifier.

Par exemple, l'analogie « l'argent est à l'homme ce que la voile est au bateau » signifie que la voile permet le mouvement, tout comme l'argent permet le mouvement. Cette analogie met l'accent sur la notion ou le concept de *mouvement*.

L'analogie « l'argent est à l'être humain ce que l'os est au chien » met l'accent sur le concept ou la notion de *désir*.

L'analogie « l'argent est à l'être humain ce que la pluie est aux plantes » exprime la notion de *nécessité*.

L'analogie que nous considérons comme la plus juste dépend de notre expérience, de nos opinions et de nos valeurs.

Exercice

Complétez les phrases suivantes pour terminer les analogies.

Un enseignant est à la société ce que est à

Un homme politique est à la société ce que est à

Un immigré est à la société ce que est à

Un homosexuel est à la société ce que est à

Que disent vos analogies ?

Dans vos analogies, quelles sont les idées que les relations établies permettent de clarifier ?

D'autres personnes du groupe ont-elles fait les mêmes choix que vous pour compléter les phrases ?

Que pouvez-vous déduire des similarités et des différences entre vos analogies ?

Activité 25

L'établissement idéal

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Ildikó Lázár, inspirée des idées d'Aleksandra Birkova, de Louise Cutajar-Davis et de Pascale Mompoin-Gaillard.

Objet : cette activité encourage la réflexion autour de l'établissement scolaire idéal que les participants imaginent pour eux-mêmes et pour leurs élèves. Elle permet de faire prendre conscience de ce dont nous avons besoin pour que les élèves profitent tous de l'école de la même manière. Elle favorise également le développement de l'empathie, de l'acceptation, de la tolérance et la volonté d'agir. Elle permet aux enseignants d'expérimenter des techniques coopératives fondées sur les tâches et de façonner une culture d'établissement fondée sur la démocratie.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

Expliquez aux participants que, pour cette activité, ils vont devoir imaginer l'établissement idéal dans lequel ils aimeraient travailler.

Étape 1 (travail individuel et en commun – 30 minutes)

1. Demandez aux participants d'imaginer leur établissement idéal. Ils peuvent fermer les yeux et réfléchir aux questions suivantes :
 - ▶ quel serait votre établissement scolaire idéal ?
 - ▶ à quoi ressemblerait-il ? quel serait votre salle ou lieu préféré dans cet établissement ?
 - ▶ quelles traditions voudriez-vous instaurer dans votre établissement ?
 - ▶ quelles règles souhaiteriez-vous que les personnes suivent ?
 - ▶ comment accueilleriez-vous de nouveaux arrivants dans votre établissement ?
2. Demandez à chaque participant d'écrire ses réponses sur une feuille et d'entourer les deux ou trois propositions qui lui semblent être les plus importantes.
3. Demandez aux participants de former des petits groupes de quatre ou cinq (vous pouvez décider de la composition des groupes ou les former au hasard, en distribuant des cartes colorées, des feutres, etc.).
4. Les participants mettent en commun les caractéristiques qu'ils ont imaginées individuellement pour créer un établissement qui les satisferait tous. À tour de rôle, les participants présentent leurs idées les plus importantes à leur groupe (une idée à la fois) et la personne assise à la droite du participant qui s'exprime dessine cette idée sur une affiche. Ils peuvent faire deux ou trois tours de table pour s'assurer que toutes les idées les plus importantes de chaque participant ont été débattues et acceptées par les autres membres du groupe. Si l'une des idées d'un participant n'est pas acceptée par le groupe, alors le participant a le droit d'en proposer une autre. Une fois qu'une idée a été reconnue comme importante par tous les membres d'un groupe, la personne assise à la droite du participant qui s'exprime doit la dessiner sur l'affiche. Aucun mot ne doit être écrit sur l'affiche à ce stade de l'activité.
5. Les groupes présentent l'affiche illustrant l'établissement scolaire idéal qu'ils ont imaginé.

Étape 2 (travail en groupes et en commun – 30 minutes)

1. Une fois que tous les établissements idéaux ont été présentés, dites aux groupes que, malheureusement, certains élèves s’y sentent mal et que les affiches doivent être modifiées pour faire en sorte que tous les élèves apprécient d’y aller.
2. Distribuez les récits d’expériences négatives (voir fiche d’exercice) et expliquez qu’il s’agit d’histoires vraies recueillies dans différents pays d’Europe. En fonction du temps restant, les récits peuvent être abordés sous la forme d’un exercice de lecture coopérative par les membres de chaque groupe : chaque participant doit lire un récit différent, puis en faire part aux autres membres du groupe. Si vous manquez de temps, vous pouvez simplement donner un récit à chaque groupe pour qu’il le lise et en débatten.
3. Demandez aux participants de compléter leur affiche (avec d’autres dessins ou du texte sur des notes repositionnables) pour faire en sorte que leur établissement soit vraiment idéal pour tout le monde.
4. Demandez aux groupes d’expliquer quelles modifications ils ont apportées à leur affiche.

Étape 3 (mise en commun – 20 minutes)

Organisez une séance de mise en commun autour des questions suivantes :

- ▶ votre établissement est-il idéal pour vous ? en est-il de même pour tout le monde ?
- ▶ comment avez-vous vécu le fait d’imaginer votre établissement scolaire idéal ?
- ▶ comment avez-vous vécu le fait de dessiner les idées des autres participants sur l’affiche ?
- ▶ qu’avez-vous ressenti lorsque vous avez lu les récits d’expériences négatives vécues par des enfants ?
- ▶ cette lecture a-t-elle changé quelque chose dans votre façon de penser ?
- ▶ qu’avez-vous ajouté sur l’affiche après la lecture des récits ?
- ▶ votre établissement idéal ressemble-t-il à la réalité ?
- ▶ les enseignants dans votre établissement réagiraient-ils de la même manière que les enseignants des récits ?
- ▶ que feriez-vous pour résoudre des problèmes similaires ? vous exposez-vous à des risques en dénonçant ces problèmes ?
- ▶ dans quelle mesure pensez-vous que les techniques d’apprentissage coopératif que nous appliquons ici peuvent permettre d’empêcher que de tels problèmes surviennent ?
- ▶ en quoi cette activité favorise-t-elle la culture de la démocratie au sein de l’établissement ?

Étape 4 (évaluation – 10 minutes)

Les participants écrivent (par exemple, dans leur journal d’apprentissage) s’ils pensent utiliser cette activité et comment ils pourraient l’adapter pour la proposer à leurs propres élèves. Ils peuvent répondre aux questions suivantes :

- ▶ puis-je proposer cette activité, en partie ou en intégralité, à mes élèves ? comment l’adapter ? quelles modifications y apporter ?
- ▶ quels objectifs d’apprentissage puis-je viser (linguistiques, éducatifs, cohésion de groupe) ?
- ▶ comment faire un travail de sensibilisation aux problèmes de discrimination et de harcèlement dans mon propre établissement ?

ORGANISATION

Préparation

Les tables doivent être installées de manière à faciliter le travail en petits groupes et le travail en commun.

Si vous décidez d’aborder les récits sous la forme d’un exercice de lecture coopérative, assurez-vous de disposer de suffisamment de copies pour chaque petit groupe.

Ressources et matériel

Feuilles A3 ou affiches, feutres et notes repositionnables.

Difficultés et conseils

Insistez sur les règles pendant le travail en petits groupes : les membres doivent énoncer leurs idées à tour de rôle, et c'est toujours à la personne assise à la droite du participant qui s'exprime de dessiner l'idée sur l'affiche, si le groupe considère qu'elle est importante pour leur établissement idéal.

FICHES D'EXERCICE

Récits d'expériences négatives (tirés de la communauté de pratique en ligne du programme Pestalozzi et de l'activité 16, « Une école sympa »).

1. **Adam**, 13 ans, a toujours parlé plus ou moins librement en classe de son éducation mixte, juive et chrétienne. Il lui était déjà arrivé de subir des remarques racistes de certains de ses camarades mais, un jour, un garçon de sa classe a commencé à le harceler en lui montrant des croix gammées sur son téléphone portable, puis lui a fait écouter un discours d'Hitler pendant la pause. Au bout de 10 minutes, Adam, qui ne s'était jamais battu avec personne auparavant, était tellement excédé qu'il a essayé, à deux ou trois reprises, de frapper l'autre garçon. Celui-ci s'est mis à rire et Adam, se rendant compte qu'il n'était pas capable de se battre, s'est assis à son bureau et a commencé à pleurer. Le professeur est alors rentré dans la salle de classe et a demandé aux autres élèves ce qui s'était passé.

Une fois au courant, le professeur a envoyé Adam et l'autre garçon dans le bureau de la principale sans rien dire au reste de la classe. Dans le bureau de la principale, les deux garçons ont dû s'asseoir et écouter ce qu'elle avait à dire sur tous les Juifs gentils qu'elle connaissait. Le garçon qui avait harcelé Adam a dû s'excuser. Finalement, comme punition, on lui a demandé de faire des recherches sur la religion juive et de présenter un exposé à ses camarades en classe. L'exposé n'a jamais eu lieu et le problème n'a jamais vraiment été abordé en classe.

2. Dans la cour, un groupe d'élèves de 10 ans sont rassemblés autour d'un graffiti. Ils rigolent. **Hamsa** est seul, à quelques mètres de là.

L'enseignant : Qu'est ce qui se passe ?

Sam : Quelqu'un a fait un graffiti sur le mur.

L'enseignant : Vous trouvez ça drôle ?

Maria : Monsieur, ça craint non, tous ces immigrés qui entrent illégalement dans notre pays ?

Tony : Oui, en plus ils prennent nos emplois et nos logements, c'est mon père qui dit ça.

Alice : Et ils amènent leurs coutumes bizarres avec eux !

Sam : Ils viennent d'où ?

Tony : J'en sais rien, mais plus vite ils repartent et mieux c'est. Enfin, c'est ce que dit mon père.

L'enseignant : Allez, retournez en classe et arrêtez de perdre votre temps.

Quelques jours plus tard, dans la cour, Hamsa joue seul avec un ballon.

Maria : Tu sais qui c'est ? C'est un des clandestins qui sont arrivés la semaine dernière.

Sam : Comment tu sais, tu lui as parlé ?

Maria : Tu rigoles ? Non, ma mère m'a dit de ne pas lui parler et de surveiller mes affaires, parce qu'on ne peut pas faire confiance à ces gens.

L'enseignant : Ça suffit, Maria, sois polie. Entrez en classe dans le silence.

3. **Fabiana** s'est toujours sentie différente des autres filles. Elle est maintenant préadolescente et commence à comprendre qu'elle est sexuellement attirée par les filles plutôt que par les garçons. Elle en a parlé à ses amis mais pas à sa famille.

Un groupe de filles très populaires de sa classe ont récemment entendu parler de l'orientation sexuelle de Fabiana. Elles se moquent de la jeune fille, et ont lancé une véritable campagne contre elle et propagé des rumeurs embarrassantes. Les adultes se sont rendu compte de certaines tensions mais, comme les injures à l'encontre des homosexuels sont monnaie courante dans la cour de récréation, ils ne sont pas intervenus.

L'équipe pédagogique a accueilli un nouveau membre récemment. Celui-ci s'était montré irréprochable à l'entretien mais, quelques jours après son embauche, il a commencé à avoir un comportement homophobe très marqué. Il tient sans arrêt des propos homophobes et fait des remarques désobligeantes à Fabiana. Les moqueries sont constantes et Fabiana semble très triste et seule. Elle a même parfois peur d'aller à l'école. Ses notes sont de moins en moins bonnes et elle s'isole de plus en plus.

4. **Peter**, 15 ans, appartient à un groupe culturel minoritaire et est arrivé dans votre établissement idéal récemment. Il est issu d'une famille monoparentale défavorisée. Il a de très bonnes notes en sport, en chant, en dessin et en expression orale, mais a de mauvaises notes en sciences. Les parents d'autres élèves de sa classe ont commencé à se plaindre de ce nouvel arrivant qui, selon eux, aurait une mauvaise influence sur leurs enfants à cause de sa pauvreté, de son prétendu manque de moralité et de son comportement hyperactif. Très peu d'élèves adressent la parole à Peter.

La situation dure depuis plusieurs mois et Peter semble de moins en moins disposé à suivre les règles et à coopérer. Son cours de français, où il lui est souvent demandé de raconter des histoires ou de jouer un rôle, est le seul qu'il apprécie. Mais dès qu'il est réprimandé (souvent à raison) par certains professeurs pour son comportement ou ses mauvais résultats, il se met sur la défensive et accuse tout le monde de s'en prendre à lui parce qu'il est issu d'une minorité. Récemment, il a commencé à sécher les cours. Cela dure depuis quelque temps et certains parents ont menacé de porter plainte contre l'établissement.

Activité 26

Créer un blog littéraire

DESCRIPTION

Activité proposée par Ingebjørg Tonne.

Objet : le but de cette activité est de relier la « maîtrise des médias » et la notion plus large de « capacité de lecture et d'écriture », autrement dit d'associer la tenue d'un blog à d'autres types de compétences acquises à l'école, telles que la lecture (littérature) et l'écriture (critiques de livres, recommandations, discussions de toutes sortes sur le blog) afin de combler le fossé qui existe entre l'utilisation des médias à la maison et à l'école, en accordant une attention particulière à la question des droits de l'homme.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

Présentez brièvement les objectifs, le contenu et le principe de la formation, ainsi que les questions relatives aux droits de l'homme qu'elle aborde.

Étape 1 (travail individuel et en binômes – 15 minutes)

1. Demandez aux participants de lire le texte d'introduction (fiche d'exercice 1).
2. Demandez-leur ensuite de réfléchir à leurs réponses aux questions avec un partenaire (fiche d'exercice 2).

Étape 2 (travail en commun et en groupes – 10 minutes)

1. Les participants doivent répondre aux questions suivantes en levant la main :
 - ▶ combien d'entre vous ont déjà vu/lu le blog d'une autre personne ?
 - ▶ combien d'entre vous ont commenté ou répondu à des commentaires sur un blog ?
 - ▶ combien d'entre vous ont un blog ?
2. Demandez aux participants d'échanger des informations sur leurs premières impressions/leur expérience relative(s) aux blogs en groupes de trois ou quatre, puis de présenter à l'ensemble du groupe les conclusions les plus intéressantes de leur discussion.

Étape 3 (travail en commun et en binômes – 20 minutes)

1. Montrez le blog que le groupe devra utiliser à l'aide d'un ordinateur et d'un projecteur.
2. Expliquez les objectifs et le déroulement de la séance : dans le cadre de ce projet, le blog sera le seul et unique moyen d'envoyer des questions au formateur. Par ailleurs, pour avoir le droit de poser une ou plusieurs questions, les participants doivent d'abord faire un commentaire ou soulever une question en lien avec le roman qui fait l'objet de la discussion.
3. Montrez le premier article du blog, qui plante le décor.
4. Expliquez aux participants comment répondre, faire des commentaires ou poser des questions sur le blog.
5. Donnez aux participants les informations suivantes et expliquez-leur quel rôle ils doivent jouer dans cette activité :
 - ▶ le blog se trouve à cette adresse : ... (par exemple <http://spraakliv.blogspot.com>, consulté le 4 janvier 2018) ;

- ▶ vous devez lire mon premier article concernant le roman puis publier un commentaire sur celui-ci ;
 - ▶ votre commentaire doit comporter une observation intéressante ou une information que vous souhaitez partager avec le groupe concernant le roman ;
 - ▶ ensuite, vous pourrez poser une ou deux questions ;
 - ▶ je répondrai à vos questions et publierai un nouveau commentaire sur le blog ;
 - ▶ après la séance d'entraînement, il ne sera plus possible de poser des questions sur le roman autrement que via le blog.
6. Afin d'acquérir de la pratique dans la publication de commentaires, les participants doivent, en binômes, réfléchir à ce que pourrait être leur premier commentaire. Lorsqu'ils ont terminé, chaque binôme publie son commentaire sur le blog.
 7. Montrez sur l'écran projeté comment les commentaires apparaissent et comment vous répondez aux commentaires et questions.

Étape 4 (mise en commun – 20 minutes)

1. Lancez une discussion sur la manière dont un projet de blog peut aider à développer l'esprit critique des élèves sur certains aspects des réseaux sociaux. Demandez aux participants (enseignants en formation initiale) en quoi, selon eux, un tel projet peut être intéressant pour combler le fossé qui existe entre l'utilisation des médias à la maison et à l'école. Pour lancer la discussion, vous pouvez poser les questions suivantes :
 - ▶ dans quelle mesure la création d'un blog à l'école reflète-t-elle votre manière habituelle de communiquer, vos habitudes et vos besoins en termes d'utilisation des médias ?
 - ▶ en quoi un tel projet est-il différent de votre utilisation des blogs ou d'autres applications web 2.0 dans la sphère privée, et en quoi s'en rapproche-t-il ?
 - ▶ comment ou dans quelle mesure un tel projet organisé dans une classe de primaire ou de secondaire pourrait-il refléter le mode de communication habituel des élèves, leurs habitudes et leurs besoins en termes d'utilisation des médias ?
 - ▶ quelles peuvent être les conséquences si les contextes de la maison et de l'école sont très différents et si l'école ne remédie pas à ce problème (par exemple lorsque le statut socio-économique influence le niveau de maîtrise des médias) ?
 - ▶ quelles questions liées aux droits de l'homme doivent être abordées avec une classe lorsqu'elle utilise des blogs dans le cadre d'un cours ?
 - ▶ que doit faire un enseignant lorsqu'il est confronté à différents niveaux de connaissance des applications web 2.0 dans une classe (d'un niveau de connaissances nul à un niveau supérieur au sien) ?
2. Pour conclure cette séance en présentiel, expliquez aux participants l'exercice à la maison qu'ils doivent réaliser : lire un article plus long publié par le formateur et répondre aux questions (par exemple, l'article publié par Ingebjørg sur le roman *Ett öga rött* (Un œil rouge) qui est rédigé en rouge, avec les commentaires en noir, et dont certaines informations sont en anglais : www.khemiri.se/book/en/one-eye-red (consulté le 4 janvier 2018).

Étape 5 (évaluation – 5 minutes en classe et/ou 15 minutes à la maison)

1. Demandez aux participants de rédiger un résumé d'une phrase sur la séance et une question générale sur la création de blogs en général. Ramassez les feuilles et utilisez-les pour continuer de préparer la phase de contribution au blog en ligne et les séances en présentiel suivantes. Compilez les résumés fournis par les participants.
2. La deuxième activité d'évaluation, plus détaillée, peut prendre la forme d'une discussion ou d'un questionnaire transmis par voie électronique quelques semaines après la séance, où seront abordés certains des points cités ci-dessous. Questions à sélectionner :
 - ▶ a-t-il été plus intimidant pour vous de poser des questions publiées sur le blog que si cela avait été par courriel ou en classe ? si oui, pour quelle(s) raison(s) ?
 - ▶ avez-vous rencontré des problèmes pratiques ou techniques lorsque vous avez publié votre contribution et votre/vos question(s) ?
 - ▶ quels autres objectifs la création d'un blog à l'école peut-elle permettre de remplir ?

- ▶ prévoyez-vous d'organiser un projet de ce type pour vos élèves ? si oui, comment ? si non, pourquoi ?
- ▶ d'autres applications web 2.0 seraient-elles plus appropriées pour votre projet ? lesquelles ?
- ▶ quelles sont les choses les plus importantes que vous avez apprises lors de cette séance ?

ORGANISATION

Préparation

Sélectionnez une œuvre littéraire qui plaise aux participants, créez un blog et publiez un premier article à l'avance en vue de l'utiliser lors de la séance d'entraînement.

Vérifiez que l'ordinateur, le projecteur et le blog fonctionnent bien avant de les utiliser devant les participants.

Ressources et matériel

Un roman (ou une nouvelle).

Un ordinateur et un projecteur .

Un ordinateur pour deux ou trois participants.

Un texte (fiche d'exercice 1).

Des questions de réflexion (fiche d'exercice 2).

Un article de blog rédigé avant la séance d'entraînement.

Difficultés et conseils

1. Le nombre et la motivation des participants seront sans doute plus grands si le formateur relie la création du blog à une activité que les enseignants organisent de toute manière (questions, discussions, etc., sur un sujet pertinent pour un cours ou avant un examen), ou si l'exercice peut être rendu obligatoire dans le cadre d'un cours ou d'une formation plus longue.
2. Les enseignants, qu'ils soient en formation initiale ou continue, participeraient probablement plus facilement si la création de blog en classe était intégrée aux sessions de formation, avec des ordinateurs mis à la disposition de chacun.
3. L'article initial peut contenir une photo ou une brève citation d'un passage du roman, dont les participants doivent deviner la suite.
4. *Ett öga rött* (Un œil rouge) – article d'Ingebjørg, <http://spraakliv.blogspot.com/2009/01/et-ye-rdt-innlegg-av-ingebjrg.html> (consulté le 4 janvier 2018).

POUR ALLER PLUS LOIN

Fowler R. M. (1994), « How the secondary orality of the electronic age can awaken us to the primary orality of antiquity or what hypertext can teach us about the Bible with reflections on the ethical and political issues of the electronic frontier » (Comment l'oralité secondaire de l'ère électronique nous éveille à l'oralité primaire de l'Antiquité ou ce que l'hypertexte nous enseigne sur la Bible grâce à des réflexions sur les questions éthiques et politiques de la frontière électronique), *Interpersonal Computing and Technology Journal*, vol. 2, n° 3, p. 12-46, www.helsinki.fi/science/optek/1994/n3/fowler.txt. Pour une version plus récente, voir <http://homepages.bw.edu/~rfowler/pubs/secondoral> (consulté le 4 janvier 2018).

Mediappro/European Commission (2006), *The appropriation of new media by youth* (L'appropriation des nouveaux médias par les jeunes).

Skjeveland E. (2009), "Utdanningsdirektoratet – Dynamo eller en klamp om foten?", in *Norsklæreren* n° 2.

Tonne I., et al. (2009). *Exploring the intersection between literary and digital literacy in school* (Explorer l'intersection entre la maîtrise de l'écrit et la maîtrise du numérique à l'école). ICERI-proceedings, International Association for Technology, Education and Development (à partir d'un projet mené avec trois classes d'élèves de CM2 dans une école norvégienne ayant inspiré le projet de création de blog décrit dans cette séance de formation pour le programme Pestalozzi).

Aujourd'hui nous parlons... par écrit

Dans les sociétés plus anciennes, où la communication était principalement fondée sur le discours et le dialogue oraux et où l'écriture et la lecture avaient peu de place, chaque élément de langage était utilisé dans une situation précise. L'une des caractéristiques de la communication orale, hier comme aujourd'hui, est qu'elle naît au fur et à mesure que l'on pense à ce que l'on va dire, ou bien selon un plan mémorisé. La situation qui entoure le discours, à savoir les personnes et les objets en présence, ainsi que les caractéristiques topologiques de la pièce ou de l'environnement naturel où il se déroule, influe sur ce qui est dit et sur la manière de le dire. Des personnes ou des objets peuvent être désignés pour servir d'explication aux mots employés, les gestes peuvent amplifier certaines déclarations, etc. Auparavant, la forme d'un discours officiel était également influencée par le fait qu'il devait être mémorisé. Il avait donc souvent une structure chronologique.

Certains affirment – par exemple Eric Havelock dans *Preface to Plato* (Préface à Platon), 1963 – que le passage de l'oralité à l'écriture, qui s'est opéré dans la culture grecque à la fin du V^e siècle, correspond également à un changement dans la manière de penser. L'écriture ne nécessite pas de mémorisation. Il n'y a pas besoin de s'aider d'une structure chronologique pour mémoriser un texte écrit. Ainsi, l'écrit s'articule souvent autour d'une structure autre que le temps. Son agencement est souvent fondé sur des dichotomies (le pour et le contre), ou sur une construction à plusieurs niveaux (point général/exemples, point général/arguments), qui sont des manières statiques, et non temporelles, d'organiser les pensées. Surtout, les textes écrits sont beaucoup moins influencés par la situation dans laquelle se déroule l'acte d'écrire. En fait, l'auteur d'un texte écrit doit séparer le fond et la forme du texte du contexte dans lequel celui-ci est rédigé, afin qu'il puisse être compris dans une situation complètement différente. Cet exercice nécessite que l'auteur prenne du recul et lise le texte en adoptant un point de vue extérieur, en se mettant à la place d'un lecteur potentiel, puis qu'il adapte son texte si besoin.

Le passage de l'oralité à l'écrit a favorisé la prise de distance et un mode de pensée statique, indépendant de la situation. Il a également favorisé la communication « à sens unique » (correspondant au monologue, en oralité) en ce sens qu'il est impossible d'interrompre un texte. Un lecteur impatient ou en désaccord peut arrêter de lire, mais le texte continue d'exister, dans son ensemble. Et l'auteur du texte ne peut pas attendre de réponse immédiate (pour plus de détails, voir Skjeveland, 2009).

Aujourd'hui, dans un grand nombre d'actes écrits, une réponse immédiate est précisément ce qui est attendu. C'est le cas lorsqu'on envoie un SMS, lorsqu'on discute en ligne ou lorsqu'on participe à d'autres formes de réseaux sociaux. Ces écrits peuvent s'accompagner, entre autres, de photos, d'images ou de vidéos qui permettent d'expliquer et de situer le texte, se rapprochant ainsi du discours oral. Obama l'a fait, et cela lui a permis d'arriver à son but. Les femmes et les hommes politiques veulent désormais tous communiquer via les nouveaux médias. Mais certains d'entre eux ne se défont pas des vieux modes de pensée lorsqu'il s'agit d'écrire et publient sur internet des monologues statiques, non situés. Ils ne s'ouvrent pas et n'expliquent pas leur situation aux autres pour qu'ils puissent la comprendre et y répondre.

En Occident, la plupart des enfants sont, sur ce plan, des « Obama en herbe ». Ils utilisent quasiment sans interruption les nouveaux médias et les réseaux sociaux. Ils savent comment créer une situation partagée par l'auteur du texte et son destinataire, comment rendre une situation de communication dynamique et non statique, et ils attendent, encouragent, traitent les réponses obtenues et s'y préparent. La communication reste en grande partie fondée sur l'écrit. C'est ce que l'on appelle la nouvelle ère de l'écrit.

La plupart des jeunes sont comme Obama, oui, mais pas tous. C'est là qu'interviennent les enseignants et l'école. La « transmission » par les enseignants aux élèves de la capacité d'utiliser des applications web 2.0 telles que le blog est une étape (modeste, mais réalisable) vers l'acquisition d'une meilleure maîtrise des nouveaux médias par tous, qui est elle-même une condition essentielle à l'application de l'article 10 de la Convention européenne des droits de l'homme sur la liberté d'expression. Le problème, c'est que certains enseignants et formateurs d'enseignants sont un peu comme les femmes et hommes politiques de la vieille école, mentionnés plus haut. Ils ne sont pas au courant des différences entre l'ancienne et la nouvelle ère de l'écrit. Par ailleurs, ils ne comprennent pas les détails techniques des nouveaux médias et essaient, par conséquent, d'éviter le problème.

FICHE D'EXERCICE 2

Pistes de réflexion

1. Comment un projet tel que l'utilisation d'un blog ou d'autres applications web 2.0 à l'école peut-il permettre de gommer les différences entre les élèves en matière de maîtrise de ce type de médias ? Ces écarts dans l'expérience et l'utilisation des nouveaux médias (Mediappro, 2006) correspondent généralement aux différences socio-économiques entre les élèves.
2. Les projets d'utilisation des applications web 2.0 à l'école peuvent donc être considérés comme une manière de promouvoir l'application de l'article 10 parmi la population des élèves issus de classes défavorisées. Qu'en pensez-vous ?
3. Par ailleurs, il convient d'avoir conscience des droits fondamentaux qui s'exercent lorsque l'on utilise une application 2.0, aussi bien à l'école, aux côtés de l'enseignant qu'à la maison, où les enfants sont plus livrés à eux-mêmes. Parmi ces droits fondamentaux inscrits dans la Convention européenne des droits de l'homme, on trouve l'article 6 (droit à un procès équitable), l'article 8 (droit au respect de la vie privée et familiale), l'article 14 (interdiction de la discrimination) et l'article 1 du Protocole additionnel (protection de la propriété privée). Selon vous, comment un enseignant peut-il aborder ces questions ?

Activités 27-36
120 minutes

Activité 27

De la maison idéale à la ville idéale

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Aleksandra Birkova.

Objet : l'objectif principal de cette activité est d'aider à promouvoir la coopération, l'esprit critique et la communication respectueuse. Les participants vont s'essayer à des activités sources de réflexion qu'ils pourront ensuite proposer à leurs élèves. Tout en dessinant leur maison idéale, les participants doivent analyser leur origine socioculturelle, c'est-à-dire les traditions, les valeurs et les croyances avec lesquelles ils ont grandi. Après avoir comparé leur résultat avec ceux du reste du groupe, ils devront ensemble dessiner leur ville idéale. Certaines étapes de cette activité peuvent être adaptées en vue d'être proposées en classe à des adolescents.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Étape 1 (travail individuel – 20 minutes)

1. Demandez aux participants de dessiner leur maison idéale vue de l'extérieur (uniquement la maison, sans l'environnement extérieur).
2. Distribuez les questions aux participants (fiche d'exercice 1) et demandez-leur de réfléchir à leurs réponses tout en dessinant leur maison.
3. Les participants doivent ensuite découper leur maison.

Étape 2 (travail en binômes – 20 minutes)

1. Demandez aux participants de se mettre en rang en fonction de la distance qui sépare leur lieu de résidence de l'école (celui qui habite le plus loin de l'école doit être le premier et celui qui habite le plus près le dernier). Ensuite, formez des binômes : le premier participant avec le deuxième, le troisième avec le quatrième, et ainsi de suite.
2. Demandez-leur de comparer leur maison avec celle des autres et de débattre des questions (fiche d'exercice 1), puis de déterminer leurs points communs et leurs différences avec l'aide de la grille fournie dans la fiche d'exercice 2.

Étape 3 (travail en groupes – 30 minutes)

1. Formez des groupes de quatre à six participants en donnant à chaque binôme une moitié ou un tiers d'un plan de ville (ils doivent trouver les parties manquantes pour former un groupe).
2. Les participants décident de la manière dont ils vont répartir les rôles suivants au sein de leur groupe : organisateur (chef de groupe), secrétaire, dessinateur (deux si le groupe compte six personnes), animateur et responsable du temps. Autrement, pour gagner du temps, vous pouvez distribuer à chaque participant une carte définissant son rôle.
3. En s'appuyant sur la fiche d'exercice 3, les participants discutent de ce à quoi va ressembler leur ville idéale.
4. Les participants dessinent leur ville idéale sur une feuille de papier du format A2 et y collent leur maison idéale.
5. Ils donnent ensuite un nom à leur ville.

Étape 4 (ensemble des participants et mise en commun – 40 minutes)

1. Les groupes affichent les feuilles A2 sur le mur, présentent leur ville et justifient leurs choix (4 minutes par groupe).
2. Organisez une séance de mise en commun autour des questions suivantes :
 - ▶ quels sont vos endroits préférés dans cette ville idéale ? pourquoi ?
 - ▶ parmi vos idées initiales, lesquelles ont été utilisées pour dessiner la ville idéale ?
 - ▶ qu'avez-vous ressenti pendant cette activité ?
 - ▶ comment pourriez-vous utiliser cette activité avec vos élèves en classe ?
 - ▶ en quoi l'expérience personnelle d'un élève peut-elle l'aider à comprendre sa propre culture ?
 - ▶ comment l'enseignant peut-il encourager ses élèves à utiliser leur expérience personnelle ?
 - ▶ comment cette activité peut-elle aider à développer l'esprit critique des élèves ?
 - ▶ comment l'enseignant peut-il s'assurer que chacun s'exprime lors de la discussion de groupe et du processus de mise en commun ?
 - ▶ comment l'enseignant peut-il encourager les élèves de sexe masculin à exprimer leurs émotions ? est-il vraiment nécessaire de faire un effort particulier avec les élèves de sexe masculin ?
 - ▶ que faire si les élèves se concentrent sur ce qui est bien ou mal au lieu de parler objectivement des similarités et des différences entre leurs maisons idéales ?
 - ▶ comment les élèves peuvent-ils être encouragés à parler non seulement de données tangibles mais aussi de valeurs, d'émotions, de comportements, etc. ?
 - ▶ en quoi la pensée critique et créative permet-elle de dépasser les stéréotypes attachés aux différentes cultures ?
 - ▶ comment peut-on encourager les élèves issus de différents milieux à sortir des stéréotypes, à accepter d'autres points de vue et à parvenir à une décision commune ? quel rôle l'enseignant doit-il jouer dans ce processus ?

Étape 5 (évaluation – 10 minutes)

Demandez aux participants de compléter la fiche d'évaluation. Si le temps le permet, débattrez de leurs réponses et notez ce qu'ils ont à dire sur la question relative à la pensée critique afin de pouvoir y répondre plus tard, lors d'une autre séance ou en ligne.

ORGANISATION

Préparation

Des feuilles, des crayons de couleur, de la colle et des ciseaux sont mis à la disposition des participants sur votre bureau.

Il est préférable de pouvoir déplacer les tables et les chaises dans la salle afin de faciliter le travail individuel, les travaux en binôme ou en groupe et la séance de mise en commun avec l'ensemble des participants.

Ressources et matériel

Des feuilles A4, des crayons de couleur, des feutres, des ciseaux, de la colle, un chevalet de conférence, trois cartes découpées, des photocopiés et une fiche d'évaluation. Suffisamment de copies pour un groupe de 12 à 24 participants.

Difficultés et conseils

1. Soyez prêt à encourager les participants à utiliser leur expérience personnelle pour explorer et comprendre la richesse de leur culture et la partager avec les autres participants.
2. Encouragez les participants à trouver des similarités et des différences sans chercher à savoir si des traditions, des valeurs et des croyances sont bonnes ou mauvaises.

- Pendant la phase de mise en commun, il est essentiel d'aborder les craintes et les difficultés que les participants pensent rencontrer lorsqu'ils mettront en pratique les activités dans leur propre classe.

FICHE D'EXERCICE 1

Réfléchissez aux questions suivantes et préparez-vous à en débattre

- Décrivez votre maison idéale.
- Quel pourrait être votre endroit préféré dans cette maison ? Pouvez-vous décrire ce que vous ressentez lorsque vous vous trouvez dans cet endroit ? À quel moment souhaiteriez-vous y rester ?
- Y a-t-il des traditions que vous voudriez instaurer dans votre maison idéale ? Si oui, lesquelles ? Si non, pourquoi ?
- Voudriez-vous inviter des personnes dans votre maison ? Comment souhaiteriez-vous les recevoir ? Quelles pièces montreriez-vous à vos invités ?
- Voudriez-vous instaurer des règles dans votre maison ? Si oui, lesquelles ? Si non, pourquoi ?

FICHE D'EXERCICE 2

Critères	Participant A	Participant B
Maison vue de l'extérieur		
Endroit préféré dans la maison		
Traditions dans la maison		
Invités dans la maison		
Règles dans la maison		

FICHE D'EXERCICE 3

Avant de dessiner votre ville idéale, réfléchissez à ce qui ferait que les habitants de votre ville s'y sentent bien et en sécurité.

- Dessinez les rues de votre ville et donnez-leur un nom (expliquez vos choix).
- Dessinez les institutions de votre ville et dites pourquoi les habitants en ont besoin.
- Discutez des possibilités de divertissement dans votre ville, des raisons pour lesquelles elles sont nécessaires et de l'atmosphère que vous souhaiteriez y créer.
- Décidez quelles traditions/fêtes vous souhaitez célébrer dans votre ville et l'atmosphère que vous souhaiteriez créer pour les habitants.
- Discutez des règles qui doivent être suivies dans votre ville et des raisons pour lesquelles elles doivent être instaurées.

FICHE D'EXERCICE 4

Fiche d'évaluation

1. Ce que j'aime le plus dans notre projet, c'est ...
.....
.....
.....

2. Ce que j'aime le moins dans notre projet, c'est ...
.....
.....
.....

3. Ce dont je ne suis pas sûr(e), c'est
.....
.....
.....

4. Je trouve que les éléments suivants sont très utiles et applicables dans ma classe :
.....
.....
.....

5. J'ai été surpris(e) par
.....
.....
.....

6. J'ai utilisé/je n'ai pas utilisé ma propre expérience pour rendre le projet plus intéressant parce que
.....
.....
.....

7. Je souhaiterais demander si
.....
.....
.....

Activité 28

Le vilain petit canard

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Hilal Akyüz.

Objet : cette activité sensibilise les enseignants à la diversité, permet de comprendre ce qu'est l'exclusion et aide à voir les personnes et leur comportement selon différents points de vue grâce à la vidéo, à un jeu de mime, à des illustrations créatives et à un temps de mise en commun et de discussion. Certaines étapes de cette activité peuvent se faire en classe.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

Expliquez aux participants qu'ils vont devoir regarder une vidéo très courte puis se prêter à un jeu de mime, échanger leurs émotions et leurs impressions, et enfin illustrer la discussion.

Étape 1 (vidéo – 10 minutes)

1. Ne dites pas aux participants ce qu'ils vont voir, ni pourquoi.
2. Veillez à ce que chaque participant soit muni d'un stylo et d'une feuille.
3. Demandez à chacun de ne pas parler avant que l'activité soit terminée.
4. Regardez la vidéo.
5. Attendez 20 secondes en silence.
6. Regardez la vidéo de nouveau.
7. Demandez-leur d'écrire ce qu'ils ont ressenti lorsqu'ils ont vu la vidéo.

Étape 2 (jeu de mime – 30 minutes)

1. Sans parler de la vidéo, demandez aux participants de constituer des petits groupes de trois ou quatre.
2. Demandez aux participants de former un monument avec leurs corps et de donner à ce monument un nom ou un titre qui résumera ce qu'ils ont vu.
3. Lorsque les groupes sont prêts, demandez-leur de montrer leur monument à l'ensemble des participants à tour de rôle.
4. Ceux qui observent doivent tenter de deviner le nom du monument.
5. Les membres du groupe observé arrêtent de mimer leur monument et en révèlent le nom.
6. C'est alors au tour d'un autre groupe de présenter son monument et aux autres participants d'en deviner le nom.
7. L'activité se poursuit jusqu'à ce que chaque groupe ait présenté son monument aux autres.
8. Pour terminer, demandez à chaque participant d'écrire ce qu'il a ressenti lorsqu'il mimait le monument. Pour cela, il convient d'utiliser la même feuille que celle qui a servi pour l'étape 1.

Étape 3 (mise en commun/réflexion – 20 minutes)

1. Une fois les étapes 1 et 2 terminées, vous pouvez commencer à réfléchir en demandant à chaque participant de lire à haute voix les émotions qu'il a ressenties en regardant la vidéo, puis en mimant le monument. Pour cela, vous pouvez vous appuyer sur les questions suivantes :
 - ▶ comment auriez-vous appelé le monument si vous aviez dû vous-même le nommer ?
 - ▶ aviez-vous déjà senti ces émotions ?
 - ▶ pensez-vous que certains de vos élèves ressentent la même chose en classe ?
 - ▶ comment réagiriez-vous si un de vos élèves était exclu ?
2. Avant de terminer cette activité, informez les participants que la vidéo peut ne pas être adaptée aux très jeunes élèves.

Étape 4 (illustrations créatives – 30 minutes)

1. Demandez aux participants de former des groupes de trois ou quatre ou, si vous les connaissez bien, constituez vous-même les groupes de façon stratégique.
2. Donnez à chaque groupe une grande feuille de papier sur laquelle figure une image montrant une scène gênante où une personne différente est mise à l'écart d'un groupe.
3. Demandez-leur de changer la situation représentée par ce dessin. Chaque groupe doit ainsi transformer l'image en une situation positive en utilisant le dessin, le coloriage ou toute autre méthode créative. Il est également possible d'écrire. Accordez-leur 15 minutes pour cet exercice.
4. Vous pouvez passer parmi les groupes et leur donner des idées s'ils ne trouvent pas d'inspiration.
5. Lorsque le temps sera écoulé, demandez aux groupes de montrer leur affiche et d'expliquer comment ils ont fait de la scène négative une scène positive.
6. Vous pouvez ensuite montrer des images positives, imprimées ou projetées sur écran, représentant l'inclusion et la diversité.
7. Laissez les participants apprécier les côtés positifs de l'inclusion.

Étape 5 (mise en commun/réflexion – 20 minutes)

Organisez une séance de mise en commun autour des questions suivantes :

- ▶ existe-t-il une situation similaire dans votre classe ?
- ▶ comment pourriez-vous utiliser ces images dans votre classe (par exemple vous pouvez montrer ces images aux élèves, les afficher sur les murs et leur demander d'aller vers les images qu'ils aiment le plus. Ensuite, ils peuvent expliquer pourquoi ils ont choisi telle ou telle image et éventuellement parler de leur expérience personnelle) ?
- ▶ vos élèves pourraient-ils réaliser cette activité après avoir vu l'histoire des canetons (par exemple un élève joue le rôle du caneton noir, trois élèves jouent le rôle des canetons jaunes, puis ils changent la fin de l'histoire en aidant le caneton noir à monter sur la chaise en se donnant tous la main. Bien sûr, il est préférable que les élèves trouvent leur propre solution au problème) ?
- ▶ comment des images représentant des animaux peuvent-elles être utilisées en classe pour montrer aux élèves que, dans la nature, on peut être amis malgré les différences (par exemple il peut être demandé aux élèves de raconter une histoire similaire qu'ils ont vue dans un film, lue dans un livre ou qu'ils tirent de leur propre expérience de l'amitié) ?

Notez que cette activité peut s'avérer plus difficile et exigeante si, au lieu de transformer les images en situations positives, vous demandez explicitement aux participants de « dessiner des solutions pour intégrer la personne exclue » dans leur dessin.

Étape 6 (évaluation – 10 minutes)

Demandez aux participants de compléter le questionnaire suivant de manière individuelle, en précisant que leurs réponses resteront confidentielles :

1. Avant de parler de la diversité aujourd'hui, je n'avais pas conscience de
2. Pendant la formation, je me suis souvenu(e) d'un événement où je m'étais senti(e) différent(e)/exclu(e) :
3. À l'issue de cette séance, je me rends compte qu'il est nécessaire d'aborder la question de la diversité à l'école/qu'il n'est pas nécessaire d'aborder la question de la diversité à l'école car
4. Si j'avais la possibilité de reproduire certaines de ces activités avec ma classe, voici celles que je proposerais : parce que
5. Autres commentaires :

ORGANISATION

Préparation

Téléchargez la vidéo et préparez des images colorées. Avant de commencer, imprimez des images de scènes négatives (utilisées lors de l'étape 4), et collez-les ou agrafez-les au milieu d'une grande feuille.

Si vous avez un appareil photo, photographiez les monuments mimés à l'étape 2. Vous pourrez les utiliser ultérieurement pour d'autres activités, des temps de réflexion de groupe, etc.

Ressources et matériel

Un stylo et du papier pour chaque participant, un ordinateur, un projecteur, la vidéo accessible en suivant le lien www.youtube.com/watch?v=RLj1kboVhz8 (consultée le 4 janvier 2018), de grandes feuilles, des feutres, des images (projetées sur écran et imprimées) et un appareil photo (facultatif).

Difficultés et conseils

1. Laissez aux participants du temps pour se souvenir de leurs expériences et réfléchir, mais ne les forcez pas à partager des choses dont ils ne veulent pas parler.
2. Après l'étape 2, précisez aux participants que la vidéo peut heurter la sensibilité des élèves les plus jeunes (premiers niveaux de primaire).
3. L'étape 4 peut s'avérer plus difficile et exigeante si, au lieu de transformer les images en situations positives, vous demandez explicitement aux participants de « dessiner des solutions pour intégrer la personne qui est exclue » dans leur dessin.
4. Si vous proposez ces activités en classe, ne vous limitez pas au matériel suggéré ici. Vous pouvez explorer le même thème en ayant recours à des films, des livres, de la musique, des publicités, etc.

POUR ALLER PLUS LOIN

Maley A., Duff A. (1978). *Drama techniques in language learning: a resource book of communication activities* (Les techniques théâtrales dans l'apprentissage des langues : ressources pour les activités de communication), Cambridge University Press, Cambridge.

Rivolucrici M. (2007). *Grammar games: cognitive, affective and drama activities for EFL students* (Jeux grammaticaux : activités cognitives, émotionnelles et théâtrales pour les étudiants d'anglais langue étrangère), Cambridge University Press, Cambridge.

Scrivener J. (1994). *Learning teaching: a guidebook for English language teachers* (Apprendre à enseigner : manuel à l'usage des enseignants de langue anglaise). Macmillan/Heinemann, Hong Kong.

Activité 29

L'avis des spécialistes sur les outils du web 2.0

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Agathi Erotokritou.

Objet : l'objectif de cette séance est de présenter en détail aux enseignants différents aspects des outils du web 2.0 et de leur faire prendre conscience des possibilités, des risques et des limites de ces outils dans l'enseignement. En se rendant compte des répercussions personnelles, sociales et juridiques que peut avoir l'utilisation d'outils du web 2.0, l'enseignant cherche à savoir si ses élèves ont pour habitude de respecter ou d'ignorer les droits de l'homme lorsqu'ils utilisent ces outils à l'école et à la maison.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction (30 minutes)

1. Présentez brièvement les objectifs de la séance.
2. Réalisez une carte heuristique à partir des réponses au questionnaire distribué aux élèves des participants avant la séance. Les impressions sont recueillies, écrites sur une grande feuille, puis débattues.

Étape 1 (lecture et/ou visionnage – 30 minutes)

1. Les participants lisent et/ou visionnent des présentations de spécialistes sur les risques des outils du web 2.0 pour les élèves.
2. En parallèle, ils doivent prendre des notes afin de répondre aux questions suivantes :
 - ▶ quelle est la spécialité de cet expert ?
 - ▶ quels éléments du web 2.0 sont étudiés ?
 - ▶ à quels types d'activités illégales et dangereuses les élèves ont-ils accès sur internet ?
 - ▶ les trois passages/vidéos suggéré(e)s sont les suivant(e)s :
 - un texte ou une vidéo courte dans lequel/laquelle un policier spécialisé dans les enquêtes sur internet s'exprime sur la cybercriminalité ;
 - un(e) autre texte/vidéo/extrait audio présentant les aspects juridiques, les droits et les devoirs de l'internaute et traitant, dans l'idéal, de la question des droits fondamentaux dans le cadre de l'utilisation d'internet et du web 2.0 ;
 - le troisième extrait présenté pourrait être l'interview d'un psychologue ou d'un sociologue sur les habitudes des adolescents, les effets d'internet et du web 2.0 sur les jeunes et leur mode de vie, le fait de passer de longues heures devant un écran et ses conséquences, les avis et les sentiments les plus répandus concernant la loi et les droits fondamentaux dans cette tranche d'âge, et les effets que tout cela a sur la société et les aptitudes sociales des jeunes.

Étape 2 (travail en groupes – 30 minutes)

1. Les participants doivent former des groupes de cinq ou six en vue de participer à une table ronde. Chaque membre prend ses notes et reçoit une carte définissant son rôle (par exemple policier, avocat, psychologue ou sociologue, et deux ou trois enseignants). Les participants qui reçoivent une carte « enseignant » sont encouragés à poser des questions sur les risques des outils du web 2.0 aux « spécialistes » de leur groupe et à émettre des commentaires sur ce qu'ils ont lu ou entendu.
2. Lorsque les tables rondes sont terminées, les participants (y compris ceux qui ont joué le rôle des policiers, avocats, psychologues, etc.) doivent énoncer cinq recommandations importantes qui pourraient ou devraient être faites à l'école pour veiller à ce que les élèves respectent les droits fondamentaux lorsqu'ils vont sur internet.
3. Les cinq suggestions les plus importantes de chaque groupe sont écrites (et, si possible, illustrées) sur une grande feuille. Ces feuilles sont ensuite affichées au mur.

Étape 3 (mise en commun et évaluation – 30 minutes)

1. Les participants se déplacent dans la salle pour lire les affiches des autres groupes.
2. Encouragez-les à commenter ce qu'ils lisent sur ces affiches et à dire ce qu'ils trouvent important. Ils peuvent également donner des idées de stratégies à mettre en place pour apprendre aux élèves à maîtriser les médias et attirer leur attention sur le respect des droits fondamentaux dans l'utilisation des programmes web 2.0.
3. Les participants utilisent des autocollants ou des feutres de couleur pour indiquer sur les affiches les trois idées ou suggestions les plus importantes qu'ils retiendront de cette séance et qu'ils appliqueront avec leurs élèves.

ORGANISATION

Préparation

Avant la formation, les participants doivent faire remplir un questionnaire (fiche d'exercice 1) à leurs élèves. Ils doivent avoir apporté les résultats de ce questionnaire ainsi que les conclusions qu'ils en ont tirées.

Des textes ou des vidéos/extraits audio courts de spécialistes seront lus, visionnés ou écoutés afin d'analyser les risques des outils du web 2.0 du point de vue de chacun (avocat, psychologie, etc.). Pensez donc à les préparer à l'avance.

Des parents et des élèves peuvent être invités à participer à la table ronde à la fin de la séance (facultatif).

Ressources et matériel

Un logiciel d'organisation d'idées (par exemple FreeMind).

Un ordinateur portable, un vidéoprojecteur et une connexion internet.

Un tableau blanc (interactif).

Des textes courts ou des extraits vidéo d'interviews d'avocats, de psychologues ou autres spécialistes traitant des risques des outils du web 2.0.

Des cartes pour le jeu de rôle.

Difficultés et conseils

1. Vérifiez les liens des vidéos et/ou apportez suffisamment de copies des textes de spécialistes.
2. Préparez les tables rondes de manière à ce que chacun puisse participer à la discussion (par exemple pour un groupe de six personnes : un avocat, un psychologue, une policière et trois ou quatre enseignants jouant leur propre rôle. En fonction du nombre de participants, reprenez la même composition pour les autres groupes).

FICHE D'EXERCICE

Questionnaire sur le web 2.0 destiné aux élèves

Consigne : cochez les cases correspondant à votre situation et répondez aux questions posées en fonction de vos connaissances et de votre expérience.

Sexe : Masculin Féminin

Tranche d'âge : 10-12 13-14 15-16 17-18

1. Où utilisez-vous le plus fréquemment internet ?

À l'école À la maison Autre : _____

2. Combien de temps par jour passez-vous sur internet ?

Moins d'une heure 1 à 2 heures 3 à 4 heures

Plus de _____ Je ne vais pas sur internet tous les jours

3. Pourquoi allez-vous sur internet le plus souvent ?

Recherches Divertissement Contenu éducatif Communication

4. Pensez-vous qu'internet vous aide à améliorer votre vie personnelle ? Si oui, de quelle manière ?

.....
.....

5. Utilisez-vous des programmes sur internet pour rester connecté(e) avec vos amis ? Si oui, lesquels ?

.....
.....

Possédez-vous un compte personnel sur internet, tel qu'un blog, un compte Facebook ou un profil MySpace ? Si oui, pourquoi ?

.....
.....

6. Participez-vous à des forums ou à des discussions en ligne ? Pour ce type d'échanges, utilisez-vous un pseudo ? Expliquez pourquoi :

.....
.....

Avez-vous plusieurs identités sur internet ?

.....
.....

7. Donnez-vous de fausses informations sur vous-même lorsque vous communiquez avec d'autres personnes ?

.....
.....

8. Regardez-vous ou téléchargez-vous des films sur internet ? Combien par mois ?

.....
.....

9. Regardez-vous ou téléchargez-vous de la musique/des chansons sur internet ? Combien par mois ?

.....
.....

10. Lorsque vous allez sur internet, donnez-vous des informations personnelles sur vous et/ou sur votre famille ?

.....
.....

11. Faites-vous partie d'une communauté virtuelle ? Si oui, décrivez ce que vous faites dans cette communauté :

.....
.....

12. Jouez-vous à des jeux en ligne avec d'autres personnes ?

.....
.....

13. Comment décririez-vous votre vie sans internet ?

.....
.....

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Activité 30

Déconstruire les stéréotypes

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Gudrun Ragnarsdóttir.

Objet : comment créons-nous des stéréotypes et quelles conséquences ont-ils sur notre communauté ? Pour cette activité, les participants se livrent à un brainstorming, à un jeu de rôles afin d'analyser leurs propres stéréotypes et leurs préjugés, puis à une activité de recherche collaborative.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction – 5 minutes

Présentez l'activité et ses objectifs.

Étape 1 (brainstorming – ensemble du groupe – 15 minutes)

1. Demandez au groupe de se livrer à une séance de brainstorming en décrivant quatre stéréotypes d'élèves de lycée (par exemple gothique, geek, hippie, etc.).
2. Écrivez les idées de chacun au tableau ou sur une feuille du chevalet de conférence.
3. Demandez ensuite aux participants d'énoncer les caractéristiques personnelles et sociales, le mode de vie, les traits de personnalité, l'apparence, les codes vestimentaires et tout autre élément appartenant aux stéréotypes choisis, puis écrivez ces « clichés » sur le tableau.
4. Aidez les participants à être précis et créatifs.

Étape 2 (illustration – travail en groupes – 20 minutes)

1. Répartissez les participants en groupes de quatre.
2. Chaque groupe doit dessiner une représentation grandeur nature de l'un des stéréotypes choisis sur une grande feuille de papier. Ces dessins doivent représenter toutes les idées consignées sur le tableau à l'étape précédente.

Étape 3 (conceptualisation – ensemble du groupe – 40 minutes)

1. Affichez les dessins des stéréotypes. Chaque groupe doit parler de son dessin pendant 3 minutes au maximum.
2. Rejoignez le groupe devant le dessin de son stéréotype et trouvez autant d'arguments que possible pour briser les clichés, par exemple : « certains geeks sont bons en sport » ; « certains hippies sont doués en maths ».
3. Lancez une discussion entre les participants à l'aide des questions suivantes :
 - ▶ peut-on classer les individus selon des stéréotypes ?
 - ▶ cette classification est-elle raisonnable et juste ?
 - ▶ quels sont les préjugés qui accompagnent cette classification ?
 - ▶ comment cela influe-t-il sur nos relations avec les autres ?

Étape 4 (mise en commun – ensemble du groupe – 30 minutes)

Lancez une discussion autour des questions suivantes :

- ▶ quelles sont les conséquences sur votre manière d'enseigner ?
- ▶ quelles vont être les difficultés pour votre classe ?
- ▶ comment pouvez-vous transmettre ces réflexions dans votre enseignement ?
- ▶ quelles sont les autres questions soulevées par cette activité ?

Étape 5 (évaluation – travail en binômes – 15 minutes)

1. Présentez le questionnaire d'évaluation en binôme (fiche d'exercice 1).
2. Divisez le groupe en binômes et demandez à chaque participant d'évaluer son partenaire à l'aide du questionnaire.
3. Discutez de la méthode d'évaluation : est-elle efficace ?

ORGANISATION

Préparation

Les affiches grandeur nature prennent beaucoup d'espace. Aménagez la salle de manière à laisser suffisamment de place au sol. Faites une recherche sur les différents stéréotypes actuels.

Ressources et matériel

De grandes feuilles de papier (de préférence recyclé).

De gros feutres de différentes couleurs.

Difficultés et conseils

1. Lorsque vous discutez avec les participants, encouragez-les à utiliser des adjectifs indéfinis tels que « certains », « beaucoup de », « quelques », etc. (par exemple « certains gothiques », « certains geeks »). Cela permet d'éviter la généralisation et les stéréotypes.
2. Invitez les enseignants à réfléchir à la manière dont ils réagiraient si un ou plusieurs participant(s) sembla(en)t correspondre à l'un des stéréotypes décrits.

FICHE D'EXERCICE 1

Évaluation en binôme

Nom de la personne évaluée : _____

Nom de la personne qui fait l'évaluation : _____

Résultat : _____

Date : _____

Vous devez informer l'autre participant que vous évaluez sa participation sur une échelle de 1 à 10, 10 étant la note maximale et 1 la note minimale. Le résultat que vous obtiendrez est la note qu'il ou elle mérite pour sa participation à cette activité.

Participation active à l'exercice :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Travail de groupe et comportement :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Productivité (effort fourni pour obtenir un résultat) :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Résultat final :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Calcul :

	Calcul	Résultats
Participation active à l'exercice :	_____ × 0.25 =	
Travail de groupe et comportement :	_____ × 0.25 =	
Productivité :	_____ × 0.25 =	
Résultat final :	_____ × 0.25 =	
	Note :	

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Activité 31

Savoir comment enseigner l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Maria José Neves.

Objet : au travers de l'examen du programme, les participants réfléchissent à différents moyens d'intégrer l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme à leur enseignement et d'appréhender ce thème du point de vue du groupe. Cette activité est destinée aux enseignants déjà à l'aise avec le thème de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme.

Groupe cible : enseignants en formation continue chargés de groupes d'adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

Présentez les concepts d'approche globale et d'approche transversale de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

Étape 1 (contexte de mise en œuvre – travail individuel – 10 minutes)

1. Demandez aux participants de réfléchir aux questions qui pourraient être posées pour définir les différents contextes de mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme dans leur établissement. Demandez-leur de s'intéresser à la matière qu'ils enseignent, au climat existant au sein de l'établissement et à l'établissement en tant qu'élément d'une communauté plus vaste.
2. Chaque question doit être écrite sur une note repositionnable.

Étape 2 (mise en commun – travail en groupes – 20 minutes)

1. Formez quatre groupes et demandez aux participants de choisir, dans chaque groupe, une personne responsable de la coordination, du chronométrage des activités, de la prise de notes et de la présentation des résultats aux autres.
2. Distribuez à chaque groupe le texte de la fiche d'exercice 1, intitulée « Principaux aspects de la vie scolaire adaptés à l'approche globale de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme ».
3. Demandez aux participants de coller leurs notes repositionnables sur le texte de manière à les faire correspondre aux quatre aspects présentés et aux questions correspondantes.

Étape 3 (comparaison – travail en groupes – 30 minutes)

1. Demandez aux participants d'aller voir les notes des autres groupes.
2. Chaque groupe discute ensuite des thèmes suivants :
 - les similitudes et les différences entre les questions des participants et celles contenues dans le texte ;

- ▶ la nécessité de définir de nouveaux aspects correspondant aux notes qui n'ont pas pu être associées à ceux existant (questions supplémentaires) ;
 - ▶ l'intérêt de ces questions pour améliorer la compréhension des différents contextes possibles de mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme.
3. Demandez à chaque groupe de préparer un exposé pour le présenter aux autres.

Étape 4 (définition des domaines d'action – travail en commun et en groupes – 45 minutes)

1. Discutez des questions qui, au sein des établissements des membres du groupe :
 - ▶ ont déjà reçu une réponse positive ;
 - ▶ doivent être approfondies.
2. Notez les réponses sur le chevalet de conférence.
3. Demandez à chaque groupe de choisir une suggestion visant à approfondir une question et déterminez ensemble la manière d'y parvenir. Demandez à chaque groupe d'écrire leurs réponses sur une feuille A3, afin de les partager ensuite avec les autres participants.
4. Exposé de groupe : chaque groupe présente le contenu de sa feuille A3 (chacun des membres du groupe en explique une partie) et les autres groupes donnent leur avis.

Étape 5 (mise en commun – ensemble des participants – 15 minutes)

1. Discutez avec les participants du processus de prise de décision qu'ils viennent de suivre. Vous pouvez orienter cet échange grâce aux questions suivantes :
 - ▶ que pensez-vous du processus suivi par le groupe pour arriver au résultat ?
 - ▶ êtes-vous d'accord avec le choix du groupe ? Le résultat aurait-il pu être obtenu d'une autre manière ?
 - ▶ dans quelle mesure cette activité vous aide-t-elle à réfléchir à des directives pour la définition d'une stratégie d'action par votre établissement ?

ORGANISATION

Préparation

La salle doit être organisée pour accueillir un travail en groupes. De l'espace au mur est nécessaire pour afficher les productions des groupes.

Ressources et matériel

Feuilles A3 et A4, marqueurs de couleur, fiche d'exercice 1 imprimée sur une feuille A3.

Difficultés et conseils

Si les participants rencontrent des difficultés à comprendre ce que recouvrent les « différents contextes de mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme », aidez-vous de la fiche d'exercice pour les aider.

POUR ALLER PLUS LOIN

Cette activité est une adaptation de *Developing a whole school policy for Citizenship Education* (Élaborer une politique d'approche globale de l'éducation à la citoyenneté), Citizenship Foundation, février 2000.

Principaux aspects de la vie scolaire adaptés à l'approche globale de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme

Directives pour l'évaluation de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme dans l'établissement

Politique/planification

- ▶ Dans quelle mesure les principes de citoyenneté et de droits de l'homme (notamment équité, justice, égalité, droits, responsabilités, coopération, respect, démocratie, négociation) sont-ils inscrits dans les politiques de votre établissement, par exemple les politiques d'égalité des chances, comportementales et de lutte contre le racisme ?
- ▶ Dans quelle mesure les élèves prennent-ils part à l'élaboration des politiques de l'établissement, au moyen, entre autres, des conseils de classe/d'école, de questionnaires, de groupes de discussions ?
- ▶ La mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme est-elle intégrée au plan éducatif de l'établissement ?
- ▶ La coordination de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme est-elle confiée à un membre du personnel (enseignant ou autre) ?

Programme

- ▶ Dans quelle mesure le programme aide-t-il explicitement les élèves à se représenter ce que sont les principaux concepts liés à la citoyenneté et aux droits de l'homme, comme l'équité, la démocratie, la justice, les droits, les responsabilités, la participation et le libre choix ?
- ▶ Les élèves ont-ils la possibilité de développer leurs compétences relatives à la participation, à la pensée critique, au vote et aux responsabilités, par exemple au travers de débats, d'élections, de simulations de procès, d'assemblées de jeunes et d'autres mises en situation et jeux de rôles ?
- ▶ Les élèves sont-ils encouragés à faire des recherches sur des événements et des questions d'actualité, à réfléchir sur ces thèmes et à faire part de leurs opinions ?
- ▶ Les élèves sont-ils encouragés à mieux connaître leur propre culture et à être conscients de la diversité des identités nationales, régionales, religieuses et ethniques ? Sont-ils encouragés à se sentir citoyens du monde ?

Ethos

- ▶ L'*ethos* de l'établissement encourage-t-il les relations positives entre individus, fondées sur le respect et l'équité entre tous les membres de la communauté scolaire ?
- ▶ L'*ethos* de l'établissement encourage-t-il les comportements qui luttent contre les stéréotypes, en particulier ceux touchant la culture, l'ethnicité, le genre, la sexualité et le handicap ?
- ▶ Les élèves participent-ils à l'élaboration des règles de vie en classe/dans l'établissement ? Comprennent-ils pourquoi l'existence de telles règles est importante ?
- ▶ Existe-t-il une dimension participative à l'*ethos*, permettant aux élèves de prendre part aux décisions qui les concernent, et aussi de développer des compétences liées à la négociation ?
- ▶ Chaque élève a-t-il l'occasion d'endosser des responsabilités à différents moments, par exemple en aidant à résoudre des conflits, à mettre fin à des situations de harcèlement, ou en participant à un processus de médiation par les pairs ?
- ▶ Les élèves sont-ils encouragés à assumer la responsabilité de leurs actions et à faire face aux conséquences de leur comportement ?
- ▶ Quelle est la place accordée par l'établissement aux questions d'environnement et de développement durable ?
- ▶ L'établissement organise-t-il des événements relatifs à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme (par exemple la Journée des droits de l'homme) ?

Participation des parents et de la communauté scolaire

- ▶ Les parents sont-ils invités à participer à la prise de décision au sein de l'établissement ?
- ▶ Dans quelle mesure les parents participent-ils au développement des activités de l'établissement ?
- ▶ Les élèves ont-ils l'occasion d'élargir leurs connaissances relatives à la communauté locale, d'apprendre au sein de celle-ci et de prendre part de manière positive et pragmatique à la vie de celle-ci ?
- ▶ Les élèves participent-ils au choix puis à l'invitation de visiteurs issus de la communauté ? Leur est-il possible de prendre part à l'organisation des visites, sous tous ses aspects ?
- ▶ Participez-vous à des activités communautaires locales en lien avec l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme ?

Activité 32

Les cartes comme illustration de notre réalité

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Tahany Shemeis.

Objet : cette activité propose aux participants une expérience pratique de l'évaluation des sources selon un ensemble de critères convenus. Les enseignants vont devoir déterminer si ces sources sont adaptées pour atteindre un objectif d'apprentissage donné. Cette activité pourra les aider à choisir des sources diverses et intéressantes sur lesquelles appuyer leur enseignement, aborder une question sous différents points de vue, et ainsi favoriser le recours à des activités de classe destinées à inciter les élèves à participer et à mettre en perspective de manière équilibrée leur environnement historique, social et économique.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Étape 1 (définition des représentations – ensemble des participants – 20 minutes)

1. Projetez une diapositive montrant différentes sources historiques, géographiques et médiatiques pour inciter les participants à faire un brainstorming sur les types de sources utilisées dans un contexte éducatif.
2. Demandez aux participants quelles sources peuvent être employées en classe pour travailler sur un sujet d'actualité.
3. Le brainstorming doit se dérouler comme suit :
 - ▶ définissez clairement le thème de réflexion et les critères à remplir ;
 - ▶ demandez aux participants d'écrire leurs idées sur une feuille de papier de manière individuelle ;
 - ▶ à tour de rôle, les participants lisent ces idées à voix haute ;
 - ▶ veillez à ce que la session reste axée sur le thème défini ;
 - ▶ précisez bien que personne ne doit ni critiquer ni juger les idées exprimées pendant la session. La critique implique une prise de risque pour les membres du groupe qui présentent une idée. Elle entrave la créativité et remet en question la spontanéité, essentielle à la réussite de la session de brainstorming. Une attitude enthousiaste et dénuée de toute critique doit être encouragée au sein du groupe ;
 - ▶ chaque participant doit être encouragé à exprimer et à développer ses idées, même les plus timides ;
 - ▶ faites en sorte que chaque participant passe un bon moment. Encouragez les participants à présenter le plus d'idées possible, des plus pragmatiques aux plus fantaisistes. Favorisez l'expression de la créativité.
 - ▶ veillez à ce que le groupe ne passe pas trop de temps à discuter d'une même idée. Encouragez chacun à développer les idées de l'autre ou à s'appuyer sur celles-ci pour en proposer de nouvelles ;
 - ▶ désignez un participant qui sera chargé de mettre par écrit les idées proposées (sur un chevalet de conférence) ;
 - ▶ toutes les idées sont notées, sans sélection.
 - ▶ le résultat est examiné et évalué après la session.
4. Avec le groupe, classez par ordre de priorité les idées notées sur le chevalet selon leur importance et leur intérêt par rapport aux objectifs de la session.

5. Terminez la discussion en résumant les différentes utilisations que les enseignants peuvent avoir des sources. Par exemple :
 - ▶ quel est le contenu explicite délivré par la source ?
 - ▶ quel est le contenu implicite délivré par la source ?
 - ▶ qu'est-ce qui est mis en avant ?
 - ▶ quel message en retient-on ?

Étape 2 (analyse d'une carte – travail en groupes – 50 minutes)

1. Expliquez que vous allez maintenant travailler sur un type de source : la carte.
2. Distribuez la fiche d'exercice 1. Distribuez une carte à chaque groupe qui devra l'analyser à l'aide de la fiche d'exercice.
3. Les participants discutent entre eux, en groupes, de leurs réponses et préparent un exposé destiné à les présenter aux autres.
4. Donnez le temps à chaque groupe de présenter leur carte et leur analyse aux autres.

Étape 3 (mise en application – travail en groupes – 20 minutes)

1. Demandez aux groupes de dresser la liste des activités à faire en classe pendant lesquelles ils pourraient utiliser ce type de source. Chaque groupe doit donner deux ou trois exemples et les mettre par écrit sur une feuille A4, en notant une idée par feuille.
2. Affichez les feuilles A4 sur un mur. Les groupes vont d'une affiche à l'autre pour lire les idées en silence. Invitez les participants à ajouter des commentaires sur les affiches.
3. Si besoin, laissez le temps aux participants de lire le contenu des affiches une seconde fois.
4. Mettez en avant, avec l'aide de l'ensemble des participants, certains des résultats.

Étape 4 (mise en commun – 10 minutes)

1. Comparez les réponses données par les candidats avec les idées notées sur le chevalet de conférence en début d'activité, lors du brainstorming.
2. Aidez les participants à réfléchir à des idées similaires utilisables en classe, par exemple :
 - ▶ montrer une carte sans titre ni légende et laisser aux élèves la possibilité de les inventer ;
 - ▶ comparer le résultat avec le vrai titre et les vraies légendes ;
 - ▶ discuter des différences et des similitudes.

Étape 5 (évaluation – 10 minutes)

Demandez aux participants de s'exprimer sur ce que cet exercice leur a appris :

- ▶ quelles sont les conséquences sur votre manière d'enseigner ?
- ▶ comment pouvez-vous appliquer ce que vous avez appris dans votre enseignement ?
- ▶ quelles sont les autres questions soulevées par cette activité ?

ORGANISATION

Préparation

Organisez la salle pour permettre aux participants de travailler en groupes de quatre à cinq personnes.

Ressources et matériel

Fiche d'exercice 1 : carte.

Cartes (consultées le 4 janvier 2018) :

- ▶ www.lib.utexas.edu/maps/historical ;
- ▶ www.euratlas.com/index.html ;
- ▶ www.reisenett.no/map_collection/historical/history_europe.html ;
- ▶ www.educationworld.com/a_lesson/lesson287.shtml ;
- ▶ Dorling D., Newman M. Bradford A. (2008). *Atlas of the real world: mapping the way we live* (Atlas du monde réel : une cartographie de nos modes de vie), Thames & Hudson, Londres ;
- ▶ l'ouvrage *Atlas of the Real World* utilise un logiciel qui ne représente pas les nations en fonction de leur taille géographique mais en fonction de leur poids démographique selon des thèmes donnés. La taille de chaque territoire montre où celui-ci se place par rapport aux autres et donne une nouvelle perspective, plus frappante que la projection de Mercator habituellement utilisée.

Difficultés et conseils

1. Dans le cadre de cette activité, l'un des critères de sélection de la carte est sa capacité à présenter des perspectives multiples.
2. Pour mettre cette activité en application, choisissez quatre cartes illustrant des données historiques, géographiques ou autres, en lien avec la discipline enseignée par les participants.
3. En abordant les différentes questions, les participants s'intéresseront à la nature de la source, à l'objectif de la carte et à la manière dont ces aspects peuvent influencer sur la représentation des concepts et refléter ainsi le point de vue de celui qui la conçoit.
4. Travailler avec des cartes peut être un parcours semé d'obstacles. Il est simple pour un enseignant de se procurer des cartes géographiques ou autres qui présentent les frontières contemporaines. En revanche, il peut être plus difficile de trouver des cartes qui montrent des périodes historiques de manière fiable. Vous trouverez des références de sources proposant de telles cartes dans la partie « Ressources ».

FICHE D'EXERCICE

Analyser une carte

1. Type de carte :
.....
2. Date de la carte :
.....
3. Source de la carte (nom de l'éditeur, si précisé) :
.....
4. Pourquoi, selon vous, cette carte a-t-elle été élaborée ? Justifiez votre réponse en donnant des faits.
.....
.....
.....
5. Citez trois éléments de cette carte qui vous paraissent être importants.
.....
.....
.....
6. Quel type d'informations devrait apparaître sur cette carte ?
.....

.....
.....

7. Quelles informations supplémentaires cette carte apporte-t-elle par rapport au contenu du manuel scolaire à ce propos ?

.....
.....
.....
.....

8. Les informations contenues dans cette carte viennent-elles confirmer ou contredire votre point de vue ? Expliquez pourquoi.

.....
.....
.....
.....

Activité 33

Rupture de la communication ?

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Olena Styslavska.

Objet : en permettant à l'élève de faire l'expérience de la communication fondée sur le respect mutuel, l'enseignant agit pour son bien-être, son apprentissage et son épanouissement. Il met aussi en place un cadre évolutif pour rendre la société dans son ensemble plus juste et vraiment démocratique. Cette activité donne la possibilité de réfléchir à la signification d'une communication interpersonnelle efficace dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Étape 1 (jeu de rôles – ensemble des participants – 10 minutes)

1. Demandez aux participants de former trois groupes. Le premier groupe se place d'un côté de la salle, le deuxième de l'autre côté et le troisième au milieu.
2. Assignez les tâches (fiche d'exercice 1). Insistez sur le fait qu'il est important que chaque groupe s'en tienne aux consignes de son exercice sans connaître la tâche confiée aux autres.
3. Demandez aux groupes de lire les consignes de la tâche qui leur est confiée et de déterminer comment y répondre (2 minutes).
4. Dites aux groupes qu'ils disposent de trois minutes pour réaliser cette tâche et donnez-leur le signal du départ.
5. Vérifiez les résultats. Discutez de l'expérience avec les participants. Posez les questions suivantes :
 - ▶ êtes-vous parvenus à réaliser la tâche ?
 - ▶ êtes-vous satisfaits du résultat ?
 - ▶ cela a-t-il été difficile ? comment auriez-vous pu être plus efficaces ?
6. Expliquez aux participants que le processus auquel ils viennent de prendre part peut être considéré comme l'illustration (approximative et, bien entendu, imparfaite) d'un processus de communication, dans lequel le groupe A est l'émetteur d'un message pour le groupe B, qui en est le receveur. Le groupe C représente les différents obstacles à la communication. Donnez une courte description du processus de communication (fiche d'exercice 2).

Étape 2 (travail en commun et en groupes – 30 minutes)

1. Adressez-vous au groupe dans son ensemble et demandez aux participants de donner trois exemples d'obstacles pouvant entraver la communication au cours d'une discussion brève et ouverte. Notez les exemples donnés sur le chevalet de conférence. L'objectif de cette session est de déterminer quels sont les plus gros obstacles à la mise en place d'un *ethos* positif au sein de l'établissement et pourquoi.
2. L'étape suivante consiste à suivre une démarche d'apprentissage coopératif en groupes, selon la méthode « en puzzle ». Formez des groupes de quatre personnes (groupes A, B, C et D). Distribuez la fiche d'exercice 3, qui décrit un type d'obstacle (les membres d'un même groupe reçoivent la même fiche). Les participants lisent d'abord leur fiche individuellement puis réfléchissent et discutent du texte en groupe. Ils mettent par écrit les éléments sur lesquels ils sont d'accord et ceux pour lesquels ils n'ont pas la même opinion.

Étape 3 (travail en groupes – 60 minutes)

1. Formez de nouveaux groupes de quatre en mélangeant les groupes actuels de la manière suivante :
 - ▶ A1, B1, C1, D1 ;
 - ▶ A2, B2, C2, D2 ;
 - ▶ A3, B3, C3, D3 ;
 - ▶ A4, B4, C4, D4.
2. Demandez maintenant à chaque spécialiste, c'est-à-dire un des membres du groupe qui a travaillé sur un certain type d'obstacle, de présenter ses conclusions aux autres membres du groupe. De cette manière, tous les participants pourront en apprendre plus sur les différents types d'obstacles (10 minutes).
3. Le groupe doit déterminer les obstacles qui mettent le plus en péril le développement de la culture démocratique au sein de l'établissement. Il doit aussi proposer des solutions pour contourner ces obstacles. Donnez à chaque groupe un chevalet, des marqueurs et distribuez-leur la fiche d'exercice 5. Ils disposent de 25 minutes pour discuter, pour faire des propositions et pour préparer un résumé de leurs conclusions (5 minutes).
4. Chaque groupe présente son travail. Cette présentation peut être faite par tous les membres du groupe ou par un seul, qui aura été désigné (20 minutes).

Étape 4 (mise en commun – 20 minutes)

1. Demandez aux participants de partager leur expérience pratique en donnant des exemples illustrant concrètement les obstacles à la communication dont il a été question précédemment.
2. Expliquez aux participants que chaque individu a recours à ses propres obstacles « préférés » lorsqu'il communique. Laissez-leur un peu de temps pour réfléchir et déterminer quels sont les obstacles qu'ils utilisent dans les situations d'échange suivantes : enseignant-enseignant, enseignant-élève, enseignant-parent. Demandez-leur de mettre par écrit leurs observations et de conserver le résultat pour eux.

ORGANISATION

Préparation

Disposez les chaises en cercle, en les rapprochant des murs. Il doit également être possible d'organiser la salle de manière à permettre le travail en petits groupes.

Ressources et matériel

Fiche d'exercice 1 : consignes destinées à trois groupes.

Fiche d'exercice 2 : brève description du processus de communication.

Fiche d'exercice 3 : les obstacles à la communication dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme.

Fiche d'exercice 4 : description des obstacles à la communication, destinée aux quatre groupes.

Fiche d'exercice 5 : tableau reprenant les conclusions des discussions en groupes.

Chevalets de conférence et marqueurs pour quatre groupes.

Difficultés et conseils

1. Pour que le jeu réussisse, il conviendra de veiller à ce que le groupe du milieu compte un plus petit nombre de membres que les deux autres.
2. Dans votre explication de la communication (fiche d'exercice 1), veillez à préciser que les mots ne représentent que 7 % de ce processus. C'est pourquoi il est nécessaire de tenir compte équitablement des autres éléments qui le composent, notamment le langage corporel ou l'expression des émotions.

Insistez également sur le fait que, une fois conscient des obstacles, on a déjà parcouru la moitié du chemin vers leur suppression.

3. Il peut être utile d'élaborer des diapositives présentant le processus de communication (fiche d'exercice 2) et les obstacles à la communication (fiche d'exercice 3).
4. Le fait de répartir les participants en petits groupes de quatre personnes (groupes de départ et groupes de spécialistes) correspond à la méthode de la « classe en puzzle ». Dans ce cadre, il est essentiel d'expliquer dès le début à l'ensemble des participants quelle va être la tâche dans son ensemble.
5. Précisez que les trois premiers groupes (« jugement », « contrôle » et « esquive ») auront une mission axée sur la réflexion, et le dernier (« autres obstacles ») devra analyser des informations et les transmettre.
6. Le rectangle situé dans le coin supérieur droit de chaque page de la fiche d'exercice 4 est destiné à éviter les erreurs au moment de former les groupes de spécialistes en mélangeant les quatre groupes de départ. Ainsi, lors de la préparation des copies pour les membres des groupes de départ, attribuez différentes couleurs à ces rectangles. Chacun disposera ainsi du même texte que les autres membres du groupe, mais avec un rectangle de couleur différente (rouge, jaune, bleu et vert). Lorsque les groupes se reforment, la seule consigne que vous aurez à donner est de former de nouveaux groupes en fonction de la couleur du rectangle placé sur leur copie.
7. Le nombre idéal de participants à l'activité « en puzzle » est de 16. Faites appel à votre créativité si ce nombre est différent, par exemple en faisant jouer un même rôle à plusieurs participants.

FICHE D'EXERCICE 1

Consignes destinées à trois groupes

Groupe A

Aujourd'hui, pendant la pause, vous aurez le choix entre deux possibilités : café et viennoiseries ou eau et fruits. Vous pouvez demander à profiter de l'une de ces possibilités avec le groupe B. Mais il y a une condition : vous devez être d'accord avec le groupe B. Concertez-vous avec le groupe B sans oublier que vous ne devez pas bouger de l'endroit où vous vous trouvez.

Groupe B

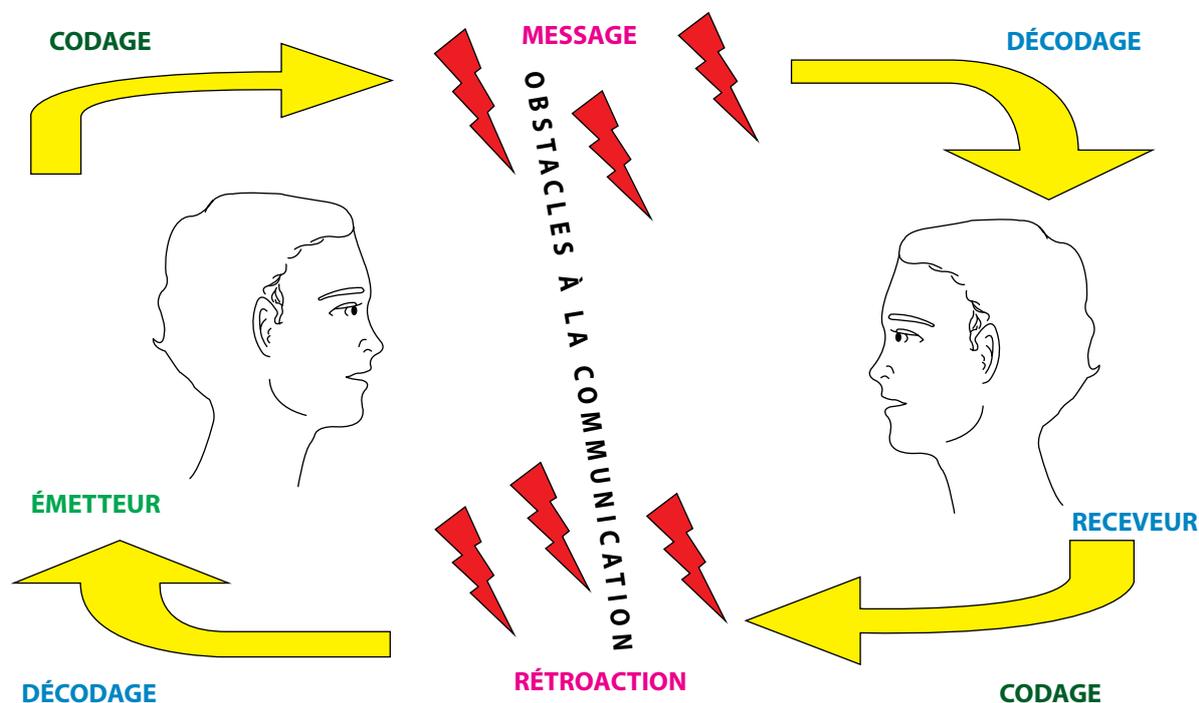
Écoutez ce que le groupe A souhaite vous dire et répondez. N'oubliez pas que vous ne devez pas bouger de l'endroit où vous vous trouvez.

Groupe C

Vous devez empêcher toute communication entre le groupe A et le groupe B. Vous pouvez pour cela employer tous les moyens : votre voix, votre corps, ou tout objet trouvé dans la salle. N'oubliez pas que vous ne devez pas bouger de l'endroit où vous vous trouvez.

FICHE D'EXERCICE 2

Brève description du processus de communication



Processus de communication

Cette illustration simplifiée d'un processus complexe peut être un outil de première importance pour que chacun puisse réfléchir à ses compétences liées à la communication, diagnostiquer les problèmes de communication et élaborer des plans d'amélioration de la communication.

1. Une personne (**émetteur**) envoie un message à une personne ou à un groupe de personnes (**receveur**). L'émetteur **code** le **message** sous la forme de mots, de sons, de mouvements, etc. Celui-ci parvient au receveur grâce à des canaux sélectionnés par l'émetteur. Un canal peut être verbal ou non verbal. Ce processus peut faire appel aux cinq sens (ouïe, vue, toucher, odorat et goût) ou à un seul d'entre eux (l'ouïe, par exemple). La communication non verbale, connue sous le nom de langage corporel, s'appuie plus sur la vue que sur l'ouïe.
2. Le **message** codé atteint le **destinataire** qui tente de le **décoder**, c'est-à-dire de comprendre ce que l'émetteur veut dire et quelles sont ses intentions.
3. Il en découle une activité de réflexion pour savoir quelle réponse ou quel comportement adopter (rétroaction). Après avoir envoyé le message, l'émetteur devient receveur et le receveur devient émetteur à travers du processus de **rétroaction**. La rétroaction est la réponse du receveur à la tentative de l'émetteur d'envoyer le message. L'effet sur le receveur marque la fin du processus de communication :
 - ▶ si le message est transmis de façon claire et sans ambiguïté, la communication est réussie. Dans ce cas, le message envoyé par l'émetteur a atteint le receveur sans altération importante. Cependant, une communication ne peut être réussie que si le récepteur comprend ce que l'émetteur essaie de lui transmettre. Une communication est donc réussie lorsque l'émetteur original obtient l'effet escompté sur le **receveur** ;
 - ▶ lorsque vous envoyez un message, vous essayez de transmettre du sens, mais le contenu du message en lui-même n'a pas de signification. C'est votre intellect et celui du receveur qui donnent un sens au contenu du message. Pour vous comprendre, vous et le receveur de votre message devez posséder la même interprétation des mots, gestes, intonations de voix et autres symboles ;

- ▶ la communication permet, dans l'idéal, d'éviter les malentendus entre l'émetteur et le récepteur. L'émetteur ne peut pas transplanter un message ou une idée. La **communication ratée** signifie qu'aucun effet n'a été produit sur le receveur ou que l'effet obtenu était inattendu, imprévu ou inconnu de l'émetteur ;
- ▶ la rétroaction est cruciale pour que l'émetteur détermine si le message a été reçu sans altération. La rétroaction exige du receveur qu'il choisisse le canal emprunté par le message original. Le canal emprunté par la rétroaction peut différer de celui choisi initialement par l'émetteur. Un regard étonné peut être la rétroaction d'un message que l'émetteur estimait être une consigne orale parfaitement claire ;
- ▶ lorsque le message n'est pas clairement compris, c'est qu'il existe des **obstacles à la communication**. Un problème au niveau de l'un des éléments de la communication peut se transformer en obstacle à la communication. Ces obstacles ouvrent la voie à des possibilités d'amélioration de la communication.

La bonne nouvelle, c'est qu'une amélioration est toujours possible. La mauvaise nouvelle, c'est que la perfection n'existe pas en matière de communication.

FICHE D'EXERCICE 3

Les obstacles à la communication dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme

Il existe de nombreux obstacles à la communication et autant d'approches visant à les classer par catégories. Voici une proposition de liste des obstacles à la communication les plus gênants dans le contexte de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme et de la mise en place d'un *ethos* positif au sein de l'établissement.

Obstacles à la communication les plus gênants dans la mise en place d'un <i>ethos</i> positif au sein de l'établissement			
Jugement qui s'illustre par : <ul style="list-style-type: none"> ▶ la critique ▶ l'insulte ▶ le fait de rabaisser l'autre ▶ le fait de cataloguer l'autre ▶ le préjugé ▶ la stigmatisation ▶ le dénigrement ▶ le fait de rendre l'autre coupable de son problème 	Contrôle qui s'illustre par : <ul style="list-style-type: none"> ▶ des ordres ▶ des exigences ▶ des menaces ▶ un discours moralisateur ▶ l'ingérence ▶ le fait d'imposer ses conseils 	Esquive qui s'illustre par : <ul style="list-style-type: none"> ▶ le fait de détourner l'attention du problème ▶ le fait de rechercher une argumentation logique ▶ le fait de changer de sujet pour parler de choses plus légères sans se concentrer sur le problème 	Autre par exemple : <ul style="list-style-type: none"> ▶ le stéréotype ▶ l'absence de rétroaction ▶ une écoute insuffisante ▶ l'ironie et le sarcasme ▶ un message confus ▶ la langue ▶ les distractions physiques

FICHE D'EXERCICE 4

Les obstacles à la communication

Groupe A

Jugement

Quand portons-nous un jugement ?

Lorsque nous critiquons, insultons, rabaissons une personne ; lorsque nous la catégorisons, la stigmatisons, la dénigrons ou nous lui en voulons.¹⁰

Observations

Lorsque nous utilisons ce mode d'expression, notre façon de penser, de communiquer et d'agir se concentre sur ce qui ne nous convient pas chez l'autre. Nous cherchons d'abord à catégoriser et à analyser ses défauts, puis à en estimer la gravité. Notre attention ne tient pas compte des besoins de l'autre (ou des nôtres) ni de ce que lui ou nous n'obtenons pas. Par exemple, si ma collègue apporte une plus grande attention que moi aux détails, je vais dire qu'elle est « tatillonne et maniaque ». De l'autre côté, si c'est moi qui accorde une plus grande importance aux détails qu'elle, je vais déclarer qu'elle est « négligente et désorganisée ». Le jugement représente une mauvaise manière d'exprimer nos valeurs et nos besoins car la personne à qui l'on s'adresse et qui nous intéresse sera d'autant plus sur la défensive et hermétique au contenu de notre discours. Si cette personne accepte d'agir conformément à nos valeurs, elle le fera sans doute par peur, par culpabilité ou par honte.

Le fait de cataloguer et de juger les personnes encourage la violence. O. J. Harvey, professeur de psychologie à l'université du Colorado, axe ses recherches sur le lien entre langage et violence. Il a procédé à l'analyse de contenu littéraire choisi de manière aléatoire dans plusieurs pays du monde et s'est intéressé à la récurrence des mots se rapportant à l'action de juger ou de cataloguer quelqu'un. Son travail montre une forte corrélation entre la fréquence d'emploi de ces mots et l'apparition d'actes de violence. La violence est moins présente dans les cultures où la priorité est accordée aux besoins de l'être humain que dans celles où l'on distingue les « bons » des « mauvais » et où l'on pense que les « mauvais » doivent être punis. Combien de programmes télévisuels et de films destinés aux enfants et aux jeunes mettent en avant un héros qui tue ou qui punit les autres, et ont pour fondement la violence ? Les spectateurs, à qui l'on a appris que les mauvais doivent être punis, prennent plaisir à regarder cette violence.

Plutôt que de dire « la violence, c'est mal », nous devrions déclarer « l'usage de la violence pour résoudre les conflits me fait peur ; je préfère le recours à d'autres moyens ».

Groupe B

Contrôle

Quand exerçons-nous un contrôle ?

Lorsque nous donnons des ordres, nous avons des exigences, nous adoptons un discours moralisateur, nous faisons preuve d'ingérence et nous imposons nos conseils.¹¹

Observations

Lorsque nous communiquons à l'autre nos besoins sous la forme d'une requête, de manière explicite ou implicite, il se sent menacé et a l'impression qu'il sera puni s'il ne parvient pas à répondre à nos exigences. Parce qu'ils sont parents, enseignants ou dirigeants, certains pensent que leur mission est de changer les gens et de faire en sorte qu'ils se comportent correctement. Cette façon de penser est associée à l'idée selon laquelle certaines actions méritent d'être récompensées et d'autres sanctionnées. Le verbe « mériter » est trop souvent associé à l'idée de « mauvaise action » réalisée par des personnes agissant d'une certaine manière et qui appelle une sanction, pour que ces personnes se repentent et changent leur comportement. Cependant, il est impossible de contraindre quelqu'un à faire quelque chose. Nous pouvons seulement faire en sorte qu'il regrette de ne pas avoir répondu à nos attentes en le punissant. Il est de l'intérêt de tous que chacun change son comportement non pas pour éviter la punition mais parce qu'il comprend qu'il pourra bénéficier d'un tel changement.

Le contrôle occupe une place prépondérante dans les opinions influentes depuis plusieurs siècles. Ces opinions font ressortir notre côté sombre et nos défauts, et mettent en avant la nécessité d'apprendre à contrôler notre nature, fondamentalement indésirable. Un tel apprentissage nous laisse parfois avec des questions sur le caractère mauvais de sentiments ou de besoins que nous pouvons ressentir. Nous apprenons très tôt à nous couper de ce qui se passe en nous. L'origine de ce mode de communication provient, et forme l'assise, de sociétés fondées sur la hiérarchie et la domination, où des populations entières sont contrôlées par un petit nombre d'individus pour leur propre bénéfice. Les mots utilisés pour dicter ce qui est bien ou mal, comme « devoir » ou « falloir », sont particulièrement adaptés : plus les gens sont habitués à penser de cette manière, plus ils sont préparés à se tourner vers l'extérieur (vers les autorités) pour connaître la définition de ce qui est bien ou mal, bon ou mauvais.

10. Voir Rosenberg M. B. (2003). *Nonviolent communication: a language of life* (La communication non violente : un mode d'expression de la vie), A PuddleDancer Press Book, Encinitas, CA.

11. *Ibid.*

Groupe C

Esquive

Quand esquivons-nous ?

Lorsque nous détournons l'attention du problème, que nous présentons des arguments logiques pour expliquer la situation, que nous changeons de sujet ou que nous rendons les choses plus légères pour ne pas nous concentrer sur le problème.¹²

Observations

Que cache l'esquive : l'indifférence, la peur du rejet, la peur de perdre le contrôle ? Est-ce un moyen d'éloigner le problème de soi, pour rester dans sa zone de confort ? Que fait un groupe pour éviter d'avoir à faire ce qui doit être fait ? Les règles propres à un groupe rendent-elles l'esquive plus facile ?

L'esquive est souvent constatée lorsqu'une personne ne se sent pas en sécurité ou souhaite rejeter la responsabilité de ses propres sentiments, pensées et actions. Le verbe « falloir » est communément employé, par exemple dans « il y a des choses qu'il faut faire, que tu le veuilles ou non », et illustre à quel point la responsabilité personnelle d'une action est occultée par un tel discours. Nous pouvons remplacer les mots qui impliquent une absence de choix par des mots qui reconnaissent le droit de choisir. Lorsqu'un enseignant dit « je déteste donner une note. Pour moi, cela n'est pas utile et crée une grande inquiétude chez les élèves. Mais je dois noter leur travail, c'est l'école qui le veut », cette personne rejette sa responsabilité. Mais si la même personne reformule ce message en disant « je note les élèves car je veux garder mon travail », elle assume la responsabilité de ses actions.

Il peut être dangereux pour une personne de ne pas être consciente des responsabilités découlant de son comportement, ses pensées et ses sentiments. L'écrivain et journaliste français Georges Bernanos a dit : « Les horreurs auxquelles nous avons assisté, les horreurs encore plus abominables auxquelles nous allons assister, ne signalent pas que les rebelles, les insubordonnés, les réfractaires sont de plus en plus nombreux dans le monde, mais plutôt qu'il y a de plus en plus d'hommes obéissants et dociles. »

Groupe D

Autres

Stéréotype

Un stéréotype est la caractérisation d'une personne, d'un groupe, d'un fait ou d'une chose selon des conceptions, croyances ou opinions trop simplistes. Le stéréotype est un obstacle à la communication lorsqu'il pousse les personnes à agir comme si elles connaissaient déjà le contenu du message envoyé par l'émetteur ou, pire, comme si aucun message n'était utile car « tout le monde est déjà au courant ». L'émetteur et le receveur doivent toujours être à l'affût des pensées, des conclusions et des actions fondées sur des stéréotypes, et ne pas les négliger.

Absence de rétroaction

La rétroaction est l'effet miroir de la communication. C'est lorsque le receveur renvoie à l'émetteur le message tel qu'il l'a perçu. Sans rétroaction, la communication est à sens unique. L'émetteur et le receveur peuvent tous les deux jouer un rôle actif en utilisant la rétroaction pour faire de la communication un processus à double sens.

La rétroaction doit être utile et non blessante. Une rétroaction immédiate est plus efficace qu'une rétroaction que l'on garderait jusqu'au « bon moment ». La rétroaction doit s'attacher aux détails plutôt qu'à la généralité.

Capacité d'écoute insuffisante

Écouter est difficile. Lorsque l'on parle, on prononce environ 125 mots par minute. Lorsque l'on écoute, on peut percevoir entre 400 et 600 mots par minute. Donc, environ 75 % du temps d'écoute est libre. Ce temps libre dévie l'attention de celui qui écoute. La solution est d'écouter de manière active, et non passive.

12. *Ibid.*

Préparez-vous à écouter. Déconnectez-vous de vos pensées relatives à d'autres personnes ou à d'autres problèmes. Évitez d'interrompre la personne qui parle. Celui qui parle peut facilement être découragé si la personne à qui il s'adresse fronce les sourcils trop tôt, secoue la tête ou lance un regard ennuyé. Posez des questions, approuvez d'un hochement de tête, regardez la personne qui parle droit dans les yeux. Penchez-vous vers l'avant, concentrez-vous sur ce qu'elle est en train de dire et répétez les éléments clés de son discours.

Ironie et sarcasme

C'est lorsque l'expression et l'intention diffèrent : lorsqu'une personne dit quelque chose mais qu'elle pense autrement, ou lorsque la signification des paroles s'oppose à l'effet escompté.

Elles peuvent souvent être à l'origine de l'incompréhension, car certaines personnes ne parviennent pas à décoder le message et d'autres, qui se sentent blessées, se mettent sur la défensive.

Message confus

Une communication efficace commence par un message clair. Comparez ces deux messages : « Veuillez vous présenter *aux alentours de 9 heures* demain matin » et « Veuillez vous présenter à 9 heures demain matin. » Cette différence au mot près rend le premier message confus et le deuxième clair. Les messages confus sont un obstacle à la communication car leur émetteur laisse le receveur dans le doute quant à son intention. C'est l'émetteur qui doit rendre plus clair un message confus. Un émetteur qui espère que le receveur comprendra le message ne fait rien de concret pour supprimer cet obstacle à la communication.

Langue

On peut utiliser un exemple pris en classe. Une enseignante jeune et motivée a préparé un cours sur le processus décisionnel de son pays. Une fois sa présentation terminée, elle demande aux élèves si tout est clair. La réponse est positive. Cependant, elle n'en est pas sûre. Pour en avoir le cœur net, elle distribue aux élèves les versions imprimées correspondant à sa présentation et leur demande de souligner en rouge les mots qu'ils n'ont pas compris. Le ramassage des copies est un choc : presque la moitié du texte est soulignée de rouge.

Distractions physiques

Il s'agit des éléments physiques qui viennent perturber la communication. Par exemple, le téléphone, un bureau, un endroit peu chaleureux, du bruit, ou une salle de réunion dont les chaises sont inconfortables et poussent une personne à vouloir rester debout et partir, même si cela nécessite de couper court à la discussion.

FICHE D'EXERCICE 5

Tableau reprenant les conclusions des discussions en groupes

Obstacles à la communication

Il existe de nombreux obstacles à la communication et autant d'approches visant à les classer par catégories.

Voici l'opinion de *mon groupe* sur les obstacles à la communication les plus gênants dans le contexte de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, et de la mise en place d'un *ethos* positif au sein de l'établissement.

Aspects de l' <i>ethos</i> de l'établissement qui interfèrent avec la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme	Comment supprimer les obstacles

Activité 34

Échange de valeurs

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Gudrun Ragnarsdottir et Pascale Mompoin-Gaillard.

Objet : tout le monde a des valeurs. C'est sur elles que se fondent nos espoirs et ce sont elles qui nous aident à définir le rôle qu'on se sent capable de jouer dans la société. Les valeurs diffèrent d'une personne à l'autre, en fonction des croyances et de l'expérience. Parce que nos valeurs définissent en partie notre mode de pensée et notre comportement, nous pouvons nous interroger sur la manière dont elles nous aident à tirer le meilleur de nous-mêmes. Bien évidemment, dire à une personne quelles valeurs elle doit avoir n'est pas le meilleur moyen de l'aider à apprendre ou à changer. C'est pourquoi cette activité a pour but d'aider les participants à réfléchir à leurs propres valeurs en les faisant participer à un jeu au cours duquel ils vont devoir faire des choix et les justifier.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

Présentez brièvement l'activité en utilisant certaines idées présentées précédemment et en expliquant comment elles guident nos actions dans la société. Présentez les différentes étapes de l'activité.

Étape 1 (jeu de cartes – 10 minutes)

1. Distribuez six cartes (fournies dans la fiche d'exercice) à chaque participant. Selon vos objectifs, vous pouvez en créer d'autres. Les exemples de cartes donnés dans le cadre de la présente activité sont destinés aux enseignants participants, mais vous pouvez adapter leur contenu pour les utiliser avec des groupes d'âges différents.
2. Expliquez aux participants qu'ils disposent de 10 minutes pour échanger des cartes entre eux jusqu'à ce qu'ils aient entre les mains la meilleure combinaison possible. Leur objectif est donc d'obtenir les cartes/valeurs qui ont le plus d'importance à leurs yeux.
3. Les participants jouent en se déplaçant pour échanger leurs cartes avec d'autres. Certains seront satisfaits des six cartes en leur possession quand d'autres seront bloqués avec un résultat qui ne leur convient pas.

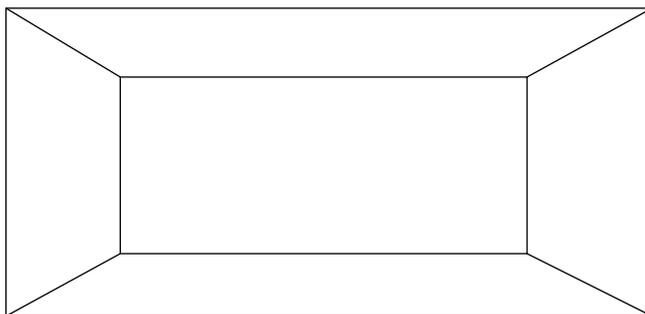
Étape 2 (mise en commun en binômes – 10 minutes)

Après le jeu, les participants se regroupent en binômes et discutent de manière informelle de ce qu'ils ont apprécié ou non, des impressions qu'ils ont eues, etc.

Étape 3 (réflexion individuelle – 15 minutes)

1. Formez des groupes de quatre participants et distribuez les rôles en suivant la méthode présentée dans l'activité 6, « Pièces d'un puzzle ».

2. Chaque groupe reproduit la figure ci-dessous sur une feuille A3 :



3. Première feuille : chaque participant écrit individuellement, dans le coin qui lui est attribué, quatre éléments de réponse à la question suivante : quels comportements et quelles actions ont été utiles pour réussir ce travail (exemple de réponses : négocier, convaincre, poser des questions, écouter) ? Chaque participant écrit sa réponse.
4. Deuxième feuille : chaque participant écrit individuellement, dans le coin de la feuille qui lui est attribué, deux éléments de réponse aux questions suivantes : comment avez-vous choisi vos valeurs ? quelle est pour vous la meilleure combinaison de cartes ?

Étape 4 (réflexion de groupe grâce à l'écriture à tour de rôle – 50 minutes)

1. Expliquez que les observations personnelles vont être mises en commun au sein du groupe au moyen d'une méthode d'apprentissage collectif :
 - ▶ à tour de rôle, chaque participant prend la première feuille et lit un seul élément de réponse écrit par son voisin de droite : le participant 1 lit le premier élément de réponse, le participant 2 le deuxième, et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les éléments de réponse aient été lus par le groupe ;
 - ▶ invitez les participants de chaque groupe à décider ensemble de ce qui va être écrit au centre de la feuille : quatre phrases devront illustrer le consensus du groupe, atteint à partir des observations de chacun ; quatre couleurs doivent apparaître au centre de la figure : chaque participant doit pour cela utiliser une couleur pour écrire sa phrase.
2. Le même exercice doit être répété avec la deuxième feuille.

Étape 5 (mise en commun – 15 minutes)

1. Affichez les productions au mur.
2. Tour à tour, chaque groupe se place devant sa production et la présente aux autres (comportements/feuille 1 et choix/feuille 2). Chaque participant lit ses phrases à voix haute.
3. Demandez aux participants de s'exprimer sur la manière dont ils sont parvenus au consensus :
 - ▶ avez-vous eu recours au compromis ou au consensus ?
 - ▶ avez-vous pratiqué l'écoute active ?

Étape 6 (évaluation – 20 minutes)

1. Organisez une séance de mise en commun autour des questions suivantes (sans aborder les questions traitées lors de l'étape précédente) :
 - ▶ de quelles valeurs est composée votre combinaison finale ? pouvez-vous les classer ?
 - ▶ pouvons-nous changer nos valeurs ? une expérience peut-elle entraîner un changement de valeurs ?
 - ▶ est-il possible de forcer quelqu'un à adopter des valeurs ?
 - ▶ quel était le but principal de cette activité ?
 - ▶ pensez-vous que votre travail en classe reflète vos valeurs ?
 - ▶ comment travailler en classe en tenant compte des valeurs ?
 - ▶ qu'est-ce qui est bien et qu'est-ce qui est mal ?

- ▶ comment pouvez-vous compléter ces questions dans votre enseignement ?
 - ▶ quelles sont les autres questions soulevées par cette activité ?
 - ▶ quelles sont les conséquences sur votre manière d'enseigner ?
 - ▶ quelles vont être les difficultés pour votre classe ?
2. Demandez aux participants d'écrire de manière individuelle leurs réponses aux questions suivantes :
- ▶ quel a été pour vous le principal enseignement de cette activité ?
 - ▶ citez une chose qui vous a stimulé, intéressé ou surpris.

ORGANISATION

Préparation

Réalisez les cartes selon les besoins et objectifs d'apprentissage que vous aurez définis en fonction du groupe cible.

Ressources et matériel

Feuilles A3, marqueurs de quatre couleurs et cartes (fiche d'exercice 1).

Difficultés et conseils

1. Les participants peuvent être mécontents s'ils ne parviennent pas à obtenir une combinaison de cartes satisfaisante. Veillez à employer l'humour tout au long du jeu pour éviter les frustrations.
2. Cette démarche fondée sur la coopération est très efficace mais peut sembler complexe aux débutants. Vous pouvez avoir envie de la mettre à l'essai avec un groupe qui connaît déjà les techniques d'apprentissage coopératif et qui est habitué à travailler dans ce contexte.

FICHE D'EXERCICE

Liberté	iPad
Bonheur	Santé
Respect	Établissement riche
Télévision à écran plat	Démocratie
Créativité	Salaire élevé
Corps parfait	Élève doué
Élève handicapé	Amour
Tableau interactif	Élève ayant un trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention
Chef d'établissement solidaire	Nouvelle réforme de l'éducation

Temps	Beaux vêtements
Élève handicapé	Amour
Tableau interactif	Élève ayant un trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention
Chef d'établissement solidaire	Nouvelle réforme de l'éducation
Temps	Beaux vêtements

Activité 35

Changeons les règles !

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Rasa Askinyte, Ferenc Arató et Pascale Mompont-Gaillard.

Objet : certains d'entre nous vivent dans une démocratie, d'autres non. Dans tous les cas, nos sociétés sont souvent entachées de comportements antidémocratiques : corruption, pratiques policières abusives, discrimination directe et indirecte, préjugés, violence impunie et/ou violence institutionnelle. Par cette activité et son jeu de plateau créatif, les participants vont devoir réfléchir à la manière dont la législation peut protéger les citoyens d'une violation flagrante de leurs droits. Au fil du jeu, les participants vont prendre conscience de la violence qu'ils portent en eux et de la propension de chacun à avoir un comportement violent et discriminatoire. Il est possible de raccourcir l'activité : le jeu dure alors 30 minutes, et la mise en commun est plus courte que celle proposée ici.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

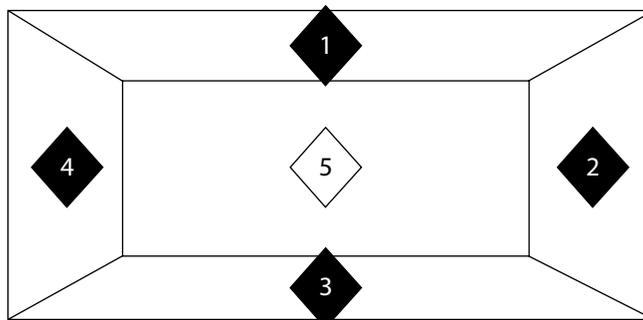
Expliquez très rapidement aux participants qu'ils vont jouer à un jeu puis discuter de leur expérience.

Étape 1 (jeu de plateau – 20 minutes)

1. Expliquez les règles :
 - ▶ à tour de rôle, chaque joueur lance le dé et avance d'autant de cases que le nombre obtenu ;
 - ▶ lorsqu'il s'arrête sur une fleur rouge, il doit reculer d'une case ;
 - ▶ lorsqu'il s'arrête sur une fleur verte, il doit avancer d'une case ;
 - ▶ l'objectif est de gagner la partie et de remporter le chocolat ;
 - ▶ la case la plus importante de ce jeu est « Changeons les règles ! ». Lorsqu'un joueur s'arrête sur cette case, il a le droit de changer les règles du jeu. Toutes les règles sont possibles, à l'exception des suivantes :
 - un joueur ne peut pas éliminer les autres du jeu ou leur imposer d'arrêter (par exemple en disant « tout le monde quitte le jeu » ou « tout le monde est paralysé, je suis le seul à pouvoir avancer ») ;
 - un joueur ne peut pas définir une règle entraînant l'impossibilité de jouer (par exemple « je saute toutes les cases directement jusqu'à l'arrivée ») ;
 - ▶ rappelez aux participants que les règles qu'ils dictent peuvent s'appliquer à une personne en particulier ou à un groupe. Par exemple, il est possible d'établir une règle s'appliquant aux femmes, et une autre aux hommes ; une règle s'appliquant à une caractéristique particulière (race, âge, origine sociale, situation économique, handicap), etc.
2. Environ six joueurs peuvent participer. Les participants ne prenant pas part au jeu forment un « comité consultatif d'experts » et se placent derrière chacun des joueurs pour les conseiller tout au long de la partie. Les participants restants peuvent jouer le rôle d'observateurs.
3. Le jeu s'arrête lorsqu'un joueur atteint l'arrivée. Le gagnant remporte le plus gros chocolat.

Étape 2 (réflexion individuelle – 40 minutes)

1. Formez des groupes de quatre participants et distribuez les rôles en suivant la méthode présentée dans l'activité 6, « Pièces d'un puzzle ».
2. Chaque groupe reproduit la figure ci-dessous sur une feuille A3 :



3. Chaque participant écrit individuellement, sur une feuille A4, des éléments de réponse aux questions suivantes :
 - ▶ qu'avez-vous ressenti pendant le jeu ?
 - ▶ quelles stratégies ont été employées ?
 - ▶ quel parallèle pouvez-vous établir avec nos sociétés ?

Étape 3 (réflexion de groupe grâce à l'écriture à tour de rôle – 50 minutes)

1. Expliquez que les observations personnelles vont être mises en commun avec le groupe au moyen d'une méthode d'apprentissage coopératif :
 - ▶ chaque participant lit à voix haute un de ses éléments de réponse. Son voisin de droite demande aux autres s'ils ont une réponse semblable. Il compte ensuite le nombre d'occurrences et le note avec son marqueur dans la partie correspondante sur la feuille (1, 2, 3 ou 4 si tous les membres du groupe ont répondu de la même manière). Toutes les réponses sont ainsi lues les unes après les autres. Il est important que cela soit fait à tour de rôle, une réponse à la fois : le participant 1 lit la première réponse, le 2 questionne le groupe et note le résultat avant de lire la deuxième réponse, et ainsi de suite jusqu'à ce que toutes les réponses aient été partagées. Cette méthode permet de respecter le principe de la coopération. Elle permet également de favoriser l'écoute active ;
 - ▶ faites passer chaque feuille aux autres groupes. Le groupe 1 donne sa feuille au groupe 2 qui passe la sienne au groupe 3, et ainsi de suite.
2. Donnez à chaque groupe un ensemble de notes repositionnables de couleur différente. Demandez aux participants de commenter la feuille qu'ils ont reçue d'un autre groupe. Ils peuvent faire des commentaires, se poser des questions, être d'accord ou non, approfondir les idées présentées, etc.
3. Continuez à faire circuler les feuilles jusqu'à ce que chaque groupe se retrouve avec la sienne. Chaque groupe lit alors les commentaires formulés par les autres.
4. Demandez à chaque groupe de dire quelques mots à propos de sa feuille. Il présente le contenu figurant sur la quatrième partie de la feuille et des extraits de commentaires énoncés par les autres groupes. Veillez à ce que cette intervention soit courte (3 à 5 minutes au maximum).

Étape 4 (mise en commun – 20 minutes)

Discutez avec les participants des aspects qui n'ont pas encore été abordés. Vous pouvez animer la discussion à l'aide des propositions et questions suivantes :

1. Évoquez les impressions et le comportement des joueurs et des observateurs :
 - ▶ qu'avez-vous ressenti lorsque vous avez été choisi pour jouer/laisser de côté pour être un observateur/un consultant ? Discutez de la manière dont une personne se comporte et ce qu'elle ressent lorsqu'elle est choisie ou laissée de côté.

2. Discutez des agissements des joueurs :
 - ▶ au début, les joueurs ont-ils été d'accord sur qui devait commencer à jouer, ou se sont-ils querellés ?
 - ▶ au milieu de la partie, les relations entre les joueurs étaient-elles tendues ou amicales ? Ont-ils essayé de s'influencer les uns les autres au moment de changer les règles ?
 - ▶ à la fin de la partie, le gagnant a-t-il partagé sa récompense avec les autres ?
3. Discutez des agissements des consultants et des observateurs :
 - ▶ ont-ils essayé d'imposer leurs règles ?
 - ▶ ont-ils conseillé les joueurs ?
4. Discutez de la stratégie de jeu (les joueurs ont-ils changé de tactique en cours de partie, et comment ?) :
 - ▶ de manière générale, les premiers joueurs fixent des règles égoïstes (par exemple « je reste où je suis et tout le monde retourne au début »). Une fois que ce genre de règle a été énoncé plusieurs fois, les joueurs se rendent compte que personne ne pourra gagner si chacun se montre trop individualiste. Avez-vous observé la même situation ?
 - ▶ demandez aux observateurs quelles stratégies ils auraient employé s'ils avaient été choisis comme joueurs.
5. Discutez de la dimension métaphorique de ce jeu. Comparez le déroulement du jeu à la vraie vie. Qu'en pensez-vous ?
 - ▶ dans ce jeu, le gagnant est celui qui est le premier à finir. qu'est-ce que gagner signifie dans la vraie vie ? quel objectif se cache derrière le fait de gagner ? d'être le premier ? ou de trouver des solutions pour vivre ensemble ? seriez-vous content de voir que vous avez gagné mais que les autres sont malheureux ?
 - ▶ dans le jeu, la récompense est un chocolat. quel est votre « chocolat » : une voiture hors de prix, un bon emploi, une famille, le bonheur de ceux qui vous entourent ?
 - ▶ même les personnes qui n'aiment pas le chocolat veulent gagner : pourquoi ? qu'aimons-nous dans le fait de gagner ?
 - ▶ le gagnant partage-t-il le chocolat ? pourquoi ? pourquoi le fait de partager est-il parfois agréable ?
 - ▶ ce jeu aborde le thème de la démocratie : qui fixe les règles et comment sont-elles définies dans les sociétés démocratiques ? dans les sociétés autoritaristes ? que se passerait-il si quelqu'un pouvait changer les règles de la société en basculant dans l'autoritarisme ?
 - ▶ est-il possible de jouer/vivre lorsque quelqu'un dicte des règles égoïstes, sans tenir compte des autres ? comment les personnes réagissent-elles lorsqu'elles sont victimes de discrimination (par exemple, lorsqu'elles doivent recommencer le jeu depuis le début) ? comment changent-elles les règles, lorsque c'est leur tour ? quelles conclusions pouvez-vous en tirer ?
 - ▶ ce jeu aborde par ailleurs le thème de la stabilité : serait-il possible de vivre dans une société où des règles peuvent changer tous les jours ?
 - ▶ quel autre parallèle pouvez-vous établir avec la société (corruption, pratiques policières abusives, discrimination, violence, etc.) ?

Étape 5 (évaluation – 15 minutes)

Demandez aux participants d'écrire de manière individuelle leurs réponses aux questions suivantes :

- ▶ quel a été pour vous le principal enseignement de cette activité ?
- ▶ si vous pensez utiliser cette activité en classe, comment allez-vous l'adapter ?

ORGANISATION

Préparation

1. Préparez le jeu de plateau.
2. Environ six joueurs peuvent y participer (les autres observent).
3. Vous pouvez placer le plateau de jeu sur une table ou au sol. Sa taille doit être suffisante pour que les joueurs puissent évoluer autour et que les observateurs puissent tout voir.

Ressources et matériel

Une grande salle.

Des feuilles A4 pour construire le plateau de jeu (fiche d'exercice 1).

Un gros dé.

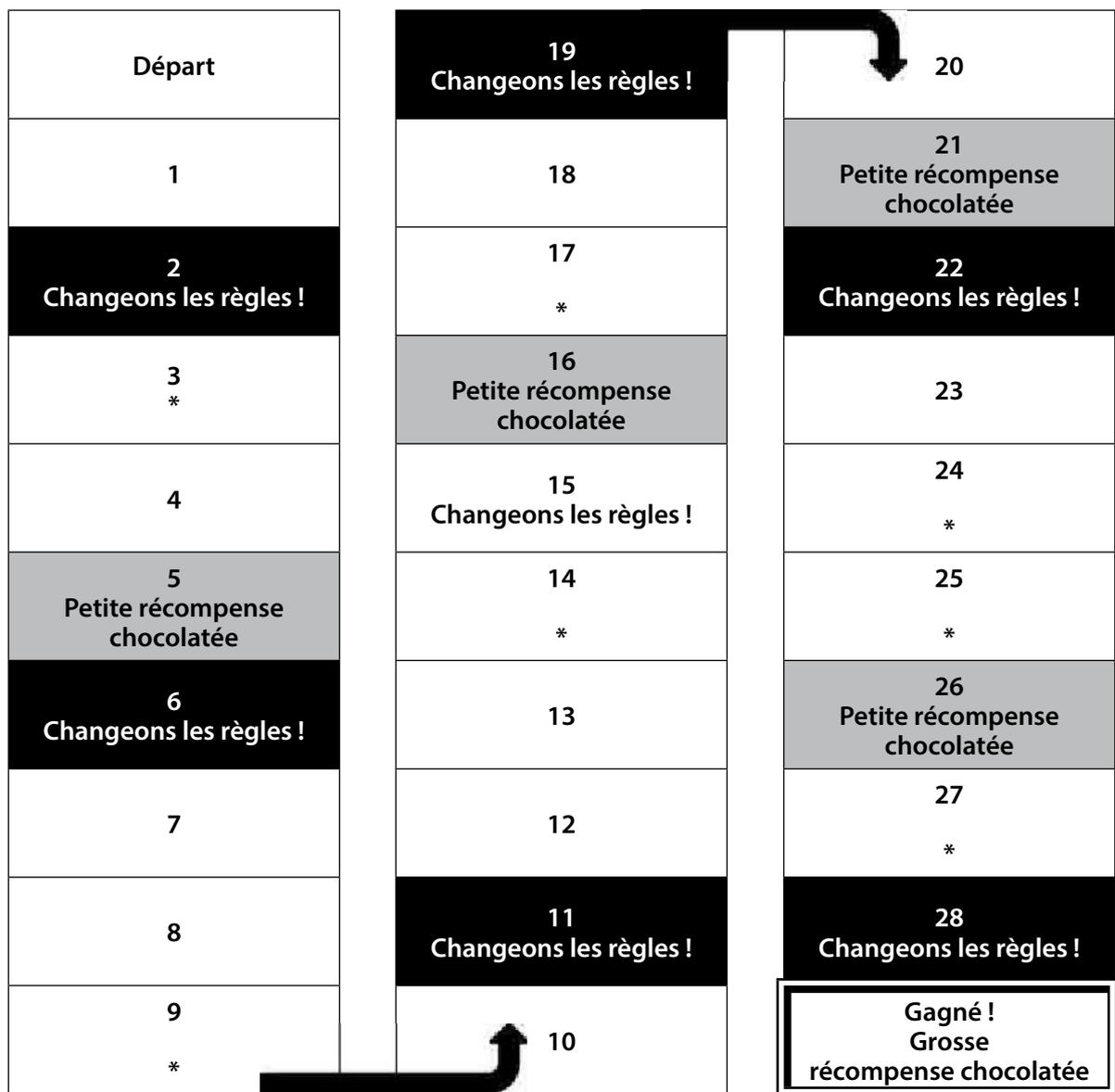
Des figurines en papier ou des pions (six couleurs différentes).

Des chocolats de petite taille et un plus gros.

Difficultés et conseils

Seulement six joueurs peuvent participer ; veillez donc à ce que les autres aient une chance de participer en jouant les consultants.

FICHE D'EXERCICE



Activité 36

Favoriser la compréhension et la tolérance

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Katrin Traeger.

Objet : après un exercice au cours duquel les participants se mettent à la place de l'autre, le groupe analyse la théorie relative aux préjugés, à la xénophobie et à la discrimination. Ils réfléchissent ensuite aux actions possibles pour favoriser la compréhension et éviter toute discrimination. Cette activité peut être utilisée pour la formation mais aussi en classe. Elle peut être proposée à des enfants plus jeunes en adaptant les illustrations.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

1. Répartissez les participants en groupes de quatre. Distribuez deux dessins à chaque groupe.
2. Si vous utilisez le dessin proposé dans la fiche d'exercice, énoncez la situation suivante :

« Anna veut présenter son petit ami à ses parents. La première partie du dessin montre les parents chez eux avec, entre autres, un calendrier affiché sur le mur avec le message "Tous égaux". Ils sont au téléphone avec Anna qui leur explique qu'elle va venir chez eux avec son petit ami car elle voudrait qu'il les rencontre. Les parents d'Anna sont ravis. Le lendemain, Anna arrive avec son petit ami. Lorsque les parents d'Anna ouvrent la porte, le choc se lit sur leur visage. Ils viennent de voir que le petit ami d'Anna est issu d'une minorité ethnique » (10 minutes).

Note à l'attention des personnes chargées de la mise en page : ce dialogue peut être inséré dans une illustration.

Étape 1 (travail en groupes – discussion – 20 minutes)

1. Les groupes définissent le thème qui est, selon eux, abordé par le dessin. Cette première discussion doit durer trois minutes.
2. Chaque groupe résume en quelques mots le contenu de cette discussion.
3. Soumettez-leur cette déclaration : « Je crois en l'égalité, mais je veux que ma fille se marie avec quelqu'un de sa race. »
4. Demandez à chaque groupe de discuter de cette déclaration en répondant aux questions suivantes, que vous écrirez au tableau :
 - ▶ sur quelles valeurs cette déclaration s'appuie-t-elle ?
 - ▶ quelles suggestions peuvent être faites pour aider cette famille dans l'immédiat ?
 - ▶ quelles suggestions peuvent être faites pour aider cette famille à long terme ?
 - ▶ les races existent-elles ? s'agit-il d'une production culturelle, politique, économique, sociale ou d'un fait biologique, génétique ?

Étape 2 (ensemble des participants – 20 minutes)

1. Recueillez les réactions de chaque groupe.
2. Vous pouvez pour cela utiliser l'une des techniques décrites dans le manuel.

Étape 3 (ensemble des participants – 45 minutes)

1. Demandez aux participants de réfléchir aux pensées et aux sentiments de chacun des personnages, l'un après l'autre. Qu'est-ce que chacun a ressenti au moment où la porte s'est ouverte ?
2. Préparez un jeu de rôles ayant pour contexte la soirée *juste après l'arrivée d'Anna* et de son petit ami. Les rôles à distribuer sont Anna, son petit ami, sa mère et son père. Ainsi, chaque membre du groupe a un rôle à jouer.
3. Le jeu de rôles ne doit pas durer longtemps (5 minutes au maximum) et doit montrer comment le conflit peut être apaisé.

Étape 4 (mise en commun – 25 minutes)

1. Chaque groupe réalise le jeu de rôles devant les autres.
2. Demandez à chaque groupe de discuter des différentes solutions proposées. Ils devront écrire quatre éléments de réponse sur une feuille A3.
3. Écrivez les solutions proposées au tableau et résumez-les.

Étape 5 (travail individuel et en binômes – évaluation – 15 minutes)

Demandez aux participants de réfléchir à leur expérience et de partager leurs observations en binômes. Les quelques questions suivantes peuvent être utiles :

- ▶ qu'est-ce que ce dessin nous apprend sur les sentiments et les actions de chacun ?
- ▶ quels sont les concepts illustrés par cette situation ?
- ▶ qu'est-ce que le jeu de rôles nous apprend sur la manière dont un conflit peut être résolu ?
- ▶ qu'apprenons-nous sur la tolérance et la compréhension ?
- ▶ pensez-vous que des changements sont nécessaires dans notre communauté ? dans notre pays ?
- ▶ quelles sont les conséquences sur vous-même, en tant qu'individu, et sur votre manière de traiter les autres ?

Étape 6 (travail en groupes – mise en œuvre – 15 minutes)

1. Rassemblez les binômes de l'étape 5 pour former des groupes de quatre participants.
2. Demandez à chaque groupe de répondre aux questions suivantes :
 - ▶ quels seraient les défis à relever pour réaliser cette activité en classe ?
 - ▶ quels bénéfices vos élèves pourraient-ils tirer de cet exercice ?
 - ▶ quel travail complémentaire pourriez-vous mettre en place ?

ORGANISATION

Préparation

Prenez le temps de sélectionner un dessin qui répond aux besoins des participants en termes d'âge et de thématique, et qui aborde la discrimination sous un angle qui vous convienne.

Ressources et matériel

Un dessin par binôme (fiche d'exercice).

Consultez l'exemple ci-dessous ou www.tolerance.org/activity/editorial-cartoons-introduction (consulté le 4 janvier 2018).

Difficultés et conseils

Le sujet du dessin peut être adapté pour illustrer d'autres situations discriminatoires, des situations de la vie de tous les jours ou l'actualité de l'établissement (en lien avec, par exemple, l'orientation sexuelle, les opinions politiques, le handicap ou les croyances religieuses).

FICHE D'EXERCICE



Activités 37-41
150 minutes

Activité 37

Êtes-vous sûr d'être bien muni contre la propagande

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Pierre Hella.

Focus : l'activité est fondée sur l'étude de la propagande durant la seconde guerre mondiale. Dans l'exemple suivant, elle s'appuie sur l'analyse des dessins animés de l'époque. À travers un travail sur la dénotation et la connotation, les participants sont invités à réfléchir sur les mécanismes de propagande et notre « perméabilité » face à celle-ci. La méthode peut être employée en classe.

PROCÉDURE

Étape 1 (individuel et groupes/faire émerger les représentations – 20 minutes)

1. Le formateur demande à chaque participant de compléter individuellement les trois phrases de la consigne suivante :
« Complétez les phrases suivantes :
a. à domicile, les jeunes regardent les dessins animés pour...
b. les médias utilisent les dessins animés à des fins...
c. au cours d'histoire, mes élèves pourraient utiliser les dessins animés pour... »
2. Dans des groupes de quatre personnes, chaque participant lit ce qu'il a écrit. Les différences et les similarités sont notées. Différentes réponses sont affichées.
3. Chaque groupe présente quatre phrases complétées au groupe entier. Une discussion va permettre de dégager des éléments qui pourront être repris plus tard.

Étape 2 (travail en groupes de quatre – analyse – 50 minutes)

1. Le groupe entier regarde le dessin animé une première fois (environ 10 minutes) sans aucune consigne. Le dessin animé *The story of one of "Hitler's children"*, réalisé en 1942 par Walt Disney, est proposé.
2. Projetez le dessin animé une seconde fois avec la consigne. Distribuer la fiche consigne de l'annexe 3 et demander aux participants de travailler individuellement :
 - ▶ classez dans ce tableau les éléments de dénotation (ce que je vois et/ou j'entends) et de connotation (ce que j'interprète) :
 - ce que je vois ;
 - ce que j'entends ;
 - ce que j'interprète.
 - ▶ quelle est l'intention de Walt Disney dans ce dessin animé ?

Étape 3 (groupes/confrontation des réponses – 50 minutes)

1. La confrontation des réponses dans un groupe de quatre participants amènera ceux-ci à négocier les informations à privilégier. L'échange verbal consiste en une délibération : les quatre participants doivent établir un nouveau tableau avec trois propositions par case (voir/entendre/interpréter et intention).
2. Les participants doivent obtenir un accord, soit, idéalement, par l'argumentation, soit « par consentement mutuel », à défaut d'une solution par le vote à la majorité. C'est en soi une pratique démocratique.
3. Les participants sont invités à suivre le fonctionnement proposé ici. Distribuez entre les membres des groupes les quatre rôles décrits plus bas.
4. Vous pouvez adopter la méthode suivante :
 - ▶ premier tour de table : exposé de la sélection de chaque membre. Le groupe consigne les informations qui font l'unanimité, ou presque. Il note en regard de chaque information la raison de la retenir considérée comme la meilleure, c'est-à-dire comme la plus susceptible de persuader le grand groupe ;
 - ▶ deuxième tour de table : délibération. Chacun argumente la partie de sa sélection qui ne fait pas l'unanimité ;
 - ▶ dernier tour de table : décision. Soit tel participant retire volontairement une partie de sa sélection au profit d'une autre option, soit on recourt à la négociation, et en dernier ressort au vote.
5. Accorder 20 minutes à chaque équipe pour obtenir un accord sur la confection d'une affiche présentant le tableau demandé.
6. Mise en commun : un des membres de chaque groupe, au hasard, présente les affiches.
7. Engager le groupe entier dans une discussion sur les différents posters qui ont été présentés :
 - ▶ « observez-vous des constantes dans les différentes sources que vous avez sélectionnées ? »
 - ▶ quels ont été les points d'accord marquants, et les désaccords ?
 - ▶ quel est l'objectif de cette activité ?
8. Mener une réflexion, par exemple sur la base des questions suivantes :
 - ▶ « à votre avis, cette activité est-elle facilement réalisable en classe ? »
 - ▶ quelles seraient les difficultés à prévoir ? »

ORGANISATION

Préparation

Les dessins animés proposés ici sont très spécifiques. Vous pouvez, selon vos besoins, appliquer la méthode autour d'autres situations historiques de propagande.

Ressources et matériel

Ordinateur(s), projecteur et écran (optionnel) avec accès internet.

Matériel pour affiches, marqueurs, ciseaux, etc.

Difficultés et conseils

Cette séquence d'apprentissage s'appuie sur l'analyse de *The story of one of "Hitler's children"*. Les Studios Disney ont réédité une partie de leurs dessins animés de propagande sous le titre *Walt Disney Treasures – On the frontlines*. Il est possible de les trouver en ligne.

Il est important de différencier avec les participants les trois notions à envisager. Il est possible de travailler sur un bref extrait, une séquence du dessin animé en commun avec les participants pour lancer le travail, pour leur donner un exemple.

Les notions de dénotation et connotation sont parfois difficiles à appréhender par les apprenants. Elles sont pourtant un préalable nécessaire à l'analyse de l'image (fixe d'abord, animée ensuite). Une attention particulière sera apportée au son (musique, voix, bruitages) qui influence fortement la connotation des spectateurs.

Si la méthodologie de l'analyse de l'image fixe a déjà été abordée avec les participants, la tâche à réaliser sera plus aisée. Si les participants sont confrontés pour la première fois à ce type de document, peut-être conviendra-t-il de les guider davantage en leur proposant quelques pistes de recherches.

Vous pouvez, si vous voulez, faire un lien avec une actualité plus contemporaine.

POUR ALLER PLUS LOIN

Roffat S. (2006). *Animation et propagande*, L'Harmattan, Paris.

FICHE D'EXERCICE

- ▶ Il est tout à fait possible d'amorcer la séquence avec un autre dessin animé de cette époque. Des dizaines de dessins animés de propagande ont mis en scène Donald, Bugs Bunny, Daffy Duck, Popeye ou encore le Loup de Tex Avery.
- ▶ De nombreuses affiches de propagande datant de la seconde guerre mondiale sont accessibles sur internet sans aucune difficulté, et ce pour tous les pays engagés dans le conflit.
- ▶ Vous pouvez également faire un lien avec une actualité plus contemporaine ; par exemple, la chaîne de télévision du Hamas, Hamas TV, a diffusé en avril 2008 un spectacle de marionnettes pour enfants dans lequel le héros, un jeune garçon, poignardait mortellement le Président américain. Le spectacle pour enfants montre ensuite le garçon poignarder mortellement le Président américain, en s'écriant : « Tu es impur et j'ai transformé la Maison Blanche en Mosquée. »
- ▶ La chaîne de télévision américaine Fox diffuse en novembre 1993 *Baghdad Café* dans la série « Animaniacs » de la Warner Bros. Corporation. Le spectacle montre des stars du dessin animé fourrant des bâtons de dynamite dans le pantalon de Saddam Hussein appelé pour l'occasion « So Darn Insane » (traduction « trop dément »).
- ▶ La propagande américaine anticommuniste est également riche en exemples.

Activité 38

Comment aborder les savoirs difficiles

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Anne Reinersten.

Objet : cette activité utilise l'écriture créative comme moyen de réflexion pour explorer les tensions liées à nos « savoirs difficiles » afin de générer de nouveaux points de vue et de stimuler la pensée critique, de protéger les individus de la manipulation ordinaire, et de mettre en avant des manières de penser, de ressentir et d'agir pour aider à éviter les futurs crimes contre l'humanité. Dans le cas présent, le contexte est celui des crimes contre l'humanité mais peut être adapté à d'autres sujets, tels que la discrimination ou la violence. Cette activité peut être utilisée en classe. Les introductions peuvent former une activité unique (1 heure).

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Étape 1 (discussion d'introduction – travail en groupes – 60 minutes)

1. Donnez quatre feutres de couleurs différentes aux groupes, un pour chaque membre.
2. Utilisez le récit de Fifi Brindacier et l'histoire de Knut Rød sur le sort des Juifs norvégiens pendant la seconde guerre mondiale. (La majorité d'entre eux ont été envoyés à Auschwitz en octobre 1942 à bord du cargo *SS Donau*, et très peu ont survécu. Le texte présente des éléments statistiques et biographiques relatifs à deux personnages de premier plan qui ont participé au fait historique : le responsable de la police d'Oslo, Knut Rød, et le seul policier qui n'est pas allé travailler ce jour-là.)
3. Les participants lisent le texte de Fifi Brindacier et en discutent entre eux. Chaque participant peut lire une partie du texte à voix haute. Ils discutent ensuite en groupes de l'importance des mots et des non-mots, et de la façon dont ils nous aident à comprendre notre réalité.
4. Le groupe lit ensuite le texte sur Knut Rød en suivant les mêmes consignes.
5. Chaque participant doit ensuite inviter un non-mot relatif à un élément de savoir difficile et en préparer une explication.
6. Distribuez une feuille ou projetez une diapositive contenant cette question : comment cette activité peut-elle nous faire prendre conscience du lien entre les savoirs « plaisants » et les savoirs « difficiles » ?
7. Les participants suivent les consignes suivantes, à tour de rôle :
 - ▶ présentez votre non-mot ;
 - ▶ justifiez votre choix ;
 - ▶ donnez votre opinion sur la question posée.
8. La personne à la droite du participant qui s'exprime note ses réponses sur le chevalet de conférence en utilisant son marqueur de couleur.
9. Les groupes complètent l'affiche en rajoutant leurs non-mots. Encouragez-les à choisir l'endroit où ils placent les non-mots selon une logique réelle (classification, regroupement, etc.).
10. Terminez avec la mise en commun du contenu affiché : comment ce contenu nous aide-t-il à faire preuve d'ouverture et à en apprendre plus sur nous-mêmes ?

Étape 2 (production écrite – travail individuel – 20 minutes)

1. Demandez aux participants de rédiger un texte abordant le sujet des crimes contre l'humanité. Ils s'appuient pour cela sur les questions données plus bas afin de structurer leurs pensées et leur histoire.
2. Votre rôle est de les accompagner et de les orienter. Vous pouvez vous attendre à ce que de nombreuses questions soient posées. Certains participants seront peut-être un peu inquiets.
3. Encouragez les participants à discuter entre eux s'ils le souhaitent.
4. Il est important que, dès à présent, les participants réalisent une production qu'ils pourront réutiliser lors de l'activité suivante, laquelle peut aussi être considérée comme un compte rendu de l'étape 2.

Étape 3 (discussion – travail en binômes, puis avec l'ensemble des participants – 30 minutes)

1. L'un des membres du binôme lit le texte et choisit deux éléments auxquels l'autre doit réagir. Il peut également lui demander un commentaire supplémentaire.
2. Les rôles sont ensuite inversés et l'exercice est répété.

Étape 4 (mise en commun – 20 minutes)

1. Les participants s'assoient en cercle.
2. À ce stade, vous aurez, espérons-le, pu faire en sorte que les participants se posent des questions philosophiques concrètes. Vous pourrez donc aborder des questions relatives à ce qui fait qu'un savoir est considéré comme « difficile ». Demandez aux participants de partager certains de leurs échanges en binômes.
3. Terminez avec une discussion sur la manière dont le concept de l'écriture et l'action en elle-même peuvent nous aider à mieux comprendre le thème de l'éducation pour la prévention des crimes contre l'humanité.

Étape 5 (évaluation – 10 minutes)

1. Les participants doivent rédiger un paragraphe sur la chose la plus importante qu'ils ont apprise.
2. De nombreuses activités complémentaires peuvent être organisées en ligne : écriture conjointe de textes, assemblage de productions individuelles, etc. Vous pouvez aussi demander aux participants de mettre en scène leurs observations plutôt que de les écrire. En général, les histoires peuvent être adaptées en lettres, blagues, histoires courtes, jeux de rôles, poésie, musique, etc.

ORGANISATION

Préparation

Deux textes sont proposés ici, mais vous pouvez utiliser de nombreux types de ressources différents. Une liste de sites web est fournie pour vous aider dans vos recherches.

L'aménagement de la salle doit être modulable, et il faut prévoir assez d'espace pour que les participants se mettent en cercle et pour un travail en groupes, en binômes et en individuel.

Ressources et matériel

La fiche d'exercice 1, les textes des participants, la fiche d'exercice 2 (liste ou questions sur le savoir difficile).

Difficultés et conseils

1. Les non-mots peuvent nous aider à être plus ouverts et à enrichir nos connaissances. Nous pouvons les utiliser lorsque nous ignorons quelque chose ou lorsque nous voulons créer quelque chose de nouveau.

2. La notion de savoir difficile peut être complexe à appréhender et doit donc faire l'objet d'une attention particulière. Veillez à vous adresser à chaque participant. Il est important que vous ayez une bonne connaissance des articles et supports utilisés.
3. Il est facile de penser que l'on réagirait de la bonne manière s'il nous arrivait d'être confrontés ou mêlés à un crime contre l'humanité. En réalité, nos actions peuvent être bien différentes. C'est la différence entre le savoir « plaisant », avec lequel nous sommes à l'aise, et le savoir « difficile », qui nous est pénible.
4. Écrire n'est pas facile, en particulier à propos du savoir difficile. Heureusement, l'écriture peut être un moyen pour les participants de « se voir soi-même et voir les autres ». En tant que facilitateur de la discussion tout au long de l'activité, votre rôle est essentiel.
5. Si besoin, utilisez d'autres supports de la liste d'articles/sites web et/ou les témoignages des participants.

FICHE D'EXERCICE 1

Fifi Brindacier, chercheuse de chose

En Scandinavie, nous avons la chance d'avoir des auteurs qui ont consacré leur vie à créer des ouvrages fantastiques destinés aux enfants et donc également aux parents/enseignants/adultes. Ainsi, des histoires magnifiques et des personnages inoubliables sont nés. Parmi ces auteurs, on trouve Astrid Lindgren, aujourd'hui décédée, créatrice du personnage de Fifi Brindacier. Fifi est la petite fille la plus forte et la plus courageuse du monde. Elle a aussi une imagination débordante. Un matin, alors que ses amis Tommy et Annika viennent lui rendre visite, elle est assise sur la table de la cuisine (non, pas sur une chaise) et elle est perdue dans ses pensées car elle vient d'inventer quelque chose. Ce n'est pas une surprise pour Tommy et Annika, car Fifi est tout le temps en train d'inventer des choses. Mais ils veulent tout de même savoir de quoi il s'agit *cette fois*. « J'ai inventé un nouveau mot, dit Fifi, un mot qui n'a jamais été utilisé. » Tommy et Annika veulent l'entendre. Fifi leur dit alors que ce mot est corniflex (Spunk dans la version originale). « C'est un excellent mot ; l'un des meilleurs que j'ai jamais entendu », déclare Fifi. « Corniflex, répète Tommy. Qu'est-ce que ça veut dire ? » « Si je le savais, répond Fifi avec regret. Tout ce que je sais, c'est que ça ne veut pas dire aspirateur. » Tommy et Annika réfléchissent pendant un moment à cette information, puis Annika demande : « Mais s'il ne veut rien dire du tout, il n'est pas utile, si ? » « C'est exactement ce qui me dérange, et c'est ce que nous allons devoir découvrir », lance Fifi.

Les enfants réfléchissent à la signification du mot. Ils commencent par penser qu'il peut s'agir d'une couleur ou d'un son, mais abandonnent cette idée, car il leur semble qu'il existe déjà des mots pour ça. Ils ont beau réfléchir encore, tout leur semble mystérieux. Ils décident donc d'aller en ville en emportant de l'argent, car un corniflex pourrait être quelque chose que l'on peut acheter et qui pourrait même être très cher. Fifi et ses amis décident de demander à la marchande de bonbons si elle a un corniflex, car ça pourrait tout aussi bien être quelque chose de mignon et de sucré ? La vendeuse leur répond tout d'abord qu'elle ne pense pas avoir de corniflex dans son magasin, mais Fifi insiste : « Tous les magasins dignes de ce nom ont des corniflex ! » La marchande dit alors que son magasin est en rupture de stock, car elle ne veut pas admettre qu'elle ne sait pas de quoi il s'agit. Fifi est intriguée mais heureuse de cette réponse. Elle demande donc à la vendeuse de lui décrire ce qu'est un corniflex. Comme on pouvait s'y attendre, la marchande doit avouer qu'elle ne sait pas, ou que tout au moins ils n'ont pas de corniflex dans leur magasin. Fifi est vraiment déçue, mais décide de continuer à chercher. « Je ne rentrerai pas à la maison sans corniflex ! » lance-t-elle. Les enfants s'adressent ensuite au magasin d'électroménager. L'homme derrière le comptoir a un air malicieux et essaie de leur dire qu'un corniflex est un outil de jardinage. Mais Fifi connaît l'outil dont il parle et a un autre mot pour celui-ci. « Vous ne devriez pas essayer de jouer des tours à une enfant innocente », lui dit-elle. Avant qu'ils ne quittent son magasin, l'homme leur suggère de s'adresser au magasin voisin, qui vend des articles de couture. Mais Fifi rejette cette idée : « Je sais de quoi je parle. Je n'en trouverai pas là-bas. » (Je ne pense pas que Fifi aime vraiment la couture.)

Le corniflex se révèle vraiment difficile à trouver. Soudain, Fifi a une idée : « Après tout, peut-être que c'est une maladie ! Allons demander au médecin. » Mais, comme on pouvait l'imaginer, le docteur dit à Fifi qu'aucune maladie ne porte ce nom-là, et que, même si c'était le cas, il doute que Fifi ait attrapé quoi que ce soit car elle est en bien meilleure santé que la plupart des gens. En désespoir de cause, Fifi grimpe à la fenêtre du rez-de-chaussée d'un immeuble de trois étages pour voir si un corniflex n'est pas à l'intérieur. Là, deux femmes sont en train de boire le thé. Fifi, par la fenêtre, leur demande brusquement si elles ont vu le corniflex. Les deux femmes crient de peur et demandent si quelqu'un s'est échappé. « C'est ce que moi aussi je veux savoir »,

répond Fifi avec ardeur. Les deux femmes continuent de crier : « Peut-être sous le lit ? Est-ce que ça mord ? » « Il semblerait. Ça aurait de grandes dents », répond Fifi. Fifi regarde à droite et à gauche, mais elle est de nouveau déçue. Rien dans la pièce ne laisse penser qu'un corniflex est passé par là. Tommy, Annika et Fifi décident de rentrer, car il est manifestement impossible de trouver un corniflex dans toute la ville. Ils arrivent à destination et Tommy manque d'écraser un insecte posé sous le porche. « Attention ! » crie Fifi. Tous les trois se penchent vers l'insecte et l'examinent. Il est vert et brillant, avec des ailes. « Il est magnifique. Je me demande quel genre d'insecte c'est », dit Annika. Les enfants le comparent avec les insectes qu'ils connaissent déjà, mais ils ne parviennent pas à savoir. Soudain, Fifi sourit : « Je sais ce que c'est, c'est un corniflex. C'est pas drôle, nous l'avons cherché dans toute la ville sans le trouver, et pendant tout ce temps il était là, juste devant la maison ! » (Lindgren 1992, reformulé avec mes propres mots !)

Le corniflex est une histoire vraie

Lorsque Hans Blix, ancien responsable du groupe international d'inspecteurs chargés d'enquêter sur les armes en Irak, a été interrogé par la chaîne norvégienne NRK le 31 août 2004 à la suite de la publication de son dernier ouvrage, le journaliste lui a demandé ce qui aurait pu être fait autrement en Irak pour éviter la guerre. Hans Blix, suédois connaissant l'ouvrage de Lindgren, a souri avant de répondre : « Corniflex. Je ne sais pas. Je pense qu'on aurait dû inventer de nouveaux mots, mais on ne l'a pas fait et la guerre est malheureusement un fait. »

Une histoire déplaisante

Knut Rød est le policier qui a dirigé et coordonné la déportation de Juifs norvégiens pendant la seconde guerre mondiale. Cette déportation a été décrite comme très bien organisée et exceptionnellement efficace : au total, 532 Juifs norvégiens ont été embarqués à bord du *SS Donau* en direction d'Auschwitz le 26 octobre 1942. Parmi eux, 403 habitaient dans le secteur placé sous sa surveillance. Seuls 11 ont survécu.

Rød a été accusé de trahison en 1948 mais a été acquitté car, selon le jugement :

« Les actes isolés consistant à faciliter la déportation de Juifs norvégiens ont été indubitablement d'importance moindre en comparaison de la mission périlleuse qu'il a par ailleurs réalisée contre les intérêts de l'ennemi [l'Allemagne] » (traduction non officielle).

L'histoire est déplaisante car elle parle d'un Norvégien qui a contribué à l'Holocauste et qui a été acquitté.

Un policier avait choisi de ne pas aller au travail ce jour-là. Et si les autres avaient fait de même ?

FICHE D'EXERCICE 2

Le savoir difficile

Décrivez et expliquez les difficultés que vous rencontrez avec le savoir :

- ▶ qu'est-ce que le savoir difficile ?
- ▶ que se passe-t-il pour le savoir lorsque le contexte historique est difficile ?
- ▶ qu'est-ce qui rend le savoir difficile dans l'enseignement et l'apprentissage ?

Expliquez ou décrivez les cas où le sens s'est perdu pendant l'apprentissage ou l'enseignement, et les cas où vous avez essayé de compenser l'incompréhension en fabriquant du sens.

Les phrases suivantes sont destinées à vous aider à réfléchir. Choisissez-en quelques-unes pour raconter votre expérience du savoir difficile.

1. **Réflexion autour du mal-être vis-à-vis des autres :**

- ▶ lorsque vous vous sentez incompris(e) en classe ;
- ▶ lorsque vous vous sentez abandonné(e) ou déçu(e) par les autres ;
- ▶ lorsque la réponse de quelqu'un vous déçoit ;
- ▶ lorsque vous avez essayé de convaincre les autres sans y parvenir.

2. **Réflexion autour de la résistance à l'apprentissage :**

- ▶ lorsque vous vous êtes trouvé(e) face à des idées qui vous ont déplu, et qui peut-être vous déplaisent toujours ;

- ▶ lorsque certains savoirs vous gênent ;
 - ▶ lorsque vos idées et votre ressenti sont contradictoires ;
 - ▶ lorsque vous ne pouvez pas séparer le bien du mal par rapport à un savoir.
3. **Réflexion autour de la remise en question de certains savoirs :**
- ▶ lorsqu'une idée ou un point de vue vous pousse à remettre votre opinion en question ;
 - ▶ lorsque vous remettez en question votre manière de voir les choses ;
 - ▶ lorsque, finalement, une idée ou une théorie ne vous intéresse plus ;
 - ▶ lorsque votre identité en tant qu'enseignant(e) ou élève n'importe plus ;
 - ▶ lorsque vous créez de nouvelles conditions d'apprentissage et d'enseignement.
4. **Réflexion autour de l'ascendant de chacun sur autrui :**
- ▶ lorsque vous ne comprenez pas les autres ;
 - ▶ lorsque vous essayez de faire preuve d'empathie sans y parvenir ;
 - ▶ lorsque les conseils des autres vous paraissent dénués de sens ;
 - ▶ lorsque vous réalisez que vous avez besoin de demander de l'aide ;
 - ▶ lorsque vous souhaitez expliquer quelque chose sans pouvoir vous exprimer ou trouver les bons mots ;
 - ▶ lorsque vous devez écouter une critique difficile à entendre ;
 - ▶ lorsque vous vous sentez vraiment trop influençable ;
 - ▶ lorsque vous essayez d'aider les autres ;
 - ▶ lorsque vous répondez sans réfléchir et que vous rencontrez un échec ;
 - ▶ lorsque l'aide que vous donnez ne sert à rien.
5. **Réflexion autour de l'isolement :**
- ▶ lorsque vous vous sentez en décalage par rapport à la classe ;
 - ▶ lorsque vous avez besoin d'aide mais que vous n'osez pas en demander ;
 - ▶ lorsque vous vous sentez seul(e) en classe ou lors de l'apprentissage ;
 - ▶ lorsque vous vous sentez comme un(e) étranger/étrangère dans la classe.
6. **Réflexion autour de la confusion :**
- ▶ lorsque vous réalisez que vous vous êtes trompé(e) mais que vous ne pouvez pas faire marche arrière ;
 - ▶ lorsque vous vous sentez perdu(e) ou « à la traîne » ;
 - ▶ lorsque le fait d'apprendre sur ce qui vous entoure vous en demande trop ;
 - ▶ lorsque vous êtes en pleine confusion ;
 - ▶ lorsque vous pensez être sur la mauvaise voie ;
 - ▶ lorsque le savoir vous semble vraiment trop passionnant ;
 - ▶ lorsque vous avez des doutes quant à vos connaissances ;
 - ▶ lorsque vous vous sentez noyé(e) par le savoir.
7. **Réflexion autour du manque de connaissance :**
- ▶ lorsque vous avez l'impression que vos connaissances sont insuffisantes ;
 - ▶ lorsque vous avez l'impression que vos connaissances peuvent paraître suspectes ;
 - ▶ lorsque vous avez l'impression que vos connaissances sont absurdes ;
 - ▶ lorsque vos connaissances vous trahissent ;
 - ▶ lorsque vous avez l'impression que vos connaissances sont superficielles ;
 - ▶ lorsque vous avez l'impression que vos connaissances ne comptent pas ;
 - ▶ lorsque vous n'arrivez pas à canaliser vos connaissances ;
 - ▶ lorsque vous avez des difficultés à utiliser vos connaissances ;
 - ▶ lorsqu'une idée vous paraît menaçante ou incompréhensible ;
 - ▶ lorsque le savoir vous ennuie ;
8. **Réflexion autour de la promesse de connaissances :**
- ▶ lorsque, après avoir relu un livre, vous découvrez quelque chose d'inattendu ;

- ▶ lorsque vous vous enthousiasmez pour une idée ou une théorie ;
 - ▶ lorsque des savoirs vous semblent pleins de promesse ;
 - ▶ lorsque vous vous sentez représenté(e) lors d'apprentissage ou d'un enseignement ;
 - ▶ lorsque vous ne vous souciez pas d'être représenté(e) ;
 - ▶ lorsque vous réalisez que vous vous leurrez ;
 - ▶ lorsqu'une question qui vous est posée vous surprend et vous pousse à réfléchir sur un aspect de vous-même que vous n'aviez pas pris en compte jusque-là.
9. **Réflexion autour de la promesse de l'apprentissage :**
- ▶ lorsque des difficultés peuvent être acceptées et transformées en enseignement ;
 - ▶ lorsque vous êtes passionné(e) en classe ;
 - ▶ lorsque vous ressentez la force de la surprise lors de l'apprentissage ou de l'enseignement ;
 - ▶ lorsque vous changez radicalement d'opinion ;
 - ▶ lorsque vous changez radicalement de façon d'apprendre ;
 - ▶ lorsque vous faites un travail de métacognition.
10. **Réflexion autour de l'hostilité :**
- ▶ lorsque vous avez l'impression d'être attaqué(e) ou lorsque vous aimeriez vous montrer hostile ;
 - ▶ lorsque vous utilisez vos connaissances pour choquer les autres ;
 - ▶ lorsque vous refusez de lire un texte ou de prendre part à une discussion ;
 - ▶ lorsque vous espérez qu'un enseignant ou qu'un élève soit renvoyé ;
 - ▶ lorsque le présent semble se répéter ;
 - ▶ lorsque les idées exprimées ne vous parlent pas ;
 - ▶ lorsqu'un livre vous met en colère ;
 - ▶ lorsque vous êtes sur la défensive par rapport à des idées ou des personnes ;
 - ▶ lorsque vous n'avez rien à dire.
11. **Réflexion autour de l'autorité :**
- ▶ lorsque vous avez conscience des contraintes institutionnelles concernant l'apprentissage et l'enseignement ;
 - ▶ lorsque vous êtes conscient(e) de l'histoire de vos pratiques d'apprentissage ;
 - ▶ lorsque votre identité en tant qu'enseignant(e) ou élève n'importe plus ;
 - ▶ lorsqu'il est impossible de savoir qui détient l'autorité ;
 - ▶ lorsque vous remettez l'autorité en question ;
 - ▶ lorsque votre autorité est remise en question par les autres ;
 - ▶ lorsque l'évaluation semble vide de sens ou inadaptée.
12. **Réflexion autour de l'anxiété :**
- ▶ lorsque vous ressentez des remords lors de l'apprentissage ou de l'enseignement ;
 - ▶ lorsque vous vous décevez ;
 - ▶ lorsque le savoir vous met mal à l'aise ;
 - ▶ lorsque vous ressentez de la honte au moment d'acquérir un nouveau savoir ;
 - ▶ lorsque vous ressentez de la culpabilité au moment d'acquérir un nouveau savoir ;
 - ▶ lorsque vous ressentez de la peur au moment d'acquérir un nouveau savoir.
13. **Réflexion autour de l'intérêt :**
- ▶ lorsqu'il est difficile de distinguer le futile de l'essentiel ;
 - ▶ lorsque la théorie et la pratique sont profondément en conflit ;
 - ▶ lorsque vous remarquez que vos idées ne sont pas pertinentes ;
 - ▶ lorsque ce que vous estimez être important est considéré comme futile par les autres ;
 - ▶ lorsque quelque chose que vous apprenez remet en cause un savoir ;
 - ▶ lorsque vous vous rendez compte que le manque de connaissances vous a trompé ;
 - ▶ lorsque les savoirs enseignés à l'école ne vous satisfont plus.

14. **Réflexion autour du temps relatif à l'apprentissage et l'enseignement :**

- ▶ lorsque vous avez l'impression que votre réponse concerne quelque chose qui s'est déroulé dans le passé ;
- ▶ lorsque vous avez acquis une notion bien après la fin de la leçon ;
- ▶ lorsque vos illusions ou idées préconçues sur l'enseignement ou l'apprentissage se révèlent fausses ;
- ▶ lorsque vous remettez en question ce que vous êtes en train d'apprendre ;
- ▶ lorsque vous remettez en question le but d'un apprentissage ;
- ▶ lorsque l'apprentissage et l'enseignement ne vous semblent pas cohérents.

15. **Réflexion autour des obstacles :**

- ▶ lorsque vous rencontrez des blocages lors du processus d'écriture ;
- ▶ lorsque vous rencontrez des blocages lors du processus de lecture ;
- ▶ lorsque votre communication avec les autres se bloque ;
- ▶ lorsque vous perdez votre intérêt.

Une question d'un autre type

À la lumière de votre expérience, comment décririez-vous les atouts et les difficultés de la connaissance ?

Adapté de Britzman D., Pitt A., *Difficult Knowledge in Teaching and Learning: A Psychoanalytic Inquiry* (Le savoir difficile dans l'enseignement et l'apprentissage : une enquête psychanalytique, Faculty of Education, York University).

Activité 39

Imaginer les possibles

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Pierre Hella.

Focus : le « minirécit » est une étude de cas présentée de manière très courte et directe ou la situation qui pose problème est unidimensionnelle et évidente, et à travers de laquelle un « univers des possibles » s'ouvre au lecteur. Au travers de cette activité, les enseignants se familiarisent avec la pédagogie des minirécits et envisagent leur utilisation dans une perspective d'éducation à la citoyenneté démocratique. Cette méthode permet de développer des compétences dites « naturelles », « non enseignables », telles que « savoir écouter », « questionner les évidences et faire preuve d'esprit critique », « rencontrer les divergences sans violences », etc., autant de compétences pratiques liées à une citoyenneté démocratique inclusive.

DÉROULEMENT

Introduction

Présentez brièvement la méthode du minirécit. Poursuivez en expliquant l'objectif de l'activité.

Optionnel : les participants sont invités à faire une lecture préparatoire (voir ressources). Le cas échéant, discuter les notes qu'ils auront apportées.

Étape 1 (familiarisation avec la méthode/ individuel – 10 minutes)

1. Laisser le temps à chacun de lire le minirécit (2 minutes).
2. Demander aux participants de réfléchir individuellement sur des manières d'aider les élèves d'une classe à imaginer d'autres *fins de récit* possibles en les encourageant à formuler des moyens par lesquels on pourrait défendre la *citoyenneté démocratique* (exemples : référendum, dialogue avec les autorités, participation à la vie politique, sensibilisation auprès de la population, etc.). (5 minutes)

Étape 2 (mise en commun/ travail de groupe – 40 minutes)

1. Diviser le groupe en paires ou en trios. Partager dans ces groupes le résultat de la réflexion individuelle (10 minutes).
2. Discuter les propositions en grand groupe (15 minutes).
3. Demander aux groupes de dresser une liste des compétences qu'ils chercheraient à développer chez les apprenants au travers de cette étude de cas (15 minutes).
4. Chaque groupe restitue sa liste. Le formateur note *toutes* les compétences sur le tableau (8 minutes).

Étape 3 (approfondissement/ groupes – 50 minutes)

1. Distribuer les « Étapes pour la conceptualisation d'une compétence ».
2. Demander aux participants de modifier la liste des compétences en se servant de la méthode proposée. Les apprenants doivent faire une nouvelle liste de compétences envisageables pour les élèves d'une classe engagée dans l'activité du « minirécit » : trois compétences par groupe (15 minutes).
3. Demander aux groupes de présenter leurs résultats devant le grand groupe. Choisir avec le groupe (selon une méthode démocratique) un certain nombre de compétences qui serviront à la suite du travail : une compétence par groupe (15 minutes).

4. Distribuer le « Tableau de critères et indicateurs » et proposer aux enseignants de chercher des critères et indicateurs pour l'évaluation de la compétence dont ils ont la charge (20 minutes).

Étape 4 (mise en commun – 10 minutes)

1. La pédagogie du minirécit peut-elle contribuer à l'ECD ? De quels points de vue ?
2. Que pensez-vous des outils que nous venons de découvrir pour conceptualiser et évaluer une compétence ECD ?
3. Quelles sont les modifications éventuelles à apporter ?
4. Quelles sont les limites et les inconvénients de cette approche ?

Étape 5 (évaluation – 30 minutes)

1. Quel a été pour vous l'élément essentiel de la séance de formation ? Demandez à certains participants de sélectionner un aspect qui les a particulièrement stimulés, intéressés ou surpris et d'en faire part aux autres (3 minutes).
2. Qu'auriez-vous fait différemment ? Demandez aux participants de partager ce qui leur a moins plu et ce qu'ils pensent faire différemment (2 minutes).
3. Travail de groupe : « comment pensez-vous adapter ce que vous avez appris aujourd'hui dans votre classe/école ? » Demandez aux participants de réfléchir rapidement aux applications possibles du minirécit au service de l'ECD dans leur classe/école (5 minutes).
4. Travail individuel : « créez un minirécit, identifier les compétences que vous cherchez à développer chez les élèves, puis trouver des critères et des indicateurs pour leur évaluation » (20 minutes).

ORGANISATION

Préparation

La salle doit pouvoir accommoder le travail en groupes de 3. Si vous optez pour la lecture préparatoire, envoyer le lien électronique (voir ressources) aux participants au moins une semaine avant la formation, et demandez-leur de faire des notes qu'ils apporteront pour la session.

POUR ALLEZ PLUS LOIN

Bailleux M., Bertrand D., Dufour B., Grootaers D., Maniet M. A., Miche P., Romao A., Tilman F., Hespel B., Fourez G. (2006). *La méthode des mini-récits. Les compétences négligées : leur enseignement et leur évaluation*. Document de synthèse d'une recherche en éducation commanditée par la Communauté française.

FICHE D'EXERCICE 1

Minirécit

Voici un court récit, lis-le attentivement

Les commerçants et surtout les clients de la ville de *Comète* se plaignent de plus en plus souvent de la difficulté qu'ils ont à se garer pour effectuer leurs achats. La commune vient donc de décider de transformer l'espace vert qui se situe dans la rue commerçante en parking.

À l'annonce de ce projet, quelques personnes du quartier se réunissent et prennent l'initiative de manifester pacifiquement dans le parc le jour du marché. Ils ne veulent pas de ce parking mais souhaitent maintenir l'espace vert, lieu de promenade et de détente où les enfants peuvent jouer et les adultes effectuer leur jogging.

Le jeudi matin en question arrive, ils sont tous fidèles au rendez-vous, certains ont réalisé des banderoles, d'autres distribuent des tracts. Mais, après une heure, la police intervient en déclarant aux manifestants qu'ils n'ont pas le droit d'être là et leur demande alors de rentrer chez eux. Les manifestants refusent d'obéir aux injonctions des policiers et continuent de manifester.

Consignes de travail en classe :

1. Lire attentivement le texte individuellement.
2. Engager une discussion avec la classe : « et toi dans cette histoire, quel acteur serais-tu ? pourquoi ? » ; « donne ta solution personnelle pour résoudre ce problème ».
3. Les élèves se répartissent en petits groupes (au maximum quatre personnes) afin de réaliser un dialogue (ou un jeu de rôle) qui met en scène cette situation et afin de lui donner l'issue qu'ils souhaitent.
4. Répondre aux différentes situations vécues par les acteurs de cette histoire.
5. Les élèves exposent leurs points de vue.

FICHE D'EXERCICE 2

Étapes de la conceptualisation d'une compétence

Le dispositif de conceptualisation d'une compétence par le minirécit peut être présenté de manière simplifiée selon les étapes qui suivent.

Nommer une compétence (par exemple « savoir écouter ») :

- ▶ étape 1 : produire une première définition de la compétence choisie après avoir recensé diverses représentations lors d'un tour de table ;
- ▶ étape 2 : relever plusieurs items de définitions à partir des représentations formulées ;
- ▶ étape 3 : rechercher des contextes d'application et évaluer la pertinence de l'application ;
- ▶ étape 4 : approfondir la définition de la compétence en dégageant les items de définition de la compétence appliquée à un contexte particulier et en hiérarchisant les items par ordre d'importance ;
- ▶ étape 5 : tester la pertinence de la conceptualisation (la définition) en vérifiant si les caractéristiques construites (les items) restent valables dans des situations analogues ;
- ▶ étape 6 : élargir la définition et la confronter à la vie quotidienne ;
- ▶ étape 7 : évaluer, de manière formative, l'intégration d'une compétence ;
- ▶ étape 8 : développer une métacognition de l'apprentissage. Définition de la métacognition : Doudin et Martin (1992) : « Tout d'abord, ce terme désigne la connaissance qu'un sujet a de son propre fonctionnement cognitif et de celui d'autrui, la manière dont il peut en prendre conscience et en rendre compte ; plus récemment, ce terme est venu désigner également les mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif. Ces mécanismes font référence aux activités permettant de guider et de réguler l'apprentissage et le fonctionnement cognitif dans des situations de résolution de problème » ;
- ▶ étape 9 : certifier.

Un élève est jugé compétent quand il donne des signes indicateurs du degré de développement d'une compétence. Les critères et indicateurs peuvent être présentés sous forme de tableau. Ce tableau constitue un outil d'évaluation de la compétence.

FICHE D'EXERCICE 3

Tableau des critères et indicateurs

<i>Compétence :</i> _____		
<i>Critères</i>	<i>Indicateurs</i>	
	<i>positifs</i>	<i>négatifs</i>

POUR LE FORMATEUR UNIQUEMENT

Ce tableau constitue un exemple d'outil d'évaluation.

<i>Compétence : envisager des possibles</i>	
<i>Critère</i>	<i>Indicateurs (positifs/négatifs)</i>
Faire preuve de souplesse d'interprétation	Trouver un synonyme/être attaché à une signification
Examiner ce qui se sait déjà	Dresser la liste des contacts existants/négliger l'expérience d'autrui
Mobiliser son imaginaire	Envisager l'avenir/n'envisager le problème que tel qu'il est posé
Traduire en buts les aspirations	Exprimer un souhait/hésiter sans cesse
Négocier avec les gens et les contraintes	Envisager la possibilité de compromis/respecter les autorités de manière inconditionnelle
Savoir renoncer	Dépasser une mauvaise humeur/bouder longtemps, etc.

Activité 40

Communautés participatives : perspectives

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Madalena Mendes.

Objet : cette activité a pour objectif principal d'examiner la nature, la philosophie et les principes de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme de manière à développer des communautés d'apprentissage démocratiques en faisant participer tous les acteurs de l'éducation (à l'école et en dehors). Elle pose la question suivante : comment l'enseignant peut-il favoriser l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme de manière à créer des communautés d'apprentissage démocratiques et à les développer ?

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

Présentez l'activité et son déroulement. Expliquez aux participants qu'elle ne prévoit pas de partie théorique car ce sont eux qui vont mettre au point leur propre modèle conceptuel (10 minutes).

Étape 1 (mise en place des groupes – travail en groupes – 10 minutes)

1. Distribuez à chaque participant un morceau de carte représentant deux régions, un pays et un continent (fiche d'exercice 1).
2. Chacun doit ensuite trouver quels participants possèdent les morceaux permettant de compléter le sien pour former une carte représentant deux régions, un pays et un continent.

Étape 2 (cadre conceptuel – travail en groupes – 40 minutes)

1. Une fois les groupes formés, ils doivent décider du rôle de chacun (comme expliqué dans l'activité 6, « Pièces d'un puzzle »).
2. Les participants discutent du concept de « communauté ».
3. Ils doivent ensuite réaliser une carte conceptuelle illustrant le champ sémantique de la notion de communauté, qui sera affichée pour que chacun puisse la voir.
4. Les groupes se déplacent pour consulter les cartes réalisées par les autres.

Étape 3 (production principale – groupes et ensemble des participants – 50 minutes)

1. Chaque groupe doit représenter l'idéal de la communauté scolaire d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme.
2. Les participants travaillent ensuite tous ensemble pour réaliser une carte complète mettant en lien leur communauté scolaire et leurs institutions, de manière à créer une communauté globale composée des échelles micro, méso et macro.

Étape 4 (mise en commun – 20 minutes)

1. Expliquez aux participants que les communautés ont une construction sociale.
2. Demandez-leur de partager leur expérience, leurs impressions et les difficultés qu'ils rencontrent dans leur travail. Cette tâche doit être réalisée en groupes.
3. Discutez des résultats : intéressez-vous aux nouvelles formes de communautés (virtuelles, géographiques et non géographiques) du « village mondial ».

Étape 5 (évaluation – 20 minutes)

1. Distribuez le journal de bord (fiche d'exercice 5) et demandez aux participants de compléter les parties suivantes :
 - ▶ donnez trois mots-clés pour résumer la session
 - ▶ qu'avez-vous appris aujourd'hui ?
 - ▶ que retenez-vous de cette session ?
 - ▶ quel aspect souhaitez-vous approfondir ?
2. Demandez aux participants de compléter la fiche individuelle d'évaluation (fiche d'exercice 6).

ORGANISATION

Préparation

Veillez à préparer tous les supports à l'avance, notamment les fiches à distribuer. La pièce doit être organisée de manière à permettre un travail en petits groupes. Un grand espace vide doit aussi être aménagé pour l'activité sur la communauté globale.

Ressources et matériel

Fiches d'exercices 1 à 7, feuilles de chevalet de conférence.

Difficultés et conseils

1. Il est essentiel d'expliquer chaque étape du travail en groupes et la fonction des membres de ces groupes (animer, prendre des notes, présenter le travail aux autres et surveiller le temps).
2. Le processus de représentation de la communauté idéale doit être spontané. C'est pourquoi le temps accordé aux participants pour réaliser cette tâche ne doit pas excéder 10 minutes.
3. Il est possible de faire une activité complémentaire en préparant la mise en œuvre : les participants doivent illustrer et mettre par écrit les réponses communes, par exemple les obstacles/contraintes et les opportunités/possibilités, qui ont découlé de la discussion de groupe (fiches d'exercices 2 et 3). Ensuite, une personne du groupe présente les conclusions aux autres participants. La session se termine :
 - ▶ avec un débat auquel participent tous les groupes ; facultatif : vous pouvez distribuer la fiche d'exercice 4, faire lire aux participants son contenu intitulé « Comment développer le travail en communauté pour construire une indispensable citoyenneté active ? », qui explore ce qui peut être fait concrètement ;
 - ▶ en leur demandant de réaliser une production (plans d'action individuels) (fiche d'exercice 7).

POUR ALLER PLUS LOIN

Conseil de l'Europe (2000), *Sites of citizenship* (Les universités en tant que sites de citoyenneté), Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/highereducation/completedactivities/unisitescitizenship_EN.asp (consulté le 4 janvier 2018).

Nuffield Foundation (2000). *Developing a whole school policy for Citizenship Education*, (Élaborer une politique scolaire globale pour l'éducation à la citoyenneté), www.nuffieldfoundation.org/nuffield-citizenship.

FICHE D'EXERCICE 1

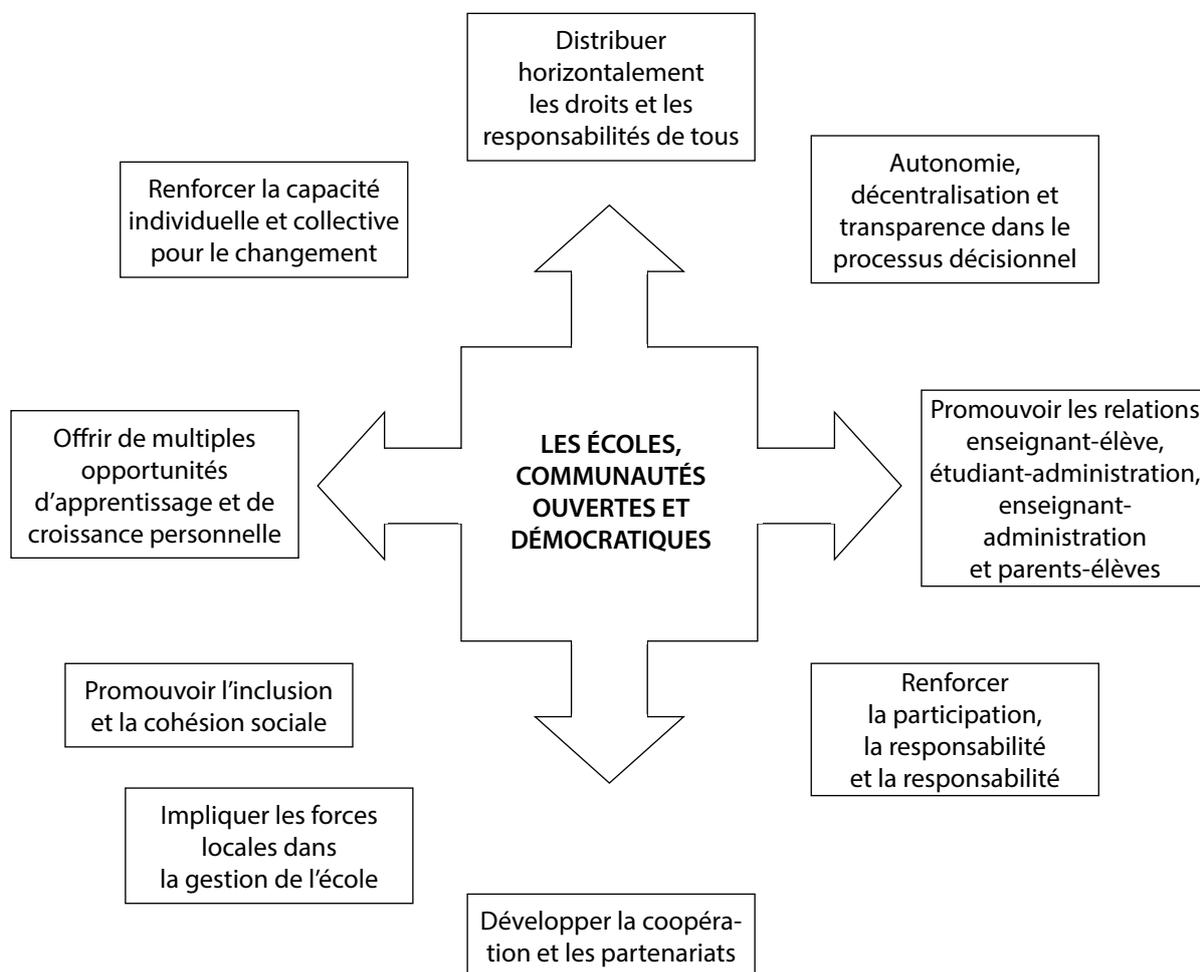
Images de différents lieux géographiques



Disponibles à l'adresse www.google.pt/images.

FICHE D'EXERCICE 2

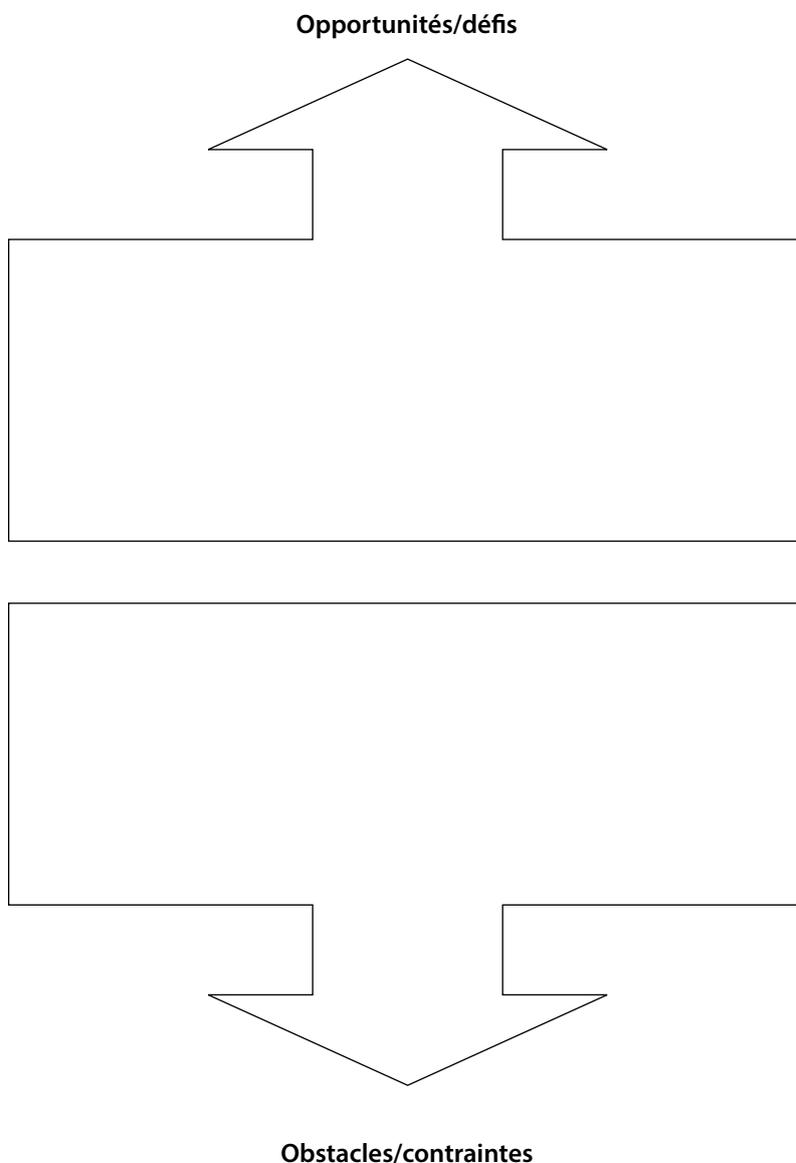
Communauté scolaire, un sentiment d'appartenance



Source : adapté de Duerr K., Spajic-Vkras V., Ferreira Martins I. (2000). *Strategies for learning democratic citizenship* (Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique), DECS/EDU/CIT 16, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

FICHE D'EXERCICE 3

Cartographie des obstacles/contraintes – opportunités/défis



FICHE D'EXERCICE 4

Comment développer le travail de la communauté en faveur d'une indispensable citoyenneté active ?

Directives

1. Donner la priorité au collectif et au groupe, et non à l'individu.
2. Poursuivre des objectifs d'amélioration et de développement sur le plan humain (ou de prévention des problèmes), et ne pas se concentrer uniquement sur l'aspect correctif.
3. Rester au sein de la communauté ou dans le contexte où le problème à résoudre trouve son origine (ou dans un contexte géographiquement, socialement et culturellement proche).
4. Travailler à partir de la base, c'est-à-dire des besoins et des ressources du groupe concerné.

5. Utiliser un modèle conceptuel et supra-individuel, c'est-à-dire écologique, adaptable, systémique, interactif ou transactionnel, action et changement social, etc.
6. Maximiser la participation du collectif.
7. Préférer une politique intégrée et multidisciplinaire à un choix non dimensionnel et unidisciplinaire.
8. Faire la promotion de la communauté et de l'intégration sociale, et non de l'isolement et de la dissociation.
9. Faire des choix interventionnistes et proactifs (action en amont et à partir de la cause) pour chercher les besoins en ressources personnelles et sociales en prenant appui sur des relations plus égalitaires, en opposition avec des choix passifs (action après et à partir des conséquences) faits d'attente, de défauts et de déficits fondés sur les relations hiérarchiques.
10. Prévoir et organiser une évaluation et une intervention intégrales (et territoriales).

Adapté de Pereset A. N., Freitas O. P. *Proposal for a new citizenship for social development from the local and the community* (Proposition d'une nouvelle citoyenneté pour le développement social à l'échelle locale et communautaire).

FICHE D'EXERCICE 5

Journal de bord

1. Donnez trois mots-clés pour résumer la session.

.....

.....

.....

.....

2. Qu'avez-vous appris aujourd'hui ?

.....

.....

.....

.....

3. Que retenez-vous de cette session ?

.....

.....

.....

.....

4. Quel aspect souhaitez-vous approfondir ?

.....

.....

.....

.....

FICHE D'EXERCICE 6

Questionnaire – Évaluation de la session

Pourriez-vous prendre le temps de remplir ce questionnaire ?
Nous vous en remercions.

A – Éléments	Insuffisant	Assez bien	Bien	Très bien
Réalisation des objectifs				
Pertinence du contenu				
Méthode des activités				
Documents distribués				
Durée des activités				
Occasions de participer et de discuter du travail en groupes				
Échanges entre les participants et l'animateur				
Contribution à l'amélioration du travail autour de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme avec les élèves				
B – Évaluation générale de la session				
C – Aspects les plus appréciés				
D – Aspects les moins appréciés				
E – Contribution de la session à la réflexion personnelle concernant le rôle de l'enseignant dans la promotion de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme				
F – Contribution de la session à l'évolution de l'enseignement				
Commentaires et suggestions				

FICHE D'EXERCICE 7

Exemple de modèle de plan d'action

Action	Description	Commentaires des pairs
Quelle va être ma mission ? Comment choisir cette mission ? Dans quel but ?		
Quels sont les défis ? Quels sont mes atouts ?		
Avec qui vais-je le faire ?		
Étape 1 : préparation		
Étape 2 : résultats attendus		
Étape 3 : quand ? Où ? Avec quelles ressources ?		
Étape 4 : méthode d'évaluation des résultats et de l'impact		

Activité 41

L'enseignement de thèmes difficiles

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Richard Harris.

Objet : cette activité décrit des séquences d'apprentissage et s'adresse aux enseignants pour les aider à explorer les problèmes liés à l'enseignement de thèmes difficiles, par exemple l'Holocauste. Ils pourront ainsi se former une opinion sur les différentes approches possibles. L'activité met en avant la nécessité pour l'enseignant de s'appuyer sur son expérience, sa tolérance et ses connaissances afin de parvenir à définir la notion de sujet difficile, à se faire une opinion de différentes approches pédagogiques et à mesurer leur efficacité.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

Présentez l'activité en expliquant le déroulement des différentes étapes.

Étape 1 (définition des représentations – travail en binômes – 40 minutes)

1. Chaque participant dresse, de manière individuelle, une liste de caractéristiques qui font qu'un thème est considéré comme difficile.
2. Facultatif : vous pouvez présenter du contenu censé stimuler les participants en donnant un point de vue partial et potentiellement controversé sur un événement ou une période historique (par exemple le conflit israélo-arabe, les Croisades, la colonisation) et lancer une discussion visant à déterminer si l'enseignant doit ou non employer du contenu sensible et quels sont les contextes qui s'y prêtent le mieux.
3. Formez des binômes et demandez aux participants de mettre leur liste en commun avec leur partenaire.
4. Demandez à chaque binôme de présenter un résumé de ses idées à l'ensemble des participants.
5. Notez ces idées au tableau ou sur le chevalet de conférence.
6. Veillez à éviter tout débat sur les thèmes présentés, sans pour autant interdire les questions et les demandes d'éclaircissement. À la fin de l'exercice, laissez du temps aux participants pour leur permettre de donner leur ressenti.

Étape 2 (réflexion sur les objectifs – travail individuel/en binômes/en groupes – 70 minutes)

1. Demandez aux participants de donner trois objectifs qu'un enseignant souhaite atteindre lorsqu'il aborde un thème difficile. Si vous avez choisi de faire l'exercice de lecture préalable présentant des approches radicalement différentes de l'enseignement de l'Holocauste, invitez les participants à utiliser leurs notes (10 minutes).
2. Laissez les participants débattre de leurs idées en binômes. Précisez qu'ils doivent se concentrer sur les objectifs que l'enseignant souhaite atteindre lorsqu'il aborde un thème difficile. Demandez-leur d'élaborer une liste de trois objectifs communs (10 minutes).

3. Chaque binôme se regroupe avec un autre binôme pour dégager quatre objectifs principaux. Chaque groupe affiche ses objectifs au mur (20 minutes).
4. Chacun lit en silence les réponses. Animez ensuite une discussion avec l'ensemble des participants (30 minutes) :
 - ▶ apportez des précisions sur les principaux points ;
 - ▶ faites-vous l'avocat du diable si vous pensez que les échanges doivent être stimulés ou si vous souhaitez voir évoquées des idées alternatives, de manière à les porter à la connaissance des participants.

Étape 3 (mise en commun – 15 minutes)

Reprenez le chevalet de conférence utilisé lors de l'étape 1 :

- ▶ quel est le lien entre nos conclusions et les idées que nous avons exprimées là ?
- ▶ selon vous, quel est le meilleur moyen de sélectionner les thèmes difficiles que vous souhaitez aborder avec vos élèves ? pourquoi ? dans quel but ?
- ▶ comment se sont déroulés les échanges avec votre binôme ? Qu'avez-vous ressenti au cours de la discussion de groupe ? En tant qu'apprenant, quels enseignements avez-vous tirés de chaque exercice ?

Étape 4 (évaluation – 10 minutes)

1. Quels sont les aspects les plus importants que l'enseignant doit prendre en compte pour correctement aborder un thème difficile ?
2. Quel emploi allez-vous faire des approches présentées lors de cette activité dans le cadre de votre enseignement ?
3. Quel degré d'assurance l'approche que vous avez choisie vous apporte-t-elle ?
4. Quelles modifications souhaiteriez-vous y apporter ?
5. Quelles difficultés pouvez-vous prévoir ?

ORGANISATION

Préparation

1. Facultatif : deux semaines avant la session, demandez aux participants de réaliser l'exercice de lecture préalable et d'apporter leurs notes. Demandez au groupe de se séparer en binômes pour mettre en commun leur environnement professionnel. Chaque binôme se regroupe ensuite avec un autre binôme pour présenter sa production et comparer les résultats obtenus.
2. La pièce devra être organisée de manière à animer une discussion en petits groupes, ou à accueillir une disposition en U.

Ressources et matériel

Chevalet de conférence ou tableau blanc.

Facultatif : contenu stimulant présentant un point de vue partial sur un événement ou une période historique.

Facultatif : supports pour la lecture préalable (voir fiche d'exercice 1).

Difficultés et conseils

1. Les deux articles pour la lecture préalable offrent deux points de vue très différents sur les problèmes présentés par l'enseignement des thèmes difficiles (ici l'Holocauste) : d'après Illingworth, nous devons nous concentrer sur les problèmes moraux découlant de l'Holocauste, alors que pour Kinloch nous devons mettre l'accent sur la valeur historique du sujet traité et l'étudier comme un morceau d'histoire et non comme un événement unique possédant une morale particulière. Ces points de vue discordants ont donné lieu à de vifs débats entre les enseignants en formation initiale et ceux déjà en fonction.

2. Le fait de se lancer dans ce débat controversé est une très bonne manière d'explorer les objectifs de l'enseignement des thèmes difficiles et les problèmes qui s'y rattachent. Le but ici n'est pas d'imposer un point de vue aux participants, mais de les amener à se faire leur propre opinion. Les résultats peuvent ne pas être immédiats, et les participants peuvent se sentir perdus. Rassurez-les en expliquant que c'est tout à fait normal. Le métier d'enseignant consiste aussi à adopter son propre point de vue et sa propre philosophie en ce qui concerne l'acte d'enseigner. Cependant, cela nécessite de remettre en question des idées et des opinions, ce qui peut entraîner, en premier lieu, un certain malaise.
3. L'objectif n'est pas de remettre en question les partis pris dès le début (étape 1), mais de leur permettre d'être évoqués pour ensuite les questionner. Ils peuvent déjà être assez ancrés et leur remise en question peut en fait les renforcer si ce processus est mené trop tôt et sans avoir défini leur origine de manière collaborative.
4. Grâce à ces activités, les participants et les enseignants doivent pouvoir se rendre compte de la nécessité d'éviter tout stéréotype en présentant des points de vue alternatifs donnés par différentes personnes ayant pris part à l'événement, de manière à faire ressurgir la complexité du passé.

Activité complémentaire facultative (jeu de rôles – 90 minutes)

1. Les participants jouent le rôle des élèves et vous celui de l'enseignant.
2. Travaillez sur différentes approches de l'enseignement des thèmes difficiles (voir la fiche d'exercice 2 sur l'enseignement de l'Holocauste).
3. Les participants réalisent les différentes activités comme le feraient des élèves.
4. Ils doivent répondre à l'écrit aux questions suivantes :
 - ▶ quelles informations sont données dans cette approche ?
 - ▶ quelles informations manquent ?
 - ▶ quelles sont les sources utilisées ?
 - ▶ dans quel contexte les événements sont-ils présentés ?
 - ▶ quelle est la perspective adoptée ?
 - ▶ aimez-vous l'approche utilisée par le manuel ? justifiez votre réponse ;
 - ▶ quel aspect n'appréciez-vous pas ? justifiez votre réponse.
5. Réfléchissez à la manière dont ces approches ont su aborder les problèmes définis au cours des activités précédentes. Toutes ont été utilisées en classe. Chacune d'elles a des objectifs différents et peut être utilisée de manière complémentaire ou complétée par d'autres idées. Elles ne sont pas parfaites. Le but de l'exercice est d'amener les participants à définir l'objectif de ces activités et quels en sont les éléments manquants.

FICHE D'EXERCICE 1

Lecture préalable

Kinloch N. (2001). « Parallel catastrophes ? Uniqueness, redemption and the Shoah » (Catastrophes parallèles ? Unicité, rédemption et Shoah), *Teaching History*, vol. 104, p. 8-14.

Illingworth S. (2000). *Hearts, minds and souls: exploring values through history* (Les cœurs, les esprits et les âmes : exploration des valeurs tout au long de l'histoire), *Teaching History*, vol. 100, p. 20-24.

Ces deux articles présentent différentes raisons d'aborder l'Holocauste. Les points de vue ne sont pas les mêmes et peuvent stimuler les débats.

Kinloch avance que l'Holocauste n'est pas un événement unique, et que nous ne devons pas essayer d'en tirer des leçons morales. Il doit plutôt être étudié sur le plan historique, en se posant des questions telles que « comment ? », « pourquoi ? » et « quoi ? ».

Pour Illingworth, nous devons étudier l'Holocauste pour sa dimension morale.

FICHE D'EXERCICE 2

Comment aborder l'Holocauste dans son enseignement

Voici quelques idées pour aborder l'Holocauste. La liste n'est pas exhaustive, mais vise à donner aux enseignants en formation initiale et continue l'occasion de réfléchir sur le pourquoi, le comment et le quoi de leur enseignement. Ces pistes peuvent être utilisées directement avec les élèves.

Première approche

Résultats escomptés

Permettre aux participants de mieux comprendre ce qui s'est passé et comment l'Holocauste a été possible.

Donner un point de départ à un travail plus poussé. Durée : 20 minutes.

Consignes pour les formateurs

1. Écrivez la question suivante au tableau : « Comment les animaux sont-ils maltraités par les hommes ? » et laissez deux minutes aux participants pour noter, de manière individuelle, le plus grand nombre possible d'éléments de réponse.
2. Écrivez la question suivante au tableau : « Pourquoi les animaux sont-ils maltraités par les hommes ? » et répétez la même procédure.
3. Recueillez les idées et notez-les au tableau sans les commenter.
4. Modifiez les mots des questions au tableau pour faire apparaître « Comment les juifs sont-ils maltraités par les nazis ? » et « Pourquoi les juifs sont-ils maltraités par les nazis ? » Regardez si les réponses concernant les animaux s'appliquent aussi dans le contexte de la persécution des juifs par les nazis (un nombre effarant de réponses correspondront).

Consignes pour les enseignants/participants

1. Répondez à la question suivante en notant vos idées de manière individuelle : « Comment les juifs sont-ils maltraités par les nazis ? »
2. Répondez à la question suivante en notant vos idées de manière individuelle : « Pourquoi les juifs sont-ils maltraités par les nazis ? »
3. Énoncez vos idées à votre enseignant.

Explications et commentaires

L'objectif est ici d'amener les participants à discuter de l'activité et de ce qu'elle permet ou non de faire. Par exemple, cette approche a des défauts, en particulier celui d'associer les juifs et les animaux. Cette démarche peut renforcer certaines opinions à l'égard des juifs. Cependant, elle donne aux élèves un premier élément de compréhension, qui peut être développé par la suite. Une discussion similaire peut être tenue avec les élèves sur la nécessité d'approfondir les données contextuelles et les points de vue alternatifs pour éviter tout stéréotype.

Deuxième approche

Résultats escomptés

- ▶ Donner une vue d'ensemble de la persécution des juifs et de l'Holocauste, pour une meilleure maîtrise du contexte.
- ▶ Renforcer les connaissances et la compréhension des élèves, et les inciter à poser des questions, en fonction du moment où cette activité est réalisée dans la séquence d'apprentissage.
- ▶ Amener les élèves à justifier leur choix d'images. Durée : 30 minutes.

Consignes pour les formateurs

1. Décidez du moment auquel vous allez mettre en œuvre cette activité : au début d'une séquence, elle nécessitera des élèves un travail de recherche plus poussé. Plus tard, elle peut être une activité de consolidation des acquis.
2. Montrez des images et discutez des faits racontés et du type de récit dont il s'agit : par exemple, ce récit englobe-t-il tous les événements et les différents points de vue des personnes impliquées ? Les liens ci-dessous renvoient vers des sites web dont vous pouvez utiliser les illustrations (consultés le 4 janvier 2018) :
 - ▶ www.yadvashem.org.il ;
 - ▶ www.historyplace.com/worldwar2/holocaust/timeline.html#1938.
3. Expliquez que l'exercice consiste à choisir un nombre limité d'images qui seront exposées comme au musée, à décrire leur contenu et à expliquer pourquoi elles ont été sélectionnées. Les élèves peuvent définir leurs propres critères de choix.

Consignes pour les formateurs/participants

Après avoir écouté la présentation du thème de l'Holocauste, vous devez choisir un nombre limité d'images qui seront ensuite exposées comme au musée. Rédigez un texte expliquant ce qui est en train de se passer sur l'image et pourquoi celle-ci est importante.

Explications et commentaires

Cette activité peut être utilisée en début de séquence ou à la fin, pour consolider les acquis. Une série d'images illustrant certains aspects de l'Holocauste est présentée aux élèves. Les élèves doivent en choisir un nombre donné, pour les mettre en valeur comme au musée, rédiger une explication de ce qu'elles illustrent et justifier pourquoi ils ont sélectionné chacune d'entre elles (parce qu'elle représente un aspect essentiel de l'Holocauste, parce qu'elle illustre les stéréotypes, etc.). Les limites que vous posez sont importantes et vous seul pouvez en décider. Vous pouvez ainsi dire aux élèves de ne retenir que trois images, dont aucune ne doit montrer des personnes mises à mort, ou demander que l'une des représentations contienne un message positif. Il est important que l'enseignant ait conscience de cet aspect, car les limites imposées ont un grand impact sur la manière dont l'élève appréhende le sujet.

Troisième approche



Résultats escomptés

- ▶ Intéresser les élèves à l'histoire de l'Holocauste en la rendant plus proche d'eux.
- ▶ Inciter les élèves à poser des questions complémentaires.

Durée : 30 minutes.

Consignes pour les formateurs

1. Montrez les images présentées ci-dessus.
2. Demandez aux élèves de décrire ce qu'ils voient, ce qui, selon eux, est en train de se dérouler et de mettre par écrit les questions que cela leur inspire.
3. Discutez des images présentées et des questions qu'elles soulèvent.
4. Lisez *L'étoile d'Erika* de Ruth Vander Zee et Roberto Innocenti.
5. Demandez aux élèves de réfléchir à toutes les questions supplémentaires qu'ils pourraient avoir.

Consignes pour les participants

1. Regardez les images et décrivez ce que vous voyez, ce qui selon vous est en train de se dérouler et réfléchissez aux questions que vous pourriez poser.
2. Écoutez l'histoire correspondant à l'image.
3. Dressez la liste de vos questions.

Explications et commentaires

L'image est dure : elle montre un bébé jeté d'un train par sa mère. Même si l'histoire a été écrite pour des élèves plus jeunes, elle a aussi un impact sur les plus âgés. Lisez l'histoire après avoir discuté de l'image et demandez aux élèves de réfléchir à des questions supplémentaires. La discussion sur les questions est importante ; son but est de découler sur un autre travail. L'enseignant doit veiller à aborder la question des stéréotypes et à présenter plusieurs points de vue.

Quatrième approche

Résultats escomptés

- ▶ Donner un contexte à l'antisémitisme et une chronologie des persécutions.
 - ▶ Améliorer la compréhension par les élèves de la signification et de la nature des persécutions.
 - ▶ Sensibiliser les élèves en rendant les événements de l'Holocauste plus proches d'eux.
 - ▶ Remettre en cause les stéréotypes entourant la participation des Allemands à l'Holocauste.
- Durée : 60 minutes.

Consignes pour les formateurs

1. Cette approche se déroule en plusieurs étapes et peut être répartie sur deux ou trois séances.
2. Cette séquence exige des participants qu'ils accordent une grande place au principe du « réfléchir, comparer, partager » dans leur travail.
3. Elle reprend le contenu de deux articles du numéro 104 de *Teaching History* (Enseigner l'histoire), publié par le groupe Historical Association et disponible sur leur site web www.history.org.uk. La première activité de tri du jeu de cartes est tirée de l'article de Kate Hammond, et la deuxième d'un article d'Alison Kitson.
4. Les participants se regroupent de trois manières différentes : chronologique, par type de persécution (raciale/religieuse) et par degré de persécution (considérable/minime) et utilisent le premier jeu de cartes. À chaque étape, discutez des problèmes et des modèles qui apparaissent.
5. Donnez aux participants des cartes de personnages, qui décrivent en quelques mots les personnes qui ont connu l'Holocauste.

6. Utilisez le deuxième jeu de cartes pour distinguer les différentes persécutions des juifs par les nazis. Demandez ensuite aux participants de réfléchir à la manière dont leur personnage peut être touché par ces actes.
7. Le troisième jeu de cartes est employé avec un graphique pour s'intéresser à la manière dont les Allemands ont réagi vis-à-vis des Juifs. Il convient avant tout de modéliser cette activité et de bien en discuter ensuite. Cette activité peut être employée pour aborder le thème de l'État nazi et donner un contexte expliquant les réactions de certaines personnes face aux juifs.
8. À la fin, expliquez aux participants ce qui est effectivement arrivé à leur personnage pendant l'Holocauste.

Consignes pour les participants

1. Faites un brainstorming sur les persécutions dont ont été victimes les Juifs en reprenant le principe du « réfléchir, comparer, partager ».
2. Organisez le premier jeu de cartes de manière chronologique : quels sont les modèles et les problèmes qui apparaissent ?
3. Utilisez les cartes et disposez-les en ligne, comme sur une corde à linge, pour partir des exemples de persécutions raciales à un bout et arriver aux persécutions religieuses à l'autre bout.
4. Réorganisez ensuite ces mêmes cartes pour montrer les persécutions les plus insoutenables d'un côté et les plus nuancées de l'autre.
5. Lisez la carte de votre personnage (vous y reviendrez plus tard).
6. Utilisez le deuxième jeu de cartes, qui donne des détails sur les différents degrés de persécution des Juifs par les nazis. Réfléchissez aux différents moyens de les regrouper. Travaillez en binômes. Discutez de la manière dont votre personnage peut être touché par ces actes.
7. Placez les cartes du troisième jeu sur un graphique. Nommez l'un des axes « Bienveillance envers les Juifs – Malveillance envers les Juifs » et l'autre « Rejet total des politiques nazies à l'encontre des Juifs – Acceptation des politiques nazies à l'encontre des Juifs ». Animez une discussion sur la réaction des Allemands face aux Juifs et aux politiques nazies.

Explications et commentaires

Les activités proposées sont nombreuses, et chacune exige une mise en place et des explications soignées. Il est également nécessaire d'animer une discussion adaptée après les avoir réalisées, de manière à explorer les questions qui ont été soulevées. L'objectif est de donner une vue d'ensemble de la persécution des juifs, de manière à montrer qu'il ne s'agit pas simplement d'un problème allemand. Les élèves doivent être incités à réfléchir à la nature des persécutions pour leur permettre de comprendre pourquoi l'Holocauste occupe une place à part. La principale activité s'intéresse à la manière dont les juifs ont été persécutés tout en accordant une grande place à la bienveillance dont ont fait preuve les Allemands envers leurs concitoyens juifs alors que des politiques nazies étaient appliquées ; cette activité permet ainsi d'aller à l'encontre de nombreux stéréotypes.

Cinquième approche

Résultats escomptés

- ▶ Définir les préjugés des élèves face à l'Holocauste.
- ▶ Présenter aux élèves les notions de « victimes », de « coupables » et de « héros ».
- ▶ Remettre en cause les préjugés des élèves relatifs aux personnes ayant vécu à l'époque de l'Holocauste.

Durée : 40 minutes.

Consignes pour les formateurs

1. Cette activité utilise du contenu disponible de la publication *Reflections* (The Holocaust Exhibition: a cross-curricular resource pack for teaching about the Holocaust, 2000, Londres).
2. Commencez par un brainstorming. Les élèves participent en disant ce que l'Holocauste leur évoque.
3. Notez toutes les idées sans faire de commentaire. Regroupez-les sous des mots les rattachant aux victimes, aux coupables et aux héros.

4. À la fin, expliquez ce que vous avez fait et demandez aux élèves de donner des mots permettant de décrire un héros, une victime ou un coupable (vous pouvez aussi donner ces mots directement aux élèves). Expliquez que cette démarche permet de raconter l'histoire de l'Holocauste plus facilement : des Juifs pauvres, faibles et sans défense ont été exterminés par des personnes cruelles et mauvaises, et certains ont été sauvés par des individus courageux.
5. Utilisez les dessins de la publication *Reflections* (ou tout autre dessin qui vous semble approprié) et demandez aux élèves de dire si la personne représentée est une victime, un coupable ou un héros, en expliquant pourquoi.
6. Pour l'activité suivante (entre 20 et 30 minutes), disposez des photos de personnes ayant vécu pendant l'Holocauste partout dans la salle (la publication *Reflections* en propose) accompagnées d'une feuille blanche. Les élèves doivent se déplacer dans la pièce et noter des commentaires pour chaque illustration. Après 10 à 15 minutes, animez une discussion avec toute la classe sur ce qui a été dit concernant chaque personne représentée en photographie. Révélez ensuite ce qu'a effectivement fait chacune de ces personnes. Enfin, discutez des conclusions à tirer sur les préjugés des élèves et sur l'Holocauste en lui-même.
7. Les élèves sont par la suite invités à lire à voix haute les mots qui ont été utilisés pour décrire chaque personne. Ils doivent décider s'il s'agit d'une victime, d'un coupable ou d'un héros. Vous pouvez lire ou demander à un élève de lire la vraie histoire de chaque personne.

Consignes pour les participants

1. Participez au brainstorming sur l'Holocauste.
2. Déterminez quels mots peuvent être associés aux héros, aux victimes et aux coupables.
3. Regardez les personnes représentées et dites s'il s'agit d'un héros, d'une victime ou d'un coupable.
4. Déplacez-vous dans la pièce et regardez chaque image. Écrivez une description de la personne représentée, sur la feuille fournie à côté.

Explications et commentaires

Il s'agit d'un exercice élaboré qui semble, à première vue, avoir comme objectif premier de renforcer les stéréotypes qu'ont les participants concernant les personnes ayant vécu l'Holocauste. Toutefois, l'activité a été pensée pour montrer que les choses sont bien plus complexes et que les histoires cachées derrière les photographies englobent un nombre impressionnant de personnes et de points de vue.

Activités 42-50
180 minutes

Activité 42

Jusqu'à quel point peut-on s'appuyer sur les manuels scolaires ?

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Salomeja Bitlieriute.

Objet : dans tout système d'éducation démocratique, les enseignants devraient avoir la possibilité de remettre en question les manuels scolaires et de les évaluer au regard de leurs objectifs et méthodes d'enseignement. Cette activité permet aux enseignants, grâce à un exercice d'analyse et de comparaison, de définir quels critères ils doivent appliquer pour évaluer le contenu d'un manuel et pour choisir leurs supports. Répondre aux divers besoins des élèves est une question de compétence interculturelle. Même si l'axe choisi pour étudier cette question est l'enseignement de l'histoire, l'activité peut être adaptée à d'autres disciplines.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Étape 1 (définition des représentations – travail en groupes – 45 minutes)

1. Formez des groupes de trois ou quatre personnes. Demandez aux participants de discuter des principales qualités d'un « bon » manuel d'histoire et de les définir. Chaque participant réfléchit de manière individuelle pendant 5 à 10 minutes et partage ensuite ses observations avec les autres membres du groupe. Chaque groupe choisit un modérateur et un rapporteur, puis note les résultats sur un chevalet de conférence ou une affiche.
2. Chaque groupe présente son travail aux autres, et les conclusions font l'objet d'une discussion.

Étape 2 (évaluation – travail en groupes – 45 minutes)

1. Invitez les groupes à changer de modérateur et de rapporteur. Distribuez la fiche d'exercice 1 aux modérateurs.
2. Demandez à chaque groupe de comparer les critères définis précédemment avec les catégories contenues sur la fiche d'exercice que vous venez de distribuer.
3. Les rapporteurs présentent ensuite les conclusions de chaque groupe aux autres (40 minutes).

Étape 3 (travail en groupes – 50 minutes)

1. Donnez à chaque groupe un extrait de manuels d'histoire (ou demandez-leur de chercher des extraits sur internet). Les participants parcourent ensuite les textes (20 minutes).
2. Chacun surligne les éléments positifs et négatifs (20 minutes).
3. Le rapporteur coordonne la création d'une affiche présentant les conclusions du groupe après discussion. Chaque groupe se déplace pour lire l'affiche des autres (5 minutes).
4. Animez une discussion sur les conclusions (10 minutes).

Étape 4 (mise en commun – 15 minutes)

Animez une discussion de groupe à l'aide des propositions/questions suivantes :

- ▶ Donnez votre expérience de l'application des critères officiels aux manuels d'histoire.
- ▶ De quelle marge de manœuvre disposez-vous pour choisir des manuels ?
- ▶ Comment pouvez-vous compenser les défauts présents dans les manuels imposés ?
- ▶ Sauriez-vous donner un exemple d'objectif d'apprentissage que vous souhaiteriez atteindre avec vos élèves pour lesquels les manuels ne vous sont d'aucune aide ? Comment surmontez-vous ce problème ?
- ▶ Comment cette activité vous sera-t-elle utile pour choisir les manuels que vous souhaitez utiliser ? Ou comment cette activité vous sera-t-elle utile pour adapter votre utilisation des manuels imposés ?
- ▶ Quel est votre niveau de dépendance au manuel ?
- ▶ Quelle autre conséquence cela aura-t-il sur votre pratique ?

Étape 5 (évaluation – 20 minutes)

1. Terminez la session par une discussion informelle avec l'ensemble des participants :
 - ▶ vous êtes-vous senti(e) à l'aise avec cette activité ?
 - ▶ quel commentaire feriez-vous de cette phrase : « un bon enseignant sait enseigner sans rien de plus qu'un bâton pour écrire dans la poussière » ?
2. Invitez les participants à mettre par écrit les trois choses les plus importantes qu'ils ont apprises pendant l'activité.

ORGANISATION

Préparation

Organisez la salle de manière à faciliter le travail en groupes.

Avant la session, rassemblez (ou demandez aux participants d'amener) un grand nombre d'extraits de manuels scolaires, pour permettre une approche critique comparative.

Ressources et matériel

Grandes feuilles de papier (A3) ou chevalet de conférence et marqueurs.

Plusieurs extraits de manuels scolaires.

Les exigences relatives au contenu des manuels scolaires pour chaque pays.

Les catégories d'exigences relatives au contenu des manuels scolaires (fiche d'exercice 1).

Difficultés et conseils

Cette activité s'intéresse aux critères pédagogiques qui permettent l'évaluation des manuels scolaires. Elle ne s'intéresse pas au contenu du programme. Par exemple, elle ne remet pas en cause la mise à l'écart par la majorité des manuels européens de l'« histoire mondiale », qui inclut les continents de l'Asie, de l'Afrique, de l'Amérique du Sud et une grande partie de l'Extrême-Orient pour présenter les faits historiques, la culture et le développement humain de ces parties du monde.

POUR ALLER PLUS LOIN

Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, www.cdsee.org/publications/books. Klett Verlag E. (2006-2007), *Initiative franco-allemande : Manuel d'histoire franco-allemand Histoire/Geschichte*, http://fr.wikipedia.org/wiki/Manuel_d%27histoire_commun_franco-allemand.

Directives à l'attention des auteurs de manuels d'histoire : <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227041e.pdf>.

Pingel F. (2000). *La maison européenne : représentations de l'Europe du XX^e siècle dans les manuels d'histoire*, Conseil de l'Europe avec l'Institut Georg-Eckert, Centre international de recherches sur les manuels scolaires, www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Projects/DocumentsTwentyCentury/EuropeanHome_fr.pdf (consulté le 4 janvier 2018).

FICHE D'EXERCICE

Exigences classées par catégories	0	1	2	Validé
1. Sujet				
1.1. Exactitude				
1.2. Utilisation de concepts, de théories et d'interprétations modernes				
1.3. Clarté des concepts, théories et descriptions juridiques				
1.4. Validité de la sélection des supports et de la présentation				
1.5. Tolérance vis-à-vis des questions de genre, de tranches d'âge et de minorités				
2. Approche pédagogique				
2.1. Cohérence avec le programme				
2.2. Adapté à l'âge du public cible				
2.3. Respect de la diversité : enseignement et apprentissage				
2.4. Approches méthodologiques adaptées à différents modes d'apprentissage				
2.5. Apprentissage par des projets pour permettre aux élèves de travailler en autonomie				
2.6. Développement de la créativité				
2.7. Variété des supports visuels				
3. Approche psychologique				
3.1. Langue et lisibilité adaptées à la tranche d'âge visée				
3.2. Supports en lien avec la vie, l'expérience et l'environnement des élèves				
3.3. Emploi raisonné et universel de supports visuels				
3.4. Cohérence avec d'autres manuels du même contexte et destinés au même public				

Activité 43

Une boîte à chaussures pleine de souvenirs

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Hugo Verkest.

Objet : dans cette activité, les participants s'intéressent à différents objets issus d'environnements variés auxquels ils font correspondre leur histoire et leur expérience. Ces explorations doivent mener à la découverte du patrimoine culturel du groupe. Pendant les exposés, les participants prennent conscience des intérêts et des caractéristiques de chacun, y compris d'eux-mêmes, grâce aux échanges autour d'objets, d'images et de textes narratifs en lien avec des activités, des rituels et des valeurs de tous les jours. Cette activité peut facilement être adaptée à une utilisation en classe.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : introduction/prise de contact ; activité principale ; conclusion.

DÉROULEMENT

Introduction

(à faire au cours de la session précédant l'activité principale – 15 minutes)

1. Présentez l'activité et distribuez les fiches d'exercices 1 et 2, qui décrivent les tâches à réaliser.
2. Chaque participant choisit six objets chez lui et les place dans une boîte à chaussures qu'il doit ramener en classe pour la session suivante.
3. Parmi ses six objets, il doit y avoir au moins deux objets démodés et deux objets qu'ils n'ont pas achetés, en lien avec leur salon, leur famille ou leurs amis, leur quartier, leur ville, leur pays et l'Europe.
4. La boîte peut contenir toute sorte d'objets, des textes courts, des poèmes et des pensées mises à l'écrit. Elle peut être décorée avec des graffitis, des images, des tampons, des bouts de journaux, tous ayant un lien avec son propriétaire, sa maison, sa famille ou ses amis, son quartier, sa ville, son pays, l'Europe ou le monde (reportez-vous à la fiche de travail ci-dessous).
5. Vous pouvez simplement parcourir à voix haute la fiche de travail en expliquant quels objets, quels extraits d'articles et quelles photographies peuvent être collectés, ou vous pouvez montrer votre propre boîte à chaussures pendant l'introduction, de manière à donner des exemples concrets et un aperçu théorique de l'interprétation des symboles et des émotions. La classe est toujours agréablement surprise de pouvoir écouter l'histoire de l'enseignant, que ce soit au cours de l'introduction ou pendant la démonstration.

Étape 1 (démonstration – 10 minutes par personne)

1. Chacun présente sa boîte. Les participants disposent de cinq à six minutes et doivent expliquer pourquoi ils ont choisi ces objets-là et en quoi ces derniers répondent aux critères de sélection. Ils doivent préparer leur présentation à l'avance et peuvent réaliser une affiche pour expliquer aux autres ce que contient leur boîte à chaussures.
2. Chaque présentation est suivie d'une petite discussion. Chacun peut poser des questions sur la présentation qui vient d'être faite. Le propriétaire de la boîte à chaussures peut choisir de ne pas répondre à une question si cela s'avère trop difficile.

Étape 2 (travail individuel – 15 minutes)

Le propriétaire sélectionne un des objets de sa boîte et rédige sur une note repositionnable ou une étiquette une présentation de cet objet à la première personne, de son point de vue. Il est important que vous donniez un exemple avant que les participants ne commencent cet exercice. Il est utile de présenter vous-même l'un des objets de votre boîte pour expliquer que cette présentation peut intégrer des éléments du passé, du présent et du futur. Il n'est pas nécessaire de donner beaucoup de détails. Une présentation peut prendre la forme suivante : « Je suis la bague de... La plupart du temps, je suis à l'index de sa main droite. Elle m'a reçue de son amie quand elle avait 24 ans ; cette amie m'avait achetée pendant ses vacances... »

1. Les participants présentent tour à tour leur petite présentation.
2. Si vous manquez de temps, il est possible de réaliser une « exposition silencieuse » en disposant sur des tables les objets sélectionnés accompagnés de leur présentation à la première personne.

Étape 3 (exposition des boîtes à chaussures – 20 minutes ou plus, selon le temps disponible)

1. Organisez une exposition pour montrer les boîtes accompagnées des présentations à la première personne et d'affiches donnant une brève description de chaque objet.
2. Les participants se déplacent pour découvrir deux ou trois objets et poser des questions à leur propriétaire.
3. Encouragez-les à faire part de leur avis sur leur propre travail et consignez le résultat.

Étape 4 (mise en commun et évaluation – 30 minutes)

1. Discutez des questions suivantes avec tous les participants :
 - ▶ qu'avez-vous appris sur l'histoire des autres participants ?
 - ▶ qu'avez-vous appris sur la manière dont ils s'expriment ? en particulier concernant leurs émotions et leurs souvenirs ?
 - ▶ quelle diversité culturelle avez-vous découverte ?
 - ▶ avez-vous apprécié cette activité ? pourquoi ?
 - ▶ quel aspect de l'activité vous semble être le plus intéressant et le plus passionnant ?
 - ▶ quels sentiments cette activité a-t-elle provoqués en vous ?
 - ▶ avez-vous découvert des choses sur vous ?
 - ▶ avez-vous appris de nouveaux mots ou de nouvelles expressions ?
 - ▶ décrivez avec vos propres mots (à l'oral ou à l'écrit) quelle est la contribution de cette activité à la diversité.
2. Discutez avec les participants de la manière dont ils peuvent utiliser cette activité en classe :
 - ▶ pourriez-vous utiliser cette activité avec vos élèves ? si oui, comment l'intégreriez-vous à votre enseignement ?
 - ▶ d'après vous, quelles adaptations pourraient être faites pour utiliser cette activité avec vos élèves ? que changeriez-vous ? à quel moment pourrait-elle être employée ?
 - ▶ quels seraient vos objectifs principaux au moment d'introduire cette activité ?
 - ▶ si vous hésitez à utiliser ce type d'activité, pourquoi pensez-vous qu'elle ne pourrait pas fonctionner avec vos élèves ?

Étape 5 (évaluation)

Nombreux sont les enseignants qui pensent que la meilleure manière de suivre le progrès des élèves tout au long de cet exercice consiste à prendre des notes pendant ou juste après la session. La prise de notes peut être réalisée au plus vite, tant que l'esprit est encore concentré sur l'activité. Les thèmes suivants donnent des exemples de contenu de notes :

- ▶ commentaires des participants : ce qu'ils révèlent du développement conceptuel, de la curiosité, de l'intérêt général ou de l'empathie par rapport au contenu des boîtes à chaussures pendant leur présentation ;

- ▶ déclarations des participants : notes prises sur les déclarations donnant un aperçu de la manière de penser ;
- ▶ travail de création/d'imagination : notes sur la manière dont les participants peuvent apporter des idées créatives et faisant preuve d'imagination pendant les discussions ;
- ▶ degré de raisonnement : capacité à raisonner sur les origines ou l'influence des objets sur la vie personnelle ;
- ▶ preuve de développement conceptuel : capacité à penser l'objet comme un symbole ou une métaphore ;
- ▶ réponses particulières à une stimulation donnée : il est important de consigner ces réponses sur lesquelles pourra s'appuyer une réflexion approfondie sur les circonstances ou les sujets suscitant l'intérêt de certains participants, qui leur trouvent un vrai sens.

ORGANISATION

Préparation

Vous pouvez créer un exemple de boîte avec vos propres objets, de manière à donner un exemple aux participants en introduction de l'activité ou pendant l'exposition.

Vous aurez besoin d'une salle avec des tables, dont une ou deux placées devant le tableau. Les participants peuvent venir devant la classe pour raconter leur histoire, ou parler depuis leur place si les tables sont arrangées en cercle ou en forme de U.

Vous devez avoir assez de copies des fiches de travail et prévoir un tableau pour noter vos commentaires et vos observations.

Ressources et matériel

Les participants ont besoin de boîtes à chaussures qu'ils remplissent d'objets de leur choix, et de feuilles de papier A3 ou A2 pour créer des affiches.

Difficultés et conseils

1. Si le nombre de participants est égal ou supérieur à 10, il est préférable de réaliser cette activité sur deux sessions consécutives ou plus.
2. Il est souhaitable de prendre une photo de chaque boîte, en présence de son propriétaire. Ces photos peuvent être utiles lors de l'exposition finale. Elles peuvent aussi servir d'introduction lors de la présentation de cette activité à un autre groupe.
3. Pendant la session, il peut être utile de prendre des notes, de manière à pouvoir suivre les commentaires et les opinions des participants.
4. Pendant les présentations, vous pouvez utiliser les questions suivantes pour aider les participants :
 - ▶ avez-vous déjà perdu cet objet ? avez-vous peur de le perdre ?
 - ▶ qu'est-ce qu'il représente pour vous, un souvenir, un cadeau ? quelque chose d'autre ?
 - ▶ quelle est sa valeur à vos yeux ?
 - ▶ le gardez-vous dans un endroit secret ou caché quelque part ?
 - ▶ le montrez-vous facilement ?
 - ▶ où se trouve-t-il, dans votre chambre ou ailleurs chez vous ?
 - ▶ est-il, selon vous, unique et irremplaçable ?
 - ▶ pouvez-vous concevoir de le donner à quelqu'un d'autre ?
 - ▶ parlez-vous facilement de cet objet ? pourquoi ?
 - ▶ si vous partez à l'étranger, l'empportez-vous avec vous ?
 - ▶ quelles sont les émotions que cet objet suscite chez vous ?
 - ▶ en avez-vous hérité ?
 - ▶ pouvez-vous le porter ?

POUR ALLER PLUS LOIN

Pour l'enseignant :

Bage G. (1999). *Teaching and learning history through story* (L'enseignement et l'apprentissage de l'histoire par le récit), Falmer Press, Londres.

Havel V. (1995). *Selected speeches and writings 1990-1994* (Discours et écrits sélectionnés, 1990-1994) Lidove Noviny, Prague.

Howes G. (2007). *The art of the sacred* (L'art du sacré), Ibtauris, Londres.

Klippert H. (2004). *Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen*, Beltz, Basel.

Konijn S. (1987). *Symbolen leren zien Hilversum*, Gooi en Sticht.

Lavaud L. (1999). *L'image*, Flammarion, Paris.

Meyor C. (2002). *L'affectivité en éducation. Pour une pensée de la sensibilité*, De Boeck, Bruxelles.

Ricoeur P. (1991). *Temps et récit 1*, Seuil, Paris.

Verkest H. (2001). *A picture says more than a thousand words* (Une image en dit plus que mille mots), CiCe proceedings, Londres.

FICHE D'EXERCICE 1

Sélection d'objets

1. Placez dans la boîte à chaussures un objet en lien avec vos intérêts personnels et qui se trouve habituellement chez vous ou dans votre chambre. Vous pouvez mettre une couleur sur une des faces extérieures de votre boîte.
2. Un deuxième objet doit être ajouté, lequel correspond à votre maison, à vos amis ou aux membres de votre famille avec qui vous vivez. Vous pouvez prendre une photo et la coller sur l'une des faces de la boîte à chaussures. Par exemple, une photo de votre famille, un arbre généalogique, une représentation de la croyance de l'un des membres de votre foyer, etc.
3. Le troisième objet à placer dans la boîte doit avoir un lien avec votre quartier. Il peut illustrer l'environnement et rappeler une couleur, une anecdote locale ou le nom d'une rue.
4. Le quatrième objet est en lien avec votre village/ville. Essayez de trouver un objet, une photographie, un extrait de journal pour illustrer les activités de la ville ou apportez quelque chose de chez vous qui représente votre localité. L'extrait de journal peut être collé à l'extérieur de la boîte à chaussures.
5. Le cinquième objet doit faire référence à votre nationalité et à l'histoire de votre pays. Trouvez un timbre, le portrait d'une figure historique ou un ou deux produits et écrivez des mots pour les couleurs (par exemple, le blanc fait référence à ... et le rouge à...).
6. Le dernier objet doit avoir la forme d'une étoile sur laquelle vous aurez écrit une question relative à l'Europe ou au monde.

FICHE D'EXERCICE 2

Liste de vérification

Il peut être utile de s'aider d'une liste de vérification lors de la préparation de la boîte à chaussures pour l'exposition :

- ▶ quel type de texte sera apposé sur l'affiche, en lien avec les objets de la boîte ? Existe-t-il un équilibre entre les mots et les images ?
- ▶ allez-vous utiliser uniquement des mots ou des anecdotes pour expliquer vos choix d'objets ?
- ▶ lorsque votre boîte sera exposée, qu'est-ce qui se trouvera en premier plan/en arrière-plan ?

- ▶ sera-t-il possible de toucher vos objets ? Sera-t-il possible d'écrire des commentaires sur votre affiche, dans les marges ?
- ▶ allez-vous utiliser quelque chose qui attire le regard, quelque chose qui crée la surprise ? De quelle autre manière allez-vous rendre l'exposition de votre œuvre attrayante ?

Pour l'exposition, les participants doivent réfléchir au contenu de leur boîte à chaussures et de leurs affiches :

- ▶ avez-vous un message principal, un thème que vous souhaitez mettre en avant ?
- ▶ allez-vous intégrer à votre présentation beaucoup d'informations rédigées inédites ?
- ▶ allez-vous inclure des questions favorisant la réflexion ?
- ▶ allez-vous donner aux autres participants la possibilité de vous écrire ? comment allez-vous faire pour cela ?
- ▶ souhaitez-vous faire référence à d'autres boîtes exposées ?

Activité 44

Les élèves sur internet

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Agathi Erotokritou.

Objet : cette session de formation s'intéresse en particulier aux élèves du secondaire et aux manières dont ils exploitent les possibilités offertes par le web 2.0. Le but est de permettre aux participants de mieux comprendre les habitudes des adolescents vis-à-vis des outils fournis par internet. L'utilisation par les élèves du web 2.0 sera examinée afin de définir les méthodes d'introduction aux médias à l'école et de proposer des outils d'éducation aux médias adaptés à leurs besoins et à leurs intérêts, notamment pour ce qui concerne les droits de l'homme.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction (15 minutes)

1. Présentez dans les grandes lignes les objectifs de la séance.
2. Demandez aux participants de compléter un questionnaire (fiche d'exercice 1) pour connaître leurs connaissances générales du web 2.0 et plus particulièrement pour savoir comment ils utilisent ou pourraient utiliser les outils qu'il offre.

Étape 1 (travail individuel et en groupes – 60 minutes)

1. Présentez le web 2.0 et ses principes, en le comparant avec le web 1.0.
2. Individuellement, les participants vont se familiariser avec les outils du web 2.0 en menant une cyberquête (fiche d'exercice 3).
3. Un scénario leur permettra d'utiliser des programmes entrant dans une dizaine de catégories, notamment : 1. réseaux sociaux (MySpace) ; 2. chat (Skype) ; 3. marque-pages (Delicious) ; 4. wikis (Wikipédia) ; 5. partage de vidéos (YouTube) et de photos (Flickr) ; 6. blogs (Blogger) ; 7. jeux (AA) ; 8. achats (eBay).
4. En petits groupes, les participants discutent de l'utilisation des programmes cités ci-dessus dans la vie de tous les jours et en classe. Les enseignants peuvent partager leur expérience personnelle de l'utilisation des outils du web 2.0.
5. Animez ensuite une discussion avec l'ensemble des participants et notez les principaux points au tableau, sur le tableau interactif ou sur une diapo Powerpoint, pour que tout le monde les voie bien.

Étape 2 (travail individuel et en groupes – 90 minutes)

1. Montrez des productions écrites d'élèves du secondaire (voir le questionnaire d'aide au recueil d'exemples dans la fiche d'exercice 2) pour illustrer comment ils utilisent le web 2.0 dans leur vie de tous les jours, de manière à permettre aux enseignants de comprendre l'utilisation réelle de l'outil informatique par les adolescents. Qu'aiment-ils, quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent et quelles préoccupations ont-ils ?
2. Discutez avec l'ensemble des participants de l'utilisation par les adolescents du web 2.0 pour déterminer s'ils respectent les droits de l'homme et la législation en vigueur :
 - ▶ ont-ils de bonnes habitudes ?
 - ▶ savent-ils ce qui est bien et ce qui est mal ?
 - ▶ qu'est-ce qui est légal, qu'est-ce qui est illégal (par exemple : liberté d'opinion, droit d'auteur, responsabilité) ?

1. Les participants analysent individuellement des textes sur les droits de l'homme et la législation (voir les liens dans la partie « Ressources ») et comparent ensuite leurs conclusions avec la situation sur la Toile, en déterminant dans quelle mesure le programme prépare efficacement les élèves à communiquer sur internet dans le respect des règles. Les participants peuvent se rassembler par deux ou trois pour mettre en commun leurs idées et présenter leurs suggestions au reste du groupe.
2. À la fin de la session, chaque participant doit avoir fait la liste des outils du web 2.0 consultés fréquemment par les élèves et réalisé une courte description de la manière dont ils les utilisent et des risques associés.

Étape 3 (mise en commun et évaluation – 30 minutes)

1. Vous pouvez demander aux participants d'évoquer ce qui les a le plus surpris et ce qui leur semble important dans le contenu des productions écrites présentées.
2. En binômes, les participants peuvent discuter des similitudes entre les productions écrites et leur propre expérience.
3. En complément, dans le prolongement de l'activité, les participants peuvent élaborer un questionnaire semblable ou adapter celui que vous aurez utilisé pour l'employer en classe et voir les réponses données par leurs élèves. Cela vous aidera également à comprendre ce que les participants ont appris lors de cette session.

ORGANISATION

Préparation

Cette session exige une préparation minutieuse. Il est nécessaire de disposer d'un questionnaire complété par un groupe d'adolescents pour en présenter les résultats de façon intégrale ou résumée.

Ressources et matériel

Questionnaire pour les participants (fiche d'exercice 1).

Questionnaire à l'attention des élèves (fiche d'exercice 2) destiné à recueillir des productions écrites d'élèves du secondaire sur les outils du web 2.0 qu'ils utilisent et de l'usage qu'ils en ont.

Fiche d'exercice 3.

Les outils du web 2.0 :

1. www.myspace.com ;
2. www.skype.com ;
3. <http://delicious.com> ;
4. www.wikipedia.org ;
5. www.youtube.com ;
6. www.blogger.com ;
7. www.flickr.com ;
8. www.ebay.com.

Textes sur les droits de l'homme en lien avec les médias, par exemple Anderson P. (2007). *What is web 2.0? Ideas, technologies and implications for education* (Qu'est-ce que le web 2.0 ? Idées, technologies et conséquences sur l'éducation), rapport technique, JISC, www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf ; Conseil de l'Europe, Convention européenne des droits de l'homme (Points de départ pour les enseignants), www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf.

Des copies des productions écrites des élèves sur leur utilisation des outils du web 2.0.

Organisation pratique

Salle informatique avec un vidéoprojecteur et un ordinateur pour présenter l'utilisation du web 2.0 par un élève compétent.

Une plateforme où tous les participants pourront communiquer et poser des questions après la session.

Difficultés et conseils

1. Apportez des extraits ou des résumés de productions écrites d'élèves sur papier afin que les participants puissent faire une pause et arrêter de regarder un écran.
2. Préparez des notes sur les différents programmes du web 2.0 pour être en mesure de répondre facilement à toute question inhabituelle.
3. Veillez à ce que le lien permettant la cyberquête fonctionne.
4. Veillez à ne pas souligner uniquement les défauts ou les risques du web 2.0 mais également ses avantages.

POUR ALLER PLUS LOIN

Gee J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy* (Les enseignements des jeux vidéo sur l'apprentissage et l'alphabétisation), Palgrave Macmillan, New York.

Richardson W. (2009). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms* (Blogs, wikis, podcasts et autres outils puissants du web pour la classe), Corwin Press, Thousand Oaks, Canada.

Solomon G., Schrum L. (2007). *Web 2.0: new tools, new schools* (Le web 2.0 : nouveaux outils, nouvelles écoles), International Society for Technology in Education, Eugene, Oregon.

FICHE D'EXERCICE 1

Questionnaire sur le web 2.0 destiné aux formateurs

Consignes : cochez (✓) les cases correspondant à votre situation et répondez aux questions posées en fonction de vos connaissances et de votre expérience.

Établissement : Collège

Lycée

Sexe : Masculin

Féminin

Tranche d'âge : 21-25 ans

26-30 ans

31-35 ans

36-40 ans

41-45 ans

46 ans et +

Diplômes :

.....

1. Depuis combien de temps utilisez-vous internet ?

Depuis moins d'un an

Depuis 3 ans

Depuis plus de 4 ans

2. Possédez-vous une page web personnelle ?

Oui

Non

3. Le seul moyen pour vous de communiquer par internet est le courrier électronique

Oui

Non

4. Avez-vous déjà entendu l'expression web 2.0 ? Si oui, précisez **où** et **quand**.

Oui

Non

.....
.....
.....

5. Quel type de sites web utilisez-vous et pourquoi ?

.....
.....
.....

6. Sauriez-vous citer des nouveaux logiciels que d'autres vous ont dit utiliser ?

.....
.....
.....

7. Connaissez-vous les logiciels utilisés par les adolescents ?

.....
.....
.....

8. Sur internet, êtes-vous plutôt visiteur ou participant ?

.....
.....
.....

9. Publiez-vous ou exprimez-vous votre opinion sur internet ? Si oui, comment ?

.....
.....
.....

10. Peut-on trouver des informations sur vous sur internet ?

.....
.....
.....

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

FICHE D'EXERCICE 2

Questionnaire sur le web 2.0 destiné aux élèves

Consignes : cochez (✓) les cases correspondant à votre situation et répondez aux questions posées en fonction de vos connaissances et de votre expérience.

Sexe : Masculin Féminin

Tranche d'âge : 10-12 ans 13-14 ans 15-16 ans 17-18 ans

14. Où utilisez-vous le plus fréquemment internet ?

En cours Chez vous Autre : _____

15. Combien de temps par jour passez-vous sur internet ?

Moins d'une heure Entre 1 et 2 heures Entre 3 et 4 heures
Plus de _____ Je ne vais pas sur internet tous les jours

16. Pourquoi allez-vous sur internet le plus souvent ?

Recherches Divertissement Contenu éducatif Communication

17. Pensez-vous qu'internet vous aide à améliorer votre vie personnelle ? Si oui, de quelle manière ?

.....
.....
.....

18. Utilisez-vous des programmes sur internet pour rester connecté(e) avec vos amis ? Si oui, lesquels ?

.....
.....
.....

19. Possédez-vous un compte personnel sur internet, tel qu'un blog, un compte Facebook ou un profil MySpace ? Si oui, pourquoi ?

.....
.....
.....

20. Participez-vous à des forums ou à des discussions en ligne ? Pour ce type d'échanges, utilisez-vous un pseudo ? Pourquoi ?

.....
.....
.....

21. Avez-vous plusieurs identités sur internet ?

.....
.....
.....

22. Donnez-vous de fausses informations sur vous-même lorsque vous communiquez avec d'autres personnes ?

.....
.....
.....

23. Regardez-vous ou téléchargez-vous des films sur internet ? Combien par mois ?

.....
.....
.....

24. Écoutez-vous ou téléchargez-vous de la musique/des chansons sur internet ? Combien par mois ?

.....
.....
.....

25. Lorsque vous allez sur internet, donnez-vous des informations personnelles sur vous et/ou sur votre famille ?

.....
.....
.....

26. Faites-vous partie d'une communauté virtuelle ? Si oui, décrivez ce que vous faites dans cette communauté :

.....
.....
.....

27. Jouez-vous à des jeux en ligne avec d'autres personnes ?

.....
.....
.....

28. Comment décririez-vous votre vie sans internet ?

.....
.....
.....

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

FICHE D'EXERCICE 3

Faire une cyberquête

Introduction

Il existe aujourd'hui une nouvelle génération d'outils sur internet, qui a eu de profondes répercussions sur notre façon de vivre. En tant qu'enseignant, vous devez comprendre de quoi est composé ce que l'on appelle le web 2.0 :

- ▶ qu'est-ce que le web 2.0 ?
- ▶ que pouvez-vous faire désormais ?
- ▶ quelles sont les nouvelles possibilités ?
- ▶ comment peut-il être utilisé par des personnes d'âge différent ?

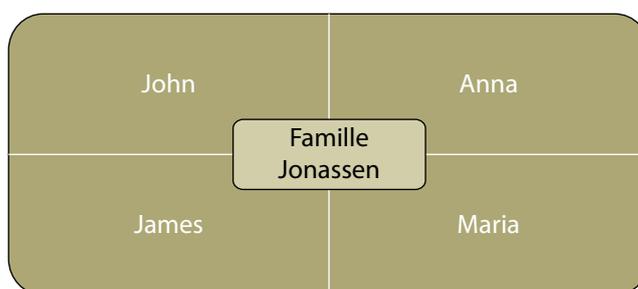
Exercice

1. Afin d'acquérir ces nouvelles connaissances, vous allez étudier l'usage du web 2.0 grâce à un scénario fondé sur les habitudes d'une famille dont les membres utilisent internet de manières bien différentes.
2. Travaillez par groupes de quatre. Chaque groupe s'intéresse à l'un des membres de la famille. Vous allez vous intéresser à l'utilisation de cinq applications en particulier : deux d'entre elles sont utilisées par plusieurs membres mais de façon différente.

Vous allez devoir faire un exposé qui explique :

- ▶ le fonctionnement de l'application ;
 - ▶ sa fonction ;
 - ▶ ses atouts et faiblesses.
3. Pour chaque application choisie par la famille, des liens sont disponibles pour vous permettre de découvrir les différents moyens de l'utiliser. Imprimez les questions ci-dessous pour aider votre groupe à travailler de façon organisée et préparer un exposé.

Choisissez le membre de la famille dont vous allez étudier les habitudes sur internet.



M. John Jonassen

Profil : il est responsable de la communication au sein d'une grande entreprise. Il est âgé de 50 ans et marié à Anna. Ils ont deux enfants.

Au travail, il utilise internet de différentes manières :

- ▶ il gère la page **facebook** de son entreprise, en vérifiant le nombre de visites, en répondant aux questions des utilisateurs et en publiant des annonces relatives à de nouveaux produits ou des événements organisés par l'entreprise.

Qu'est-ce que Facebook ?

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Facebook> ;

données statistiques : www.facebook.com/press/info.php?statistics ;

- ▶ il lance  pour une vidéoconférence avec son patron, qui est à l'étranger, et avec qui il doit aborder un problème qui doit être résolu.
Qu'est-ce que Skype ?
www.youtube.com/watch?v=m1mflr-kQlk www.youtube.com/watch?v=zWq7n4w3cq4&feature=related
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Skype>. Une fois rentré chez lui, il va sur internet pour d'autres raisons ;
- ▶ il visite le site d' pour voir si son vieil ordinateur a trouvé un acquéreur ou s'il peut trouver des articles à un prix intéressant.
Qu'est-ce qu'eBay ?
http://ebay.about.com/od/gettingstarted/a/g_s_whatisebay.htm ;
- ▶ il consulte ensuite quelques blogs sur le football et commente certains articles.
Qu'est-ce qu'un blog ?
www.youtube.com/watch?v=NN2I1pWXjXI ;
- ▶ il consulte également  pour chercher de nouvelles images de football.
Qu'est-ce que Flickr ?
www.flickr.com/new.

M^{me} Anna Jonassen

Profil : elle est médecin et utilise internet pour son travail et pour ses loisirs :

- ▶ elle utilise  pour discuter avec son fils aîné, qui est étudiant à Londres.
Qu'est-ce que Skype ?
www.youtube.com/watch?v=m1mflr-kQlk.
www.youtube.com/watch?v=zWq7n4w3cq4&feature=related ;
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Skype>
- ▶ Elle possède son propre blog et tient un journal professionnel tous les jours. Elle consulte les commentaires laissés par d'autres sur son blog.
Qu'est-ce qu'un blog ?
www.youtube.com/watch?v=NN2I1pWXjXI ;
- ▶ elle revient juste d'une conférence en Italie et va publier des photos sur .
Qu'est-ce que Flickr ?
<http://www.flickr.com/tour/> ;
- ▶ elle utilise  del.icio.us pour trouver de nouvelles recettes. Dans le passé, elle a publié une page web sur la cuisine.
Qu'est-ce que Delicious ?
<http://websearch.about.com/od/dailywebsearchtips/qt/dnt0412.htm>.
Consultez le site de Delicious <http://delicious.com/popular/food>.

James Jonassen

Profil : c'est un adolescent de 13 ans.

Il est « accro » à internet et revient tout juste d'un voyage scolaire à Londres :

- ▶ il se connecte à  pour ajouter de nouveaux amis, qu'il a rencontrés pendant son voyage.
Qu'est-ce que Facebook ?
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Facebook>.
Rencontrer des gens en ligne :
<http://personalweb.about.com/od/easyblogsandwebpages/ss/facebook.htm> ;

- ▶ il va publier une chanson qu'il a composée sur  .
Qu'est-ce que Myspace ?
www.myspace.com/kois87 ;
- ▶ il joue aussi en ligne avec d'autres. Son jeu s'appelle AA.
Qu'est-ce qu'AA ?
http://en.wikipedia.org/wiki/America's_Army ;
www.youtube.com/americanarmy ;
www.youtube.com/americanarmy#p/c/A86462FEB869D7E9/0/EG95LxW6RaE ;
- ▶ il veut aussi mettre en ligne des vidéos qu'il a faites avec son appareil photo sur  .
Qu'est-ce que YouTube ?
<http://en.wikipedia.org/wiki/YouTube> ;
- ▶ il doit finir un projet, et, pour cela, va devoir chercher des informations sur un personnage historique.
C'est pour cette raison qu'il consulte



WIKIPEDIA
The Free Encyclopedia

- Qu'est-ce que Wikipédia ?
<http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>.

Maria Jonassen

Profil : elle a 16 ans et ne coupe jamais la connexion internet de son ordinateur.

Elle adore la musique et la mode :

- ▶ elle va regarder ce que font ses amis sur  .
Qu'est-ce que Twitter ?
<http://en.wikipedia.org/wiki/Twitter>.
www.youtube.com/watch?v=ddO9idmax0o&feature=fvw ;
- ▶ elle va aussi discuter avec sa meilleure amie sur  Yahoo Messenger.
Qu'est-ce que Yahoo Messenger ?
http://en.wikipedia.org/wiki/Yahoo!_Messenger ;
- ▶ elle veut changer un peu son look, et mettre en ligne une photo d'elle sur TAAZ.
Qu'est-ce que TAAZ ?
<http://static.taaz.com/taaz-18feb-1144/>.
www.squidoo.com/taaz ;
- ▶ elle va ensuite télécharger la vidéo d'un défilé qu'elle veut regarder sur  .
Qu'est-ce que YouTube ?
<http://en.wikipedia.org/wiki/YouTube> ;
www.youtube.com/watch?v=d2PbdlzAVKs.

Activité 45

L'utilisation des médias et les droits de l'homme

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Ivo Piperkov.

Objet : favoriser la compréhension des médias en s'appuyant sur la prise en compte des droits de l'homme peut contribuer à atténuer les risques liés à l'utilisation d'internet par les élèves. Il est crucial d'aider les enseignants à en savoir plus sur les contenus pédagogiques relatifs aux médias, et à comprendre comment les élaborer et bien les choisir. Cette activité est un premier pas en ce sens.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

Présentez les objectifs de la session et les méthodes employées, notamment l'utilisation d'une plateforme pédagogique Moodle pour les exercices et les projets complémentaires.

Étape 1 (ensemble des participants – 15 minutes – facultative)

1. Si les participants ne se connaissent pas, une introduction de cinq minutes peut permettre à chacun de dire son prénom et de donner un mot de l'univers du multimédia qu'il ne comprend pas vraiment. Chacun doit retenir au moins trois prénoms et le mot mystérieux associé.
2. Prenez des notes pour expliquer ensuite au groupe la signification des termes donnés.

Étape 2 (ensemble des participants – 45 minutes)

1. Demandez aux participants s'ils savent ce qu'est un projet éducatif en ligne. Chacun donne sa réponse à l'ensemble du groupe.
2. Donnez des exemples de projets éducatifs multimédias en ligne (un exemple est donné dans la diapo 1 de la fiche d'exercice).
3. Présentez les objectifs aux participants, précisez le temps alloué à chaque activité et donnez-leur le schéma qui leur permettra de créer leur propre projet éducatif (diapo 2 de la fiche d'exercice).
4. Présentez la plateforme Moodle, grâce à laquelle les participants pourront communiquer, poser des questions et partager du contenu.
5. Les participants s'enregistrent sur la plateforme Moodle et postent un commentaire ou une question à votre attention.

Étape 3 (travail individuel et en groupes – 45 minutes)

1. Présentez les principaux points de l'éducation aux droits de l'homme.
2. Les participants travaillent dans un cycle de résolution de problèmes (diapo 3 de la fiche d'exercice, voir l'explication dans la partie « Difficultés et conseils » ci-dessous) où ils peuvent recueillir des informations de manière individuelle en consultant des sources sélectionnées à l'avance (liens vers la Convention européenne des droits de l'homme : point de départ pour les enseignants, *Repères*, etc.).

3. Les participants sélectionnent l'un des droits de l'homme et expliquent à l'écrit comment ils utiliseraient les outils multimédias pour le présenter en classe.
4. Les participants se regroupent par quatre ou cinq, discutent des résultats et notent les idées les plus importantes dans un document Word sur leur ordinateur.
5. Chaque groupe présente les résultats des discussions.
6. Encouragez les participants à poser des questions.

Étape 4 (travail individuel et en groupes – 45 minutes)

1. Montrez le film pour l'un des sites.
2. Les participants choisissent différents outils du web 2.0 (pour publier, partager, discuter, etc.) et, à l'aide des liens fournis, consultent individuellement les applications correspondantes (diapo 5 de la fiche d'exercice).
3. Les participants mettent à l'écrit leurs observations préliminaires de manière individuelle puis discutent en petits groupes des usages possibles des réseaux sociaux dans l'éducation.
4. Chaque groupe présente ensuite les résultats des discussions.
5. Montrez le deuxième film, que les participants peuvent regarder individuellement, en notant quelles méthodes ils pourraient utiliser pour comprendre quels outils du web 2.0 leurs élèves connaissent et comment une discussion pourrait être organisée avec eux sur les dangers auxquels ils s'exposent.
6. Aidez les participants à organiser le jeu de rôles qui leur permettra de comprendre quels outils du web 2.0 leurs élèves utilisent et comment organiser des discussions sur ce thème.
7. Chaque participant écrit (individuellement) toute nouvelle observation pour en discuter ensuite en petits groupes.
8. Pour des idées d'activité complémentaire, consultez la partie « Difficultés et conseils ».

Étape 5 (mise en commun et évaluation – 30 minutes)

1. Organisez une séance de mise en commun après chaque étape ou à la fin de la session en vous aidant des questions suivantes, selon les besoins du groupe :
 - ▶ à votre avis, quel usage principal les adolescents font-ils d'internet ?
 - ▶ dans quelle mesure pensez-vous que vos élèves se sentent concernés par les questions liées aux droits de l'homme ?
 - ▶ pour vous, qu'est-ce que signifie « éducation aux droits de l'homme » ?
 - ▶ quelles sont les connaissances nécessaires aux jeunes adultes pour mieux comprendre les questions liées aux droits de l'homme ?
 - ▶ quelles sont les compétences et les comportements qu'ils devront adopter pour contribuer à la défense des droits de l'homme ?
 - ▶ à votre avis, qu'est-ce qui constitue une violation des droits de l'homme dans le contexte de l'utilisation d'internet ? combien de types d'outils du web 2.0 connaissez-vous bien ?
 - ▶ parmi eux, combien en utilisez-vous en classe ?
 - ▶ quels outils du web 2.0 ne connaissez-vous pas ? quelle est votre première impression quant à leur utilisation possible en classe ?
 - ▶ quelles méthodes pouvons-nous appliquer pour apprendre quels outils nos élèves utilisent et pour connaître l'usage qu'ils en font ?
 - ▶ comment organiser une discussion avec nos élèves sur les risques liés à l'utilisation des nouveaux médias ?
2. Les questions suivantes peuvent vous aider à élaborer une évaluation écrite en fin de session. Vous pouvez demander aux participants d'y répondre par l'intermédiaire de la plateforme Moodle :
 - ▶ indiquez ce qui vous a semblé être le plus utile lors de cette session ;

- ▶ indiquez quelque chose que vous avez appris à faire ou dont vous avez eu connaissance lors des sessions en face-à-face ;
- ▶ donnez un exemple d'idée intéressante ou de commentaire auquel vous avez pensé au moment d'en apprendre plus sur les projets multimédias ou de créer votre propre projet ;
- ▶ commentez tout point qui vous semble flou ou qui n'a pas été abordé au cours de la session ;
- ▶ expliquez en quelques mots ce que vous aimeriez changer dans votre enseignement ou ce que vous souhaiteriez utiliser à la suite de votre participation à cette session.

ORGANISATION

Préparation

La session doit avoir lieu dans un laboratoire multimédia équipé d'ordinateurs et d'une connexion internet mis à la disposition de chaque participant.

Mettez à l'avance des supports pédagogiques et des présentations à l'intention des participants sur la plateforme Moodle.

Ressources et matériel

Un projecteur et un ordinateur pour vous permettre de projeter des diapositives et de montrer comment fonctionne la plateforme Moodle.

Des ordinateurs avec une connexion internet et permettant la prise en charge de contenu multimédia pour le travail individuel.

Une plateforme Moodle, grâce à laquelle les participants pourront communiquer, poser des questions et partager du contenu. Créez-la en avance, à partir du site <http://demo.moodle.net> (consulté le 4 janvier 2018).

Le contenu utilisable pour les exposés, organisé selon un cycle de résolution de problèmes (voir l'exemple de la diapo 3 de la fiche d'exercice, extrait d'un contenu éducatif créé pour ce cours avant la session).

Contenu supplémentaire sur la plateforme Moodle (consulté le 4 janvier 2018) :

- ▶ Convention européenne des droits de l'homme : point de départ pour les enseignants, <http://book.coe.int/EN/index.php?PAGEID=165&lang=EN> ;
- ▶ Council of Europe (2002). *COMPASS – A manual on human rights education with young people* (Repères, manuel sur l'éducation des jeunes aux droits de l'homme), Éditions Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://book.coe.int/eur/fr/education-aux-droits-de-l-homme-education-interculturelle/2508-reperes-manuel-pour-la-pratique-de-l-education-aux-droits-de-l-homme-avec-les-jeunes.html>.

Voir également :

- ▶ www.eycb.coe.int/compass/fr/contents.html ;
- ▶ www.eycb.coe.int/compass/fr/chapter_2/2_1.html ;
- ▶ www.fredcavazza.net/2008/06/09/social-media-landscape.

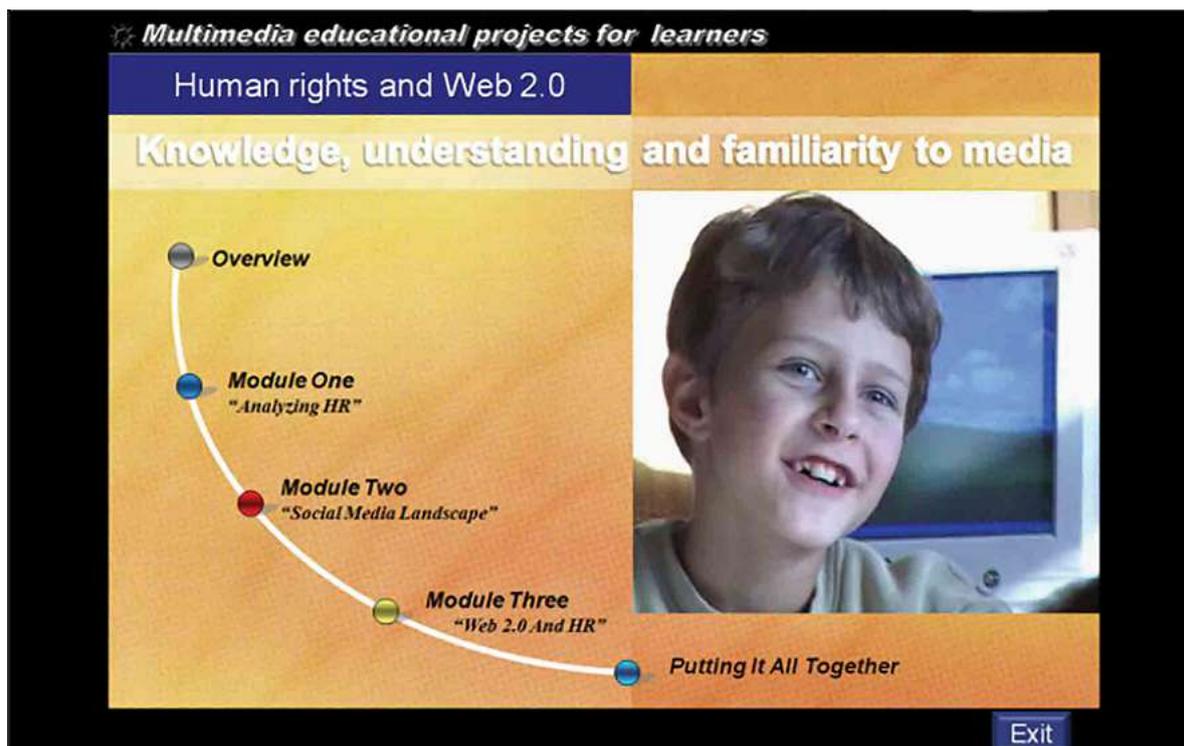
Difficultés et conseils

1. Expliquez aux participants que la formation va mêler théorie et pratique et qu'elle commencera par la conception d'un projet multimédia pour se terminer sur sa mise en œuvre (diapo 3 de la fiche d'exercice).
2. Informez les participants que du contenu éducatif sera disponible sur la plateforme Moodle après cette première session de formation.
3. Le concept de cycle de résolution de problème est expliqué dans la diapo 1. Il commence par un petit film contenant des instructions sur les différentes choses auxquelles il faut être attentif. La diapo 3 illustre quatre types de cycles. Tous commencent par un film destiné à stimuler les participants. Ceux-ci doivent consigner leurs premières idées dans un document Word. Ils participent ensuite à des discussions de groupe et lisent des ressources pour enfin reconsidérer leurs idées initiales. Tous les fichiers nécessaires peuvent être mis à disposition sur la plateforme Moodle, et donc sur chaque ordinateur, à l'avance. En conclusion, tous les groupes

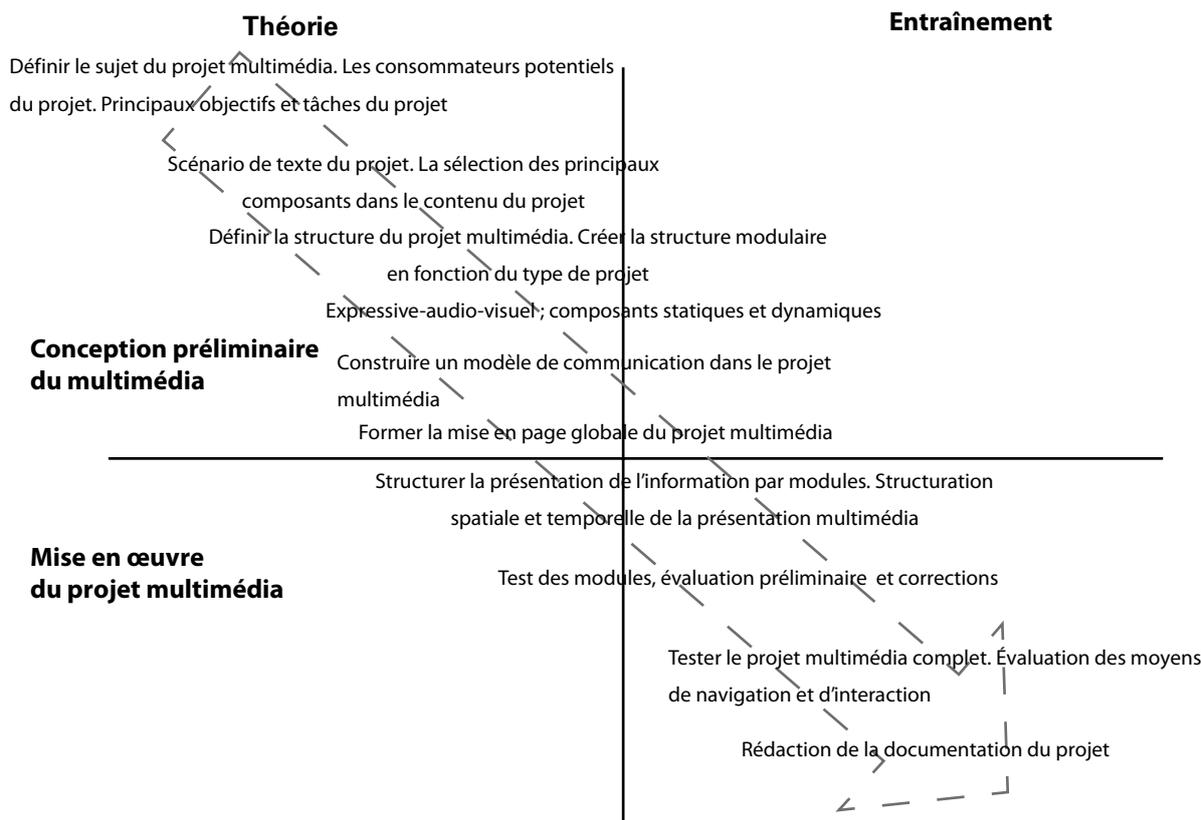
présentent leurs résultats et écoutent les commentaires des autres. Cette organisation est modulable. Il est possible de mettre dans la partie « Ressources » les derniers documents en date (textes, films, vidéos d'une chaîne locale). Des liens renvoyant vers des sites intéressants peuvent également être donnés.

4. Comme activité complémentaire, les participants peuvent prévoir un projet multimédia adoptant une structure simple en faisant un brainstorming sur le thème choisi, sur le contenu audiovisuel, statique et dynamique, et sur les logiciels nécessaires à la production et la modification de ces éléments. Les participants discutent de la manière dont ils pourraient utiliser ces éléments pour expliquer à leurs élèves les problèmes liés aux outils du web 2.0 et aux droits de l'homme.

FICHE D'EXERCICE 1



FICHE D'EXERCICE 2



FICHE D'EXERCICE 3

Tour d'horizon des médias sociaux

Exemples de liens pouvant être utilisés pour la partie pratique du travail. Remarque : les liens deviennent obsolètes. Utilisez cette liste comme une piste pour trouver des outils plus récents :

- ▶ outils de publication : blogs (Typepad, Blogger), wikis (Wikipédia, Wikia, Wetpaint) et journaux citoyens (Digg, Newsvine) ;
- ▶ outils de partage : vidéos (YouTube), images (Flickr), liens (delicious, Ma.gnolia), musique (Last.fm, iLike), diaporamas (Slideshare), mise à l'essai de produits (Crowdstorm, Stylehive) ou critiques de produits (Feedback 2.0, GetSatisfaction) ;
- ▶ outils de discussion : forums (PHPbb, vBulletin, Phorum), forums vidéo (Seesmic), messagerie instantanée (Yahoo! Messenger, Windows Live Messenger, Meebo) et VoIP (Skype, Google Talk) ;
- ▶ réseaux sociaux (Facebook, MySpace, Bebo, Hi5, Orkut), spécialisés (LinkedIn, Boomba), outils de création de réseaux sociaux (Ning) ;
- ▶ outils de micropublication (Twitter, Pownce, Jaiku, Plurk, Adocu) et semblables (Twitxr, Tweetpeek) ;
- ▶ agrégateurs (FriendFeed, Socializr, Socialthing!, lifestrea.ms, Proflactic) ;
- ▶ plateformes hébergeant des outils diffusion en direct (Justin.tv, BlogTV, Yahoo! Live, UStream) et leurs équivalents pour les mobiles (Qik, Flixwagon, Kyte, LiveCastr) ;
- ▶ mondes virtuels (Second Life, Entropia Universe, There), chats 3D (Habbo, IMVU) et univers virtuels destinés aux adolescents (Stardoll, Club Penguin) ;
- ▶ plateformes de jeux communautaires (ImInLikeWithYou, Doof), portails de casual games (Pogo, Cafe, Kongregate) et jeux reliés à des réseaux sociaux (Three Rings, SGN) ;
- ▶ MMOG (Neopets, Gaia Online, Kart Rider, Drift City, Maple Story) et MMORPG (World of Warcraft, Age of Conan).

Activité 46

Déplacements et narration numérique

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Ana Boa Ventura.

Objet : nous sommes souvent contraints de changer de lieu géographique. Nous ressentons alors le besoin de développer un sentiment d'appartenance. Cette activité aide à apprendre comment décrire un endroit au moyen de la narration numérique afin de s'identifier à ce lieu et de s'en sentir responsable au même titre que les autres. Le travail sur, entre autres, des documents traitant de la communauté rom est idéal pour réfléchir à la question des nouveaux médias et des droits de l'homme afin de contrebalancer les phénomènes de l'exclusion sociale et de la discrimination. Cette activité peut être adaptée à une utilisation en classe.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

Présentez la session et ses buts, ses objectifs d'apprentissage et les processus auxquels elle fait appel. Montrez aux participants la plateforme en ligne qu'ils vont utiliser.

Étape 1 (travail individuel et en binômes – 30 minutes)

1. Les participants effectuent la lecture préalable de manière individuelle (fiches d'exercices 1 et 2) sur le récit et son organisation, les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays, la mobilité et les médias localisés.
2. Ils forment ensuite des binômes et dressent la liste des principaux arguments avancés par les différentes sources.

Étape 2 (travail en groupes et en commun – 60 minutes)

1. En groupes, les participants énumèrent des cas de personnes qui ont été déplacées à l'intérieur de leurs pays en Europe. Ils s'aident pour cela des documents 1 et 2 (fiche d'exercice 2) et font des recherches en ligne sans aucune aide.
2. Les participants doivent établir un lien entre le résultat de leur travail et leur propre expérience, afin d'ajouter d'éventuelles informations intéressantes.
3. Chaque groupe présente son travail aux autres.
4. Évoquez avec l'ensemble des participants les différentes causes des déplacements de personnes à l'intérieur d'un pays et définissez quels droits sont menacés pour ces personnes.

Étape 3 (travail en groupes et en commun – 60 minutes)

1. En petits groupes, les participants discutent de la redéfinition du sentiment d'appartenance à un lieu et des déplacements dans le contexte actuel de la mobilité professionnelle en Europe. Ils s'appuient pour cela sur le document 3.

2. Discutez avec l'ensemble des participants des droits civiques et politiques pouvant être menacés, en raison notamment du retrait de la vie politique et de la responsabilité sociale consécutif à un déplacement.
3. Commencez à réaliser une carte conceptuelle autour de trois domaines : les données GPS, les récits et le sentiment d'appartenance/le déplacement. Tous les participants peuvent intervenir et ajouter des éléments. Le résultat doit prendre la forme de trois grappes autour de trois noyaux (correspondant aux trois domaines du sujet abordé). Vous pouvez utiliser un logiciel de cartographie conceptuelle (comme Inspiration) sur l'ordinateur principal, équipé d'un projecteur, ou, à défaut, un chevalet de conférence.
4. Discutez du résultat obtenu sur la plateforme en ligne. Encouragez les participants à se connecter et à explorer la plateforme (si possible, avant de passer à l'étape suivante). Pour des idées d'activité complémentaires, consultez la partie « Difficultés et conseils ».

Étape 4 (mise en commun – 30 minutes)

Organisez une séance de mise en commun. Vous pouvez vous aider des questions suivantes :

- ▶ comment la notion de « sentiment d'appartenance » est-elle actuellement redéfinie en Europe ?
- ▶ quel est le lien possible entre le déplacement et le désengagement politique et social ?
- ▶ comment les technologies mobiles altèrent-elles le sentiment d'appartenance et/ou le déplacement ?
- ▶ le récit peut-il permettre de s'approprier un endroit et ainsi de favoriser le sentiment d'appartenance ?
- ▶ comment cela peut-il permettre de combattre la discrimination tout en encourageant l'inclusion sociale ?
- ▶ pouvez-vous citer des manières innovantes de représenter un endroit correspondant à une anecdote/une histoire personnelle que vous souhaitez partager ? pouvez-vous donner des exemples en vous appuyant sur la session d'aujourd'hui ?

Étape 5 (évaluation – 10 minutes)

Les participants doivent répondre aux questions suivantes sur la plateforme :

- ▶ quelle est l'idée la plus intéressante que vous retenez de cette session ?
- ▶ seriez-vous intéressé par un projet complémentaire sur le terrain mettant à l'essai la narration numérique ? pourquoi ?
- ▶ quels éléments de cette activité pouvez-vous utiliser dans votre enseignement ? de quelle manière devez-vous l'adapter aux besoins et aux intérêts de vos élèves ?

ORGANISATION

Préparation

La salle doit permettre un travail en groupes avec un ordinateur pour trois participants et un ordinateur pour l'animateur.

Ressources et matériel

Plateforme en ligne.

Connexion internet assez puissante.

Sites web sur la structure du récit, la narration mobile et le dessin par GPS (fiche d'exercice 1).

Liens vers les documents sur les personnes déplacées, la mobilité et les médias localisés (fiche d'exercice 2).

Chevalet de conférence ou logiciel de création de cartes conceptuelles sur l'ordinateur principal, équipé d'un projecteur.

Difficultés et conseils

1. Les limites de la notion de mobilité en Europe, en tant que l'une des causes de la redéfinition par les jeunes du sentiment d'appartenance, doivent être définies du point de vue de l'enseignant/du parent/du professionnel.
2. Certains des sujets sont sensibles sur le plan politique, par exemple le nombre considérable de personnes déplacées à l'intérieur de leur pays en Europe. Ils doivent donc être abordés avec tact.
3. Le document 1, sur la communauté rom, est idéal pour réfléchir à la question des nouveaux médias et des droits de l'homme.
4. Suggestion d'activité complémentaire : initiez les participants au géomarquage (par l'intermédiaire de Flickr, Google Earth, Picasa ou iPhoto, voir la fiche d'exercice 3). Les participants forment des binômes et, à la lumière des technologies abordées, choisissent de réaliser un projet d'exploration sur le terrain dans les conditions suivantes : avec le dessin par GPS, avec Google Earth et/ou avec un logiciel de partage de photos. Indépendamment du média localisé choisi, une histoire en lien avec le lieu sélectionné devra être racontée. Elle peut être narrée au travers de photos ou d'une vidéo (réalisée avec un téléphone ou un appareil photo) et complétée par du texte. La production représente uniquement une partie du travail. Le processus d'apprentissage des participants est important, mais le travail ne se termine qu'avec sa mise en ligne sur internet. C'est pourquoi la manière dont les données sont présentées n'est d'aucune importance. Seuls le contenu et la forme comptent. L'esthétique est cruciale car elle est un facteur de lisibilité. Insistez sur les étapes de publication et de diffusion.

POUR ALLER PLUS LOIN

Tous les liens ont été consultés le 4 janvier 2018.

Brocklehurst M. (2003). *Self and place: a critique of the "boundaryless career", stream 1: identity: constructed, consumed and politicised* (Le soi et l'endroit : critique des « carrières sans frontières », volet 1 : L'identité construite, consommée et politisée), The Business School, Imperial College, London, www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot/cmsconference/2003/proceedings/identity/brocklehurst.pdf.

Chang J. (2008). *Learning the limits of locative media* (Connaître les limites des médias localisés), <http://media-shift.org/2008/05/learning-the-limits-of-locative-media136/>.

International Crisis Group (2002). *Return to uncertainty: Kosovo's internally displaced and the return process*, Europe Report No. 139 (Retour vers l'incertitude : au Kosovo, les personnes déplacées et le processus de retour), www.crisisgroup.org/europe-central-asia/balkans/kosovo/return-uncertainty-kosovos-internally-displaced-and-return-process.

PNUD, Bureau régional Europe et CIS (2006). *At risk: Roma and the displaced in Southeast Europe* (Population à risque : les Roms et les personnes déplacées en Europe du Sud-Est), http://europeandcis.undp.org/uploads/public/File/rbec_web/vuln_rep_all.pdf (consulté le 3 décembre 2014).

Van House N., et al. (2005). *The uses of personal networked digital imaging: an empirical study of cameraphone photos and sharing* (L'utilisation d'images numériques personnelles en réseau : étude empirique des photos prises avec un téléphone et du partage), University of California at Berkeley and School of Information Management Systems, Berkeley, CA.

FICHE D'EXERCICE 1

Sites web sur le récit et la narration

GPS + narration : www.bootchec.com/gps/about.php.

Narration mobile : comment le monde voit les États-Unis d'Amérique,
<http://newsweek.washingtonpost.com/postglobal/america/england>

Le dessin par GPS : www.gpsdrawing.com/gallery.html.

Tous les liens suivants ont été consultés le 4 janvier 2018.

FICHE D'EXERCICE 2

Documents

Sur les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays

Document 1

PNUD, Bureau régional Europe et CIS (2006). *At risk: Roma and the displaced in Southeast Europe* (Population à risque : les Roms et les personnes déplacées en Europe du Sud-Est), <http://europeandcis.undp.org/go/vulnerability>.

Document 2

www.crisisgroup.org/europe-central-asia/balkans/kosovo/return-uncertainty-kosovos-internally-displaced-and-return-process.

Sur la mobilité professionnelle

Document 3

Brocklehurst M. (2003). *Self and place: a critique of the "boundaryless career", stream 1: identity: constructed, consumed and politicised* (Le soi et l'endroit : critique des « carrières sans frontières », volet 1 : L'identité construite, consommée et politisée), The Business School, Imperial College, London, www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot/cmsconference/2003/proceedings/identity/brocklehurst.pdf.

Extrait :

« Réalisé à partir de l'étude d'un groupe de cadres ayant connu divers aspects du déplacement et de la mobilité géographique, cet article montre que la carrière ne suffit pas à donner un sens et que les frontières définies par le sentiment d'appartenance à un lieu revêtent une importance croissante. »

Sur les médias localisés

Document 4

Chang J. (2008). *Learning the limits of locative media* (Connaître les limites des médias localisés), www.pbs.org/mediashift/2008/05/learning-the-limits-of-locative-media136.html#.

FICHE D'EXERCICE 3

Les utilisations sociales des images et des photographies personnelles

Nous sommes tous, ou presque, concernés par le sujet des photos personnelles, que nous soyons celui qui prend la photo, celui qui est dessus ou qui la regarde. Les photos sont pour beaucoup un élément essentiel de leur vie : elles permettent d'immortaliser des événements importants de la vie comme du quotidien et de voir ses enfants grandir. Elles font partie des rares objets que la plupart des gens essaient de sauver en premier lieu lors d'un incendie.

Comprendre les utilisations sociales de la photographie personnelle est aujourd'hui d'une importance capitale. Cela nécessite de comprendre quel usage on peut avoir des images numériques lorsqu'on possède un appareil photo et de définir comment le fait de prendre des photos et de les partager au moyen d'un réseau numérique omniprésent peut avoir de profondes répercussions sur les façons dont nous utilisons les photographies que nous prenons. Nous pouvons nous intéresser à différents usages dans le contexte du partage des images en réseau : établir et entretenir des liens sociaux, construire la mémoire personnelle et commune, travailler sa présentation (en influençant l'image que les autres ont de nous) et favoriser l'expression personnelle (Kindberg et al., 2005), entre autres.

L'analyse de la position de différents individus par rapport à l'image englobe les risques potentiels correspondants (par exemple le respect de la vie privée ou les conséquences juridiques), et plus particulièrement ceux liés à l'identification dans le contexte de la citoyenneté et de la résidence légale (dans le cas de l'immigration clandestine).

Adapté de <http://infolab.stanford.edu/~mor/research/chi2007-Ames-whyWeTag.pdf> Van House N. et al. (2005). *The uses of personal networked digital imaging: an empirical study of cameraphone photos and sharing* (Les utilisations des images numériques personnelles en réseau : étude empirique des photos prises avec un téléphone et du partage), University of California at Berkeley and School of Information Management Systems, Berkeley, CA, <http://infolab.stanford.edu/~mor/research/chi2007-Ames-whyWeTag.pdf>.

Activité 47

Façonner une culture démocratique grâce à l'apprentissage coopératif

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Carmen Becker.

Objet : cette activité initie les participants aux structures de l'apprentissage coopératif, de façon pratique et en exigeant d'eux une participation active. Ils devront réfléchir à la manière dont l'apprentissage coopératif peut être utilisé pour enseigner de façon explicite les compétences sociales qui sous-tendent un comportement démocratique. L'hypothèse initiale est que la mise en œuvre de structures d'apprentissage coopératif permet de développer ces compétences chez l'élève et, par conséquent, de renforcer les processus démocratiques. Les activités peuvent être adaptées pour une utilisation en classe. Elles sont inspirées de Green N., Green K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*, Kallmeyer Verlag, Hanovre.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

Étape 1 (réfléchir-comparer-partager – groupes de quatre – 60 minutes)

1. Laissez les participants choisir où ils souhaitent s'asseoir.
2. Formation des groupes et activité d'introduction : déposez sur chaque table trois ou quatre pièces d'un puzzle (par exemple, des coupures de presse) et demandez à chacun de trouver qui détient les pièces correspondantes à la sienne pour former des groupes. Une fois les groupes formés, demandez-leur de s'asseoir face à face autour d'une table :
 - ▶ donnez à chacun un numéro (le participant le plus près de vous obtient le numéro 1 puis ainsi de suite dans le sens horaire) et un rôle ;
 - ▶ donnez la consigne suivante : « chaque membre du groupe doit citer une qualité que les élèves apprécient chez lui ».
3. Expliquez en quoi consiste l'activité « réfléchir-comparer-partager » : montrez l'image prise du site de Square Wheels (fiche d'exercice 3) et soumettez-leur la question suivante : « Comment ce dessin décrit-il le travail en groupes dans le cadre de la classe ? » Laissez les participants suivre le processus suivant :
 - ▶ réflexion : chacun réfléchit de manière individuelle à la question et écrit sa réponse (5 minutes) ;
 - ▶ comparaison : des binômes sont formés pour échanger les points de vue de chacun (1 minute par participant) ;
 - ▶ partage : chaque binôme met en commun ses conclusions avec un autre binôme, à l'oral. Chaque participant doit résumer les observations du premier participant avec qui il a discuté (1 minute par participant).
4. Les groupes notent le résultat de leurs échanges sur des étiquettes qui sont ensuite affichées sur le chevalet de conférence.
5. Parcourez les résultats, classez-les par catégorie et éliminez toute réponse faite en double. Montrez-les au groupe.

6. Amenez les participants à réfléchir au processus qu'ils viennent de suivre :
 - ▶ comment ont-ils réagi lorsque leur faculté d'adaptation a été mobilisée, au moment de travailler avec des partenaires qu'ils n'avaient pas choisis ?
 - ▶ comment ont-ils géré la pression du temps imparti ?
 - ▶ sont-ils satisfaits du travail produit ?
 - ▶ en quoi l'apprentissage coopératif diffère-t-il du travail en groupes qu'ils utilisent dans leur enseignement ?

Étape 2 (découverte – travail en groupes – 60 minutes)

1. Formation des groupes et activité d'introduction : demandez aux participants de garder le silence pendant cet exercice. Demandez-leur de se mettre en ligne. Quand c'est fait, demandez-leur de se placer en fonction de leur date d'anniversaire. Ils ne peuvent communiquer que par gestes et doivent toujours garder un pied dans l'alignement. Insistez sur le fait que s'ils ne respectent pas les règles, ils compromettent la réussite du groupe. Si l'un d'entre eux échoue, tout le groupe est sanctionné et doit recommencer du début.
2. Lorsqu'ils ont réussi, composez des groupes tous les quatre participants. Donnez à chaque participant un numéro, un rôle et expliquez en quoi consiste l'activité d'introduction suivante : « Deux vérités pour un mensonge » :
 - ▶ pensez à trois faits, deux vérités et un mensonge, qui doivent concerner votre vie. Le groupe doit deviner quel fait est un mensonge ;
 - ▶ réflexion (2 minutes) ;
 - ▶ mise en commun (1 minute par participant).
3. Donnez trois consignes aux groupes, l'une après l'autre, chacune correspondant à un environnement d'apprentissage classique :
 - ▶ apprentissage autonome : notez huit choses qui pourraient changer si vous n'aviez pas la télévision (2 minutes) ;
 - ▶ apprentissage compétitif : notez huit choses douces et bleues (60 secondes) ;
 - ▶ apprentissage coopératif : notez huit manières de faire prendre un bain à un chien (2 minutes) ;
 - ▶ après chaque exercice, demandez aux groupes de faire part de leurs impressions et notez les résultats sur le chevalet de conférence. Vous pouvez animer la discussion à l'aide des propositions et questions suivantes :
 - pour l'activité de formation des groupes : comment un lien d'interdépendance positive s'est-il mis en place ? En principe, comment ce lien est-il établi dans le cadre des activités d'apprentissage coopératif ?
 - comment la structure a-t-elle permis de garantir que chaque apprenant s'exprime ?
 - quelle conséquence cela a-t-il sur la responsabilisation de l'apprenant et ses responsabilités envers le groupe ?
 - quand l'interdépendance positive et l'obligation de rendre des comptes jouent-elles un rôle dans la vie dans la communauté/à l'école/en société ? quels autres problèmes habituels liés au travail en groupes peuvent être résolus grâce aux structures d'apprentissage coopératif (voir les résultats de l'étape 1) ?
 - ▶ laissez les participants réfléchir à la manière dont les processus de l'apprentissage coopératif peuvent combler les lacunes creusées par les formes traditionnelles de travail en groupes.

Étape 3 (construction de notre village – ensemble des participants – 50 minutes)

1. Demandez aux participants d'imaginer ce qui serait pour eux un village idéal. En quoi cet endroit est-il spécial ?
 - ▶ réflexion (1 minute) ;
 - ▶ mise en commun (1 minute par participant).
2. Demandez-leur de dessiner ensemble leur village sur l'affiche disposée au centre de la pièce.
3. Ils doivent créer un village le plus proche possible de ce qu'ils considèrent comme la communauté idéale.

Étape 4 (mise en commun – 20 minutes)

1. Divisez les participants en deux grands groupes.
2. Par équipes de trois ou quatre personnes :
 - ▶ la première moitié définit quelle démarche collective aurait pu déboucher sur un résultat meilleur, et qui aurait permis à chacun de se sentir représenté. Idéalement, ils doivent arriver à des termes comme « participation active », « débats » (communiquer et écouter), « cohésion », etc. :
 - réfléchissez de manière individuelle et répondez à l'écrit : quelle démarche aurait pu vous permettre, en tant que groupe, d'obtenir un meilleur résultat (par exemple, dont la conception aurait satisfait tout le monde et par lequel chacun aurait pensé que ses idées étaient représentées) (5 minutes) ?
 - résumez le résultat obtenu par votre équipe (5 minutes) ;
 - partagez ce résultat avec les autres équipes du même groupe (groupes un à trois) (5 minutes) ;
 - présentez les résultats de chaque équipe sur une affiche à l'attention de tous les participants.
 - ▶ La deuxième moitié réfléchit au lien entre cet exercice et le comportement démocratique, et à la manière dont les comportements adoptés auraient pu être plus démocratiques :
 - réfléchissez de manière individuelle et répondez à l'écrit : quel est le lien entre cette activité et la notion de démocratie ? quels comportements adoptés par des participants auraient pu être plus démocratiques et découler sur un résultat plus satisfaisant ? (5 minutes) ;
 - résumez le résultat obtenu par votre groupe (5 minutes) ;
 - partagez ces résultats avec les autres groupes (groupes quatre à six) (5 minutes) ;
 - présentez les résultats des groupes sur une affiche à l'attention de tous les participants.
3. Mettez les résultats de ces deux grands groupes en commun entre leurs équipes respectives.
4. Demandez à tous les participants s'ils ont l'impression que leurs idées ont été représentées dans le dessin réalisé et s'ils sont satisfaits du résultat découlant du travail en commun. Demandez-leur quelles difficultés ils ont rencontrées et comment ils les ont surmontées :
 - ▶ êtes-vous tous satisfaits du résultat ?
 - ▶ toutes vos idées sont-elles représentées par le dessin ?
 - ▶ quelles ont été les difficultés ?
 - ▶ comment avez-vous abordé les difficultés ?
 - ▶ décririez-vous cela comme un travail de groupe habituel ?
 - ▶ de quelle manière aurions-nous pu agir différemment ?
5. Laissez chaque équipe présenter son résultat aux autres grâce à des affiches. Complétez la discussion en partageant vos observations sur les comportements que vous avez observés au cours du travail en commun.

Étape 5 (évaluation – 15 minutes)

1. Reprenez les résultats des étapes 1 et 2. Comparez-les avec les commentaires faits pendant la mise en commun et définissez avec les participants quels problèmes peuvent être résolus en mettant en place des structures d'apprentissage coopératif.
2. Demandez aux participants de réfléchir à la manière dont nous pouvons façonner un environnement démocratique grâce à l'apprentissage coopératif. Quelles sont les compétences sociales inculquées aux élèves dans les classes où l'apprentissage coopératif est employé ?
3. Demandez aux participants de citer la chose la plus importante qu'ils ont apprise.

ORGANISATION

Préparation

1. Arrangez les tables de manière à rendre possible le travail par cinq ou six groupes de trois à quatre personnes.

2. Pour l'étape 3, faites assez de place dans la salle pour pouvoir dérouler une grande affiche et afin que les participants puissent s'asseoir ou se mettre à genoux et dessiner dessus.
3. Préparez la grande affiche en utilisant entre quatre et huit feuilles de chevalet de conférence, en fonction de la place disponible et du nombre de participants.

Ressources et matériel

La fiche d'exercice 1 sur le contenu tiré du site Square Wheels.

Des stylos, des marqueurs et des feuilles A4.

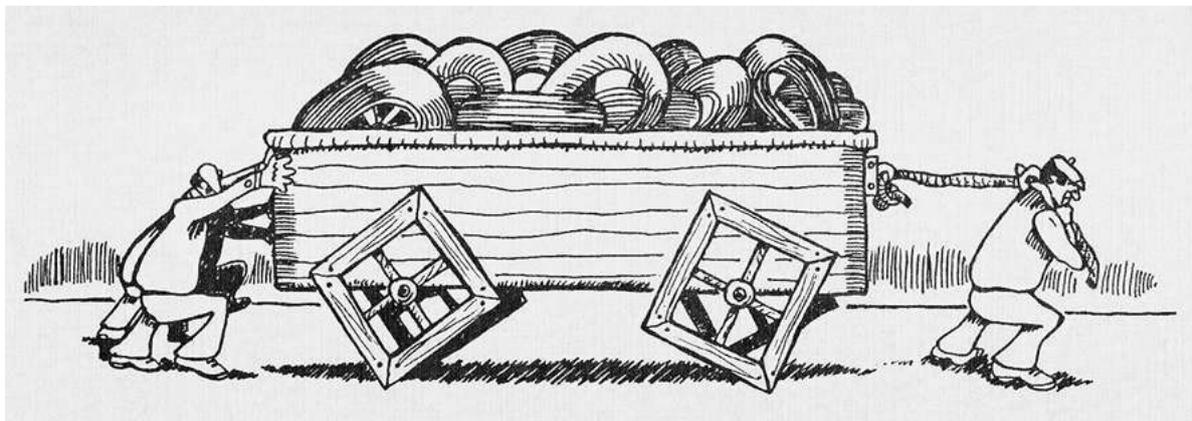
Des chevalets de conférence.

Difficultés et conseils

1. Cette activité reprend le principe de l'apprentissage par la pratique, sans un apport théorique initial trop important. Cependant, certains apprenants ont besoin de savoir où ils vont ou ce à quoi ils peuvent s'attendre. C'est pourquoi, afin d'éviter toute frustration, commencez par présenter dans les grandes lignes la façon dont va se dérouler la journée. Demandez aux participants de simplement s'embarquer pour l'aventure de l'apprentissage coopératif en gardant l'esprit ouvert et de se laisser guider, en leur précisant qu'une discussion sur le pourquoi et le comment aura lieu après chaque exercice.
2. Au cours de l'étape 3, n'intervenez pas sauf si cela est nécessaire (par exemple si certains essayent de s'imposer, n'écoutent pas les autres ou sont en désaccord). Observez le comportement de chaque membre du groupe. Qui se tient au premier rang ? Où se fait l'interaction ? Certains participants sont-ils laissés de côté ? Comment le groupe se met-il d'accord lorsque les points de vue diffèrent ? Prenez des notes que vous réutiliserez au moment de la mise en commun.

FICHE D'EXERCICE

Roues carrées



Diapositive fournie par Peggy Fehily pendant le 123^e Séminaire du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe à Bad Wildbad, www.squarewheels.com (consulté le 4 janvier 2018).

Activité 48

Une fresque pour la tolérance

DESCRIPTION

Activité originale de Hiba Yaghi.

Objet : les activités proposées sont un travail collaboratif dans une approche globale qui vise à développer les compétences des jeunes en matière de dialogue, de résolution de conflits, de maîtrise de soi et d'exercice de la tolérance. Elles les invitent à une écoute amicale de l'autre partie dans un conflit par le recours à des stratégies dynamiques et créatives qui invitent les jeunes à une réflexion collective sur les conséquences des conflits.

PROCÉDURE

Introduction (15 minutes)

Présenter brièvement la session en utilisant les informations de ce document. Facultatif : reprendre les questions suivant la lecture préparatoire fournie ici.

Étape 1 (Situer le conflit – groupes de 3 – 10 minutes)

1. Chaque groupe devra se confronter à un groupe adverse avec lequel il reconstitue une situation de conflit, par exemple :
 - ▶ deux groupes dont les participants seront issus de religions différentes et auront une représentation négative de l'autre religion ;
 - ▶ deux groupes dont les participants seront issus de partis politiques en conflit ou seront de simples partisans non engagés dans des partis mais qui sympathisent avec des idéologies politiques en conflit ;
 - ▶ deux autres groupes représentant pour l'un des travailleurs étrangers ayant des conditions sociales et économiques précaires et pour l'autre des habitants originaires du pays, etc.
2. Aux deux groupes de participants, donner la consigne (référence au texte fourni en lecture préparatoire, fiche d'exercice 1) suivante, à tour de rôle.
3. « Pour des raisons religieuses, politiques, sociales ou autres :
 - ▶ vous prônez la "culture de la vie" pour l'un ;
 - ▶ vous prônez la "culture de la mort et du suicide individuel et collectif" pour l'autre ».

Étape 2 (débat silencieux/travail en groupes – 40 minutes)

1. Chaque groupe rencontre un autre groupe dans un coin de la salle et un débat muet démarre entre eux, en suivant les dispositions suivantes (10 minutes).
2. Les membres de chaque groupe commencent par afficher sur un carton tout ce qu'ils pensent du groupe adverse, que ce soit positif ou négatif, en veillant à noter ce qu'ils pensent être la source des conflits entre eux, leurs différences et leurs préjugés concernant ce groupe (10 minutes).
3. Les groupes s'échangent les cartons. Les membres de chaque groupe écrivent au feutre rouge et sur le carton du groupe adversaire tous leurs commentaires et leurs réponses ou réactions à ce qui a été écrit par l'autre groupe (10 minutes).
4. Poser les cartons sur les tables. Les participants circuleront entre leur groupe et le groupe des adversaires en ajoutant à chaque fois une idée, une réponse, une interrogation ou un commentaire (10 minutes).

Étape 3 (dialogue/groupe entier – 40 minutes)

1. Demander aux participants de ne plus circuler et de s'asseoir en cercle.
2. Modérer une discussion sur ce qu'ils ont vu sur les pancartes. Ponctuez le débat en mettant en exergue des concepts importants (stéréotypes, préjugés, discrimination, exclusion, etc.) qui permettent de prendre conscience du phénomène de l'intolérance et ses causes. Vous pourrez vous aider de la fiche d'exercice p. 268 (15 minutes).
3. Demander à un volontaire de chaque groupe d'afficher sur le mur une invitation au dialogue dans son coin. Cette invitation sera ouverte à tous les membres de tous les groupes. Au cours de ces débats, les participants au conflit devront dialoguer pour concevoir ensemble un plan d'action pour améliorer la situation (15 minutes).
4. Les membres de chaque groupe afficheront sur un carton d'une autre couleur et à côté de leurs cartons respectifs leurs plans d'action pour la résolution du conflit et tous les participants seront invités à circuler dans la salle et à mener une réflexion brève sur les plans d'action proposés en discutant entre eux (5 minutes).

Étape 4 (mise en commun – 15 minutes)

Mener une discussion sur les points suivants :

- ▶ que pensez-vous de la démarche que nous venons de suivre ?
- ▶ ce type de démarche est-elle facile à mettre en œuvre en classe avec vos élèves ?
- ▶ quelle en sont les avantages/désavantages (exemple : le débat muet permet-il une bonne mise à plat des données du conflit) ?
- ▶ L'exercice risque-t-il de conduire à une crispation des stéréotypes ?
- ▶ Comment travailler sur cette question ?

Étape 5 (évaluation/travail individuel, pairs, groupe entier – 60 minutes)

1. Demander aux participants de choisir un ou plusieurs secrétaires. Ce secrétaire devra s'installer derrière une table sur laquelle seront disposées quatre piles d'enveloppes fermées. Contenu des enveloppes :
 - a. dans la première pile, chaque enveloppe contient une question à laquelle doit répondre un participant ;
 - b. dans la deuxième pile, les enveloppes contiennent des photos de dirigeants politiques, religieux, ou toutes autres personnalités dont l'action est liée aux thèmes que l'enseignant souhaite aborder ;
 - c. dans la troisième pile, les enveloppes contiennent des caricatures ;
 - d. dans la quatrième et dernière pile, les enveloppes contiennent des articles découpés dans des journaux et des magazines, qui critiquent d'une façon acerbe une situation donnée, une personnalité politique ou religieuse.
2. Demander à chaque participant de passer chez le secrétaire et de tirer au sort une enveloppe de chaque paquet de documents (2 minutes).
3. Les participants reviennent à leur place. Demander aux participants d'écrire leurs réponses et leurs réactions sur des cartes : ils y collent le document reçu et écrivent leur réaction à ce document juste en face (15 minutes). Demandez-leur :
 - a. de répondre à la question qui se trouve dans l'enveloppe choisie ;
 - b. de réagir au document qui critique d'une façon acerbe une croyance ou conviction ;
 - c. d'écrire un commentaire à propos de la photo en précisant ce qu'il dira ou fera au cas où il rencontre cette personne ou ce dirigeant ;
 - d. de réagir à la caricature.
4. Le secrétaire ramasse les cartes et après les avoir lues rapidement, il les divise en deux piles : les cartons qui révèlent des réactions violentes ou négatives d'un côté et, de l'autre côté, les cartons qui font preuve de réactions pacifiques ou positives (10 minutes).
5. Mettre en lien les résultats avec ce que le groupe a appris pendant l'activité. Faites réfléchir les participants par paire puis en groupe entier : « Avons-nous développé notre capacité de tolérance, de respect et de dialogue ? »

Étape 6 (« Le journal mural du dialogue » – communauté scolaire – un mois)

Objectif

Cette activité invite des participants issus de groupes en conflit à s'interroger sur les causes de leur conflit, à établir une communication muette (par écrit) entre eux et enfin à entamer un dialogue afin de concevoir ensemble un plan d'action visant à résoudre le conflit.

Travail en commun avec des collègues : les formateurs, enseignants et coordinateurs doivent travailler en équipe pour mener à bien cette activité. Pour cela, ils doivent concevoir une réunion plénière pour préciser le plan de travail.

Directives

Il s'agit de concevoir et de réaliser un journal mural dans les classes pour résoudre des conflits qui peuvent opposer les élèves.

Pour cela, les enseignants se réunissent par cycle avec leurs coordinateurs pour concevoir une maquette générale du journal mural. Une fois que les modalités de réalisation ont été déterminées, les enseignants expliquent aux élèves de chaque classe comment créer un journal mural. Ils désignent avec eux un rédacteur en chef, un illustrateur et un maquettiste en définissant le rôle de chacun.

Expliquer aux élèves que ce journal mural sera un journal hebdomadaire dans lequel ils pourront s'exprimer librement et réagir aux opinions des uns et des autres, et qu'ils pourront aussi bien parler de leurs points communs que de leurs différences (différence d'opinions politiques, idéologiques, de croyances religieuses, etc.).

Avec l'aide des enseignants, les élèves choisissent les rubriques de leur journal et réalisent le premier numéro.

À partir du jour où le journal sera affiché au mur, les élèves seront invités à réagir aux différents articles, à poser des questions à propos des différents sujets et à proposer des articles à leur tour.

Chaque jour, les élèves afficheront sur le mur et en vrac le produit de leur travail (réponses à des articles, caricatures, critiques, réponses, interrogations, etc.) en veillant à écrire la date et le nom de l'élève. On leur expliquera qu'il est strictement interdit à ce stade de discuter oralement du contenu du journal et qu'ils pourront mettre sur le papier toutes leurs idées d'une façon respectueuse et digne.

Prévoir une charte de conduite à déterminer avec les élèves pour le bon fonctionnement du projet.

Au début de la semaine suivante, les élèves se réunissent avec un de leurs enseignants et discutent du premier numéro à la lumière des réactions recueillies au cours de la semaine.

Ensemble, les élèves préparent le numéro suivant.

Note sur les objectifs spécifiques de cette activité : ce journal mural, débat muet entre les élèves, les entraîne, d'une part, à se maîtriser face à une critique ou à un point de vue qui s'oppose au leur ; d'autre part, il leur permet de dialoguer indirectement au sujet de leurs conflits, chose qu'ils refusent parfois de faire verbalement ou qu'ils font avec un ton violent et provocateur. Cette approche permet également aux élèves d'extérioriser leur pensée et de s'initier à la critique objective et raisonnée ; elle leur permet aussi de s'épanouir et de respecter l'autre dans sa différence.

ORGANISATION

Préparation

Activités 1-4 : installer la salle de façon à ce que les chaises soient en groupes les plus éloignés possible les uns des autres. Préparer les rôles et les « exemples de conflits » pour la phase 1.

Évaluation : faire de la place pour permettre au groupe de circuler. Disposer une table à l'écart. Prévoir du temps pour la préparation des enveloppes.

Ressources et matériel

Marqueurs noir et rouge.

Cartes (fiches bristol).

Ensemble d'enveloppes contenant les ressources adaptées aux thèmes choisis.

Difficultés et conseils

- ▶ Cette activité est un travail sur les représentations de l'autre. Une activité préparatoire centrée sur l'identification de situations conflictuelles, par exemple, pourrait permettre à chaque enseignant d'adapter l'activité à son milieu professionnel.
- ▶ La place de l'écrit est importante. L'écriture permet la distanciation, accroît le temps de réflexion avant l'expression et aidera l'enseignant à garder la main haute sur des situations potentiellement explosives.
- ▶ Il est absolument nécessaire de maintenir le silence pendant le temps d'écriture.
- ▶ Le temps de discussion en groupe entier est essentiel : il permet une réflexion approfondie sur le stéréotype de façon à ne pas figer les représentations de l'autre qui ressortiront des écrits.
- ▶ Répéter régulièrement les règles du jeu : respect de la parole d'autrui, partage du temps de parole, pas d'insultes, ne pas hausser le ton, etc.
- ▶ Le formateur tournera de groupe en groupe pour s'assurer que les choses se passent dans un esprit de dialogue.
- ▶ Encourager l'utilisation du « je » plutôt que le « vous » dans la phase de dialogue.
- ▶ Veillez à choisir des documents susceptibles de provoquer une réaction plus ou moins forte chez les participants parce qu'ils ne s'accordent pas avec leurs convictions, leur croyance ou leur idéologie.
- ▶ Le formateur sera très vigilant à l'éventuelle escalade des émotions pouvant résulter de l'activité. Des conseils sur la gestion des controverses sont fournis ci-après.
- ▶ Le fait que les documents sont distribués au hasard multiplie les situations diverses et rapproche l'exercice du jeu de rôle : les participants peuvent retirer les enveloppes qui les heurtent plus ou moins. Il sera bien sûr plus facile d'avoir des réactions pacifistes si le contenu des enveloppes correspond aux opinions du receveur.

FICHE D'EXERCICE 1

Lecture préparatoire

Apprendre à aimer la vie

« Pourquoi est-ce à toi, jeune mère, que j'adresse ces remarques ? Et la stratégie de l'apocalypse te concerne-t-elle personnellement ? Eh oui, elle te concerne ! La guerre a cessé d'être l'affaire exclusive des mâles, et des mâles adultes. Elle ne fait plus de discrimination entre les sexes et les âges... et le fils que tu berces sur tes genoux est déjà sa recrue.

Ce fils, je te le répète, a reçu dans son bagage héréditaire la capacité du suicide collectif et c'est toi qui la lui as transmise. Mais en même temps et en contrepartie, tu lui as transmis une dignité neuve et merveilleuse ; il est, il sera responsable de la vie. Responsable de la vie... qui vient me souffler cela ? La mémoire.

Les uns sont responsables de la vie, nous en sommes. Les autres sont responsables de la mort et devraient être nos seuls ennemis. »

Paul Éluard

« Prépare donc ton fils à exercer cette suprême responsabilité. Toi seule peux lui apprendre, tout de suite, pendant qu'il balbutie encore et découvre le monde, à aimer ce qu'il doit sauvegarder ; toi seule peux le former, avant toute étude à aimer la vie...

Avant qu'il sache que l'homme tue, apprends-lui le respect pour tout visage humain, l'amitié pour toute main humaine.

L'enfant commence par imiter. Jamais en sa présence, ne laisse percer ennui, dégoût ou mépris pour aucune chose qui vit ou aucun geste utile à la vie. Tu n'as pas mis ton enfant au monde pour qu'il meure mais pour qu'il transmette. Ne pas lui insuffler l'exaltation de vivre au milieu de la nature vivante, c'est te renier toi-même, renier ta fonction dans l'espèce, renier l'acte par lequel tu as donné vie à cet homme de demain. »

Maurice Druon, *Lettres d'un Européen*

Maurice Druon, *Lettres d'un Européen*, essai, édition Charlot, Paris, 1944. Il écrit avec Joseph Kessel *Le Chant des partisans* qui, sur une musique composée par Marly, servira d'hymne aux mouvements de la Résistance durant la seconde guerre mondiale.

Après votre lecture, réfléchissez aux questions suivantes :

1. Que pensez-vous de l'expression « responsable de la vie » ? À votre avis y a-t-il aujourd'hui des « responsables de la mort » ? Qui sont-ils ?
2. Quel rôle les adultes et les parents peuvent-ils avoir dans le processus de l'éducation à la paix et à la non-violence ?
3. À votre avis, les éducateurs doivent-ils collaborer avec les parents d'élèves pour concevoir ensemble une stratégie pour l'éducation à la paix et à la non-violence ?
4. Pensez-vous que le terrorisme actuel soit le fruit d'une éducation au suicide collectif et d'une culture de la mort ?

Les participants apporteront leurs notes de lecture lors de la séance de formation.

Conseils pour la formation autour de questions de controverses

Règles de base

Tout au long de ces activités, et surtout avant de commencer, il est conseillé à l'enseignant de rappeler les règles de base pour le groupe. Ces règles peuvent être établies avec le groupe pour assurer une meilleure adhésion aux règles.

Voici des exemples de règles de base :

- ▶ la parole se prend à tour de rôle ;
- ▶ ne pas interrompre l'autre ;
- ▶ respecter les opinions des autres ;
- ▶ concentrez-vous sur les idées et pas sur les personnes ;
- ▶ utiliser un langage respectueux, pas de commentaires racistes ou discriminatoires ;
- ▶ s'assurer que tous peuvent prendre la parole ;
- ▶ argumentez vos idées.

Rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est primordial. À certains moments, laissés à votre discrétion et à votre bon jugement, il sera nécessaire :

- ▶ que vous exprimiez vos propres opinions ;
- ▶ que vous soyez « l'avocat du diable » ;
- ▶ que vous transmettiez des informations et des faits objectifs pour éclairer la réflexion ;
- ▶ que vous soyez attentifs à ce que tous les points de vue s'expriment.

Adapté de Oxfam, « Teaching Controversial Issues », in *Global Citizenship Guides*, 2006.

Activité 49

La prévention des crimes contre l'humanité par l'éducation à l'école primaire

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Charlot Cassar.

Objet : cette activité aide les enseignants du primaire à s'appuyer sur les incidents qu'ils rencontrent pour faire la prévention de la violence et des crimes contre l'humanité et pour élaborer du contenu à cette fin, selon différents moyens. Un autre objectif est d'explorer les différents moyens permettant de mettre à profit ces incidents pour élaborer du contenu utilisable pour sensibiliser les élèves. Cette activité propose aux enseignants de s'intéresser à leurs propres connaissances et valeurs pour remettre en question l'idée que les élèves de primaire sont trop jeunes pour comprendre ou trop vulnérables pour être exposés au sujet des crimes contre l'humanité.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Introduction

Présentez l'activité, ses objectifs et, en quelques mots, son déroulement.

Étape 1 (définition des représentations – travail en groupes – 15 minutes)

1. Demandez aux participants de former des groupes de trois ou quatre personnes, selon leur nombre total.
2. Donnez à chaque groupe une image sans information supplémentaire (fiche d'exercice 1). Demandez-leur de discuter entre eux de cette image et d'essayer de définir ce qu'elle représente (10 minutes).
3. Les participants identifient ensuite les victimes représentées sur la photographie (5 minutes).

Étape 2 (comparaison des représentations – travail en commun et en groupes – 15 minutes)

1. Expliquez que la photographie montre des résistants belges en train de raser la tête de femmes qui ont collaboré avec les Allemands pendant l'Occupation.
2. Demandez aux participants de réexaminer leurs observations initiales à la lumière de cette nouvelle information. Évoquez les informations recueillies plus tôt (10 minutes).
3. Poussez les participants à aller plus loin que les constatations habituelles. Au moyen de cette activité, la conception qu'ont les participants de leurs propres valeurs doit être mise au défi. Ils devraient éprouver des sentiments mitigés quant à leurs valeurs et devraient être encouragés à réfléchir sur le contexte et à reconnaître la subjectivité. Les phrases suivantes peuvent vous être utiles :
 - ▶ qui sont les personnes représentées sur la photo ? que font-elles ? à quoi pensent-elles ?
 - ▶ à votre avis, qu'ont-elles fait ?
 - ▶ selon vous, où sont-elles allées ?

Étape 3 (mise en lien avec le contexte scolaire – travail en groupes – 60 minutes)

1. Distribuez un jeu de cartes à chaque groupe et demandez-lui de le diviser en deux tas. Le premier tas doit être composé des cartes sur lesquelles un crime contre l'humanité est inscrit, et le deuxième doit regrouper les cartes décrivant un incident qui pourrait se dérouler dans le cadre scolaire (10 minutes).
2. Demandez-leur s'ils ont trouvé cet exercice facile et dissipez les doutes restants, en reconnaissant que certaines cartes de crimes contre l'humanité peuvent aussi s'appliquer à des incidents du cadre scolaire.
3. Demandez aux participants de mettre en lien, lorsque c'est possible, les crimes contre l'humanité du premier tas avec les incidents du deuxième tas (15 minutes).
4. Donnez des cartes vierges aux groupes et demandez-leur d'y écrire des exemples d'incidents pouvant avoir lieu dans une classe de primaire et qui pourraient être mis en lien avec des crimes contre l'humanité (10 minutes).
5. Demandez qu'un membre de chaque groupe expose devant l'ensemble des participants un exemple que son groupe a défini, en expliquant bien pourquoi certains crimes contre l'humanité ont été mis en relation avec certains incidents (20 minutes).
6. Résumez les observations en mettant en avant les liens définis par les groupes (5 minutes).

Étape 4 (analyse des approches adoptées pour l'enquête – travail en groupes – 60 minutes)

1. Demandez à chaque groupe de choisir l'un des scénarios présentés à l'étape 2. (Si les participants rencontrent des difficultés lors de l'étape 3, vous pouvez commencer avec l'exemple donné sur la fiche d'exercice p. 275 pour aider le groupe dans sa réflexion. Cet exercice dure 15 minutes supplémentaires) (20 minutes).
2. Chaque groupe discute de la façon dont une discussion peut être amenée avec un groupe d'enfants autour de l'incident qu'il a choisi comme exemple. Les participants doivent penser à différentes approches de recueil de l'information relative à un problème (20 minutes).
3. Demandez qu'un membre de chaque groupe présente la manière dont, selon son groupe, le sujet des crimes contre l'humanité doit être présenté à des enfants (20 minutes).

Étape 5 (mise en commun – 15 minutes)

1. Demandez aux participants de donner leur avis sur le processus suivi.
2. Encouragez-les à faire le lien entre ce processus et leur propre expérience.
3. Discutez de la subjectivité et de ses conséquences, en particulier dans le contexte de la classe :
 - ▶ comment aborder le thème des crimes contre l'humanité avec des élèves de primaire ?
 - ▶ comment intégrer la prévention des crimes contre l'humanité à notre enseignement ? Le fait d'en parler est-il suffisant ? Si non, que devons-nous faire de plus ?

Étape 6 (évaluation – 15 minutes)

1. Animez une discussion sur les thèmes suivants :
 - ▶ de quelle manière cette expérience vous a-t-elle touché en tant qu'individu et en tant que professionnel ?
 - ▶ estimez-vous que la prévention des crimes contre l'humanité a sa place dans le contexte de l'école primaire ?
 - ▶ quelle devrait être l'ampleur de vos connaissances sur les crimes contre l'humanité pour en faire la prévention ?
 - ▶ votre perception du rôle d'éducateur dans le contexte de l'école primaire a-t-elle été modifiée par cette activité ?
 - ▶ seriez-vous confiant si vous deviez aborder le sujet des crimes contre l'humanité avec des enfants de primaire ?
 - ▶ que pouvez-vous faire de manière concrète dans votre classe pour participer à l'enseignement pour la prévention des crimes contre l'humanité ?

ORGANISATION

Préparation

Avant la session, les participants doivent avoir lu la définition du crime contre l'humanité et l'article 7 du Statut de Rome de la Cour pénale internationale.

Ressources et matériel

Fiches d'exercices et jeu de cartes.

Difficultés et conseils

1. Pour être en mesure de faire efficacement la prévention des crimes contre l'humanité auprès de ses élèves, l'enseignant doit d'abord s'intéresser à ses propres valeurs, comportements et actions. Cela peut donner lieu à des discussions gênantes, mais c'est là une étape obligatoire pour qu'il puisse ensuite accompagner ses élèves.
2. L'activité place les participants au cœur du drame des crimes contre l'humanité et soulève des questions pertinentes qui vont les forcer (en douceur) à sortir de leur zone de confort. Cette démarche peut être pesante et vous devez respecter le choix de ceux qui ne souhaitent pas s'impliquer.
3. Des participants peuvent estimer que certains liens sont tirés par les cheveux. C'est peut-être le cas, mais c'est aux participants de le décider.
4. Les participants peuvent ne pas tomber d'accord sur le volume d'informations factuelles à présenter aux enfants. La réponse dépend bien entendu des enfants et du contexte dans lequel les participants évoluent, mais ces derniers doivent être encouragés à réfléchir pour déterminer si les informations factuelles en elles-mêmes suffisent à sensibiliser de manière adéquate ou s'il est en outre nécessaire de donner la priorité aux valeurs, aux comportements et aux actions.
5. Vous pouvez réaliser une activité complémentaire en proposant aux participants de s'asseoir en cercle pour discuter et de réfléchir à un scénario mettant en scène une discussion en classe (jeu de rôles).

FICHE D'EXERCICE 1



Date : 15 septembre 1944

Lieu : Lanaken, province de Limbourg, Belgique.

Photographe : Barth

Crédit photo : United States Holocaust Memorial Museum, avec l'aimable autorisation de la National Archives and Records Administration, College Park

Droit d'auteur : domaine public

<http://digitalassets.ushmm.org/photoarchives/>

FICHE D'EXERCICE 2

Cartes

Meurtre et extermination	Déportation
Acte causant intentionnellement une grande souffrance, une blessure physique grave ou atteignant gravement à l'intégrité physique ou mentale d'une personne	Asservissement
Emprisonnement et autre grave privation de liberté physique	Torture
Persécution à l'encontre de tout groupe identifiable ou pour des raisons politiques, raciales, nationales, ethniques, culturelles, religieuses, liées au genre ou autre	Viol, esclavage sexuel, prostitution forcée, grossesse forcée, stérilisation forcée et autres formes de violence sexuelle
Disparition forcée	Ségrégation raciale

FICHE D'EXERCICE 3

Exemple d'une approche de recueil d'informations

Contexte

On dit à un ou une des élèves qu'il ou elle ne fait pas partie du groupe parce qu'il/elle est différent(e).

Liens possibles

Immigration clandestine, demandeurs d'asile, déportation, torture, ségrégation raciale.

Questions possibles

- ▶ Tous les enfants ont-ils droit à l'éducation ? Pourquoi ?
- ▶ Tous les enfants vivant dans la même communauté doivent-ils être scolarisés dans la même école locale ? Pourquoi ?
- ▶ Si une famille européenne/américaine/africaine/asiatique vit dans notre collectivité, ses enfants doivent-ils être scolarisés dans notre école ?

- ▶ Si une famille britannique/italienne/chinoise/somalienne/érythréenne vit dans notre collectivité, ses enfants doivent-ils être scolarisés dans notre école ?
- ▶ Tous les enfants étrangers doivent-ils être regroupés dans une seule classe, sans être mêlés aux enfants de la collectivité locale ? Pourquoi certains pourraient souhaiter cela ?
- ▶ Si un élève étranger n'est pas autorisé à intégrer la classe d'une école de la collectivité, l'autoriseriez-vous à intégrer l'équipe de football, étant donné qu'il est excellent dans ce sport ? Même si cela signifie qu'un enfant de la collectivité va devoir laisser sa place ?
- ▶ Quels seraient vos sentiments si vous étiez l'enfant devant laisser sa place ?
- ▶ Quels seraient vos sentiments si vous étiez l'enfant étranger ?
- ▶ Pourquoi une personne dite « différente » qui choisit de vivre quelque part va être considérée comme « différente » ?
- ▶ L'est-elle vraiment ?
- ▶ Pourquoi se sent-elle différente ?
- ▶ Est-ce un mal d'être différent ? Pourquoi ?
- ▶ Que diriez-vous si vous étiez contraint d'aller dans une autre école parce que vous êtes différent ?
- ▶ Savez-vous que pendant longtemps, les personnes de couleur n'étaient pas autorisées à voyager dans le même bus que les Blancs ? Saviez-vous qu'une personne de couleur ne pouvait pas aller à la même école que les Blancs ?
- ▶ Quels auraient été vos sentiments si vous aviez dû utiliser un bus différent uniquement à cause de votre différence ?
- ▶ Que pouvons-nous faire pour éviter ce genre de situation ?

Activité 50

Vivre ensemble dans la diversité

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Sylvia Jindra et Robert Etlinger.

Objet : cette activité s'intéresse aux règles du vivre ensemble. Elle propose diverses expériences grâce auxquelles les apprenants vont discuter de déclarations controversées et réfléchir à l'attitude à adopter vis-à-vis des minorités.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 14-18 ans/adultes.

Type d'activité : activité principale.

DÉROULEMENT

Étape 1 (définition des concepts – travail individuel et en groupes – facultatif)

1. Les participants travaillent individuellement sur le texte et réalisent une carte heuristique pour illustrer ce qu'on entend par « minorité » (10 minutes).
2. Travail en groupes : divisez les participants en groupes. Chaque groupe réalise une carte heuristique sur un chevalet de conférence ou une affiche pour illustrer sa vision commune (20 minutes).
3. Exposé de groupe : chaque groupe présente le contenu de sa carte heuristique (chacun des membres du groupe en explique une partie) (20 minutes).
4. Discutez avec l'ensemble des participants des similitudes et des différences entre les productions.

Étape 2 (compréhension – travail en groupes – 60 minutes)

1. Distribuez les biographies, chacune correspondant à un membre d'une minorité. Les participants lisent individuellement leur fiche et définissent cinq points clés (contexte et situation actuelle). Chaque groupe devient un expert de la minorité qui lui a été attribuée (10 minutes).
2. Les participants doivent être rassemblés selon la biographie qui leur a été distribuée. En groupe, ils définissent leur vision commune des cinq points clés. Ce travail forme la base de l'exposé qu'ils présenteront ensuite (15 minutes).
3. Reformez de nouveaux groupes au sein desquels toutes les minorités sont représentées par un expert. Chaque expert fait l'exposé des cinq points clés relatifs à la minorité de son groupe expert minorité pour que tous les membres enrichissent leurs connaissances. Chaque groupe présente trois points clés qui font l'objet d'une discussion commune (15 minutes).
4. Utilisez les questions suivantes pour animer une discussion avec l'ensemble des participants. Chaque groupe doit y répondre. Définissez ensuite, avec l'ensemble des participants, les problèmes rencontrés par toutes les minorités (15 minutes) :
 - ▶ quelles sont les principales difficultés rencontrées par les minorités ?
 - ▶ lorsqu'on s'intéresse à leur histoire, quelles similitudes/différences apparaissent ?
 - ▶ quelles difficultés avez-vous rencontrées au moment de définir les cinq points clés ?
5. Terminez par la question suivante : en tant que citoyens, que pouvons-nous faire pour aider les personnes issues d'une minorité ? Cette question est une introduction à l'étape 3.

Étape 3 (définition des règles – travail en groupes – 45 minutes)

1. Chaque participant écrit trois suggestions pouvant aider les minorités et la population majoritaire à vivre en harmonie (5 minutes).
2. Chaque groupe doit proposer cinq règles ou propositions et les classer par ordre d'importance. Chaque proposition doit être écrite au marqueur et en majuscules sur une fiche ou une étiquette (10 minutes).
3. Toutes les règles ou propositions sont affichées sur un mur pour représenter tous les avis. Les participants se déplacent pour lire les productions (10 minutes).
4. Animez une discussion avec l'ensemble des participants (20 minutes) :
 - ▶ quelles sont nos propositions communes ?
 - ▶ que pensez-vous qu'il soit le plus simple à mettre en œuvre ?
 - ▶ êtes-vous en désaccord avec certaines propositions ? Pourquoi ?

Étape 4 (travail d'empathie – travail en groupes – 45 minutes)

1. Reformez les groupes d'experts initiaux.
2. Demandez-leur d'examiner les productions affichées lors de l'étape 3 et de dire si les règles proposées sont applicables aux personnes qu'ils représentent (10 minutes). Ils doivent réfléchir aux raisons pour lesquelles ces règles s'appliquent ou ne s'appliquent pas.
3. Demandez aux participants de discuter de la situation des minorités dans le pays en ayant recours à la méthode de l'aquarium : les participants forment deux cercles, le premier composé de ceux qui vont débattre de la question et le deuxième, à l'extérieur du premier, formé par ceux qui vont observer. Ces derniers peuvent interrompre les échanges pour faire part d'un commentaire ou pour poser une question (20 minutes).

Voici les rôles à attribuer :

- ▶ cinq membres de minorités (en fonction des biographies) ;
- ▶ deux membres de la population majoritaire ;
- ▶ un représentant du gouvernement ;
- ▶ un président.

Le groupe peut aborder certaines des questions suivantes (15 minutes) :

- ▶ en tant que représentant d'une minorité, êtes-vous victime d'injustice ?
- ▶ avez-vous été victime d'injustice dans votre vie de tous les jours, par exemple au travail, à l'école, au moment de chercher un domicile, ou quand vous avez eu besoin de recevoir des soins ? de quelles manières ?
- ▶ pensez-vous que votre minorité est victime de préjugés ? si oui, lesquels ?
- ▶ quels témoignages de bienveillance et d'amitié avez-vous reçus ?
- ▶ que devrait faire le gouvernement pour améliorer la situation des minorités résidant sur le territoire national ?
- ▶ que pourriez-vous faire personnellement ?
- ▶ que pourraient faire la population locale, l'école ou le lieu de travail ?

Étape 5 (mise en commun – 20 minutes)

- ▶ Quels ont été les meilleurs arguments ?
- ▶ Certains problèmes ont-ils été laissés de côté ?
- ▶ Comment pourriez-vous utiliser cette activité avec vos élèves ?
- ▶ Quelles vont être les difficultés pour votre classe ?
- ▶ Comment pouvez-vous assurer un suivi de ces questions dans votre enseignement ?
- ▶ Quelles sont les autres questions soulevées par cette activité ?
- ▶ Demandez aux autres participants de comparer les droits des minorités dans leur pays avec les droits des minorités tels que définis par le Conseil de l'Europe (à l'aide de la fiche d'exercice 2) :
 - correspondent-ils ?
 - des droits ont-ils été refusés ou insuffisamment garantis ?

Étape 6 (évaluation – 10 minutes)

Les participants doivent noter la chose la plus importante qu'ils ont apprise.

ORGANISATION

Préparation

Le contenu doit intégrer des informations pertinentes sur les minorités présentes dans le pays et sur la population scolarisée de ce dernier (voir fiche d'exercice 1).

Ressources et matériel

Le contenu doit intégrer des informations pertinentes (relatives aux minorités) sur la population scolarisée dans le pays (selon le plan donné dans la fiche d'exercice 1).

Fiche d'exercice 2 : Recommandation 1134 (1990) relative aux droits des minorités du Conseil de l'Europe.

Difficultés et conseils

1. La question des minorités, parce qu'elle est vraiment sensible et peut susciter l'émotion de certains, doit être traitée habilement.
2. L'enseignant doit définir des règles claires qui encadreront les échanges pour éviter toute déclaration raciste et toute insulte. En cas de déclaration raciste ou d'insulte, il doit intervenir immédiatement et expliquer pourquoi.

FICHE D'EXERCICE 1

Exemple de la répartition des minorités en Autriche

Groupes A à F (Autriche)

<i>Texte ressource A</i>
Minorité allemande 1

<i>Texte ressource B</i>
Minorité allemande 2

<i>Texte ressource C</i>
Minorité hongroise

<i>Texte ressource D</i>
Minorité rom

Texte ressource E

Minorité juive

Texte ressource F

Minorités russe et ukrainienne après 1945

Six groupes de participants : de A à F
(documents : texte ressource A pour le groupe A, etc.).

FICHE D'EXERCICE 2

Recommandation 1 134 (1990) du Conseil de l'Europe relative aux droits des minorités

Discussion par l'Assemblée le 1^{er} octobre 1990 (14^e séance) (voir Doc. 6294, rapport de la commission des questions juridiques et des droits de l'homme, rapporteur : M. Brincat et Doc. 6302, avis de la commission des questions politiques, rapporteur : M. Baumel). Texte adopté par l'Assemblée le 1^{er} octobre 1990 (14^e séance).

Sur les droits des minorités

Considérations générales sur les minorités

1. Il existe en Europe de nombreuses catégories de minorités. Elles présentent certaines caractéristiques ethniques, linguistiques, religieuses ou autres qui les distinguent de la majorité des habitants d'une région ou d'un pays donné.
2. Les minorités contribuent grandement au caractère protéiforme et à la diversité culturelle des États membres du Conseil de l'Europe, qui ont souvent adopté une législation spécifique tendant à protéger les intérêts de certaines d'entre elles.
3. Pourtant, on ne peut nier que des problèmes très complexes et graves continuent à se poser dans l'Europe des Vingt-trois.
4. Le respect des droits des minorités et des personnes qui en font partie est un facteur essentiel de paix, de justice, de stabilité et de démocratie.
5. La renaissance des langues et des cultures minoritaires atteste la richesse et la vitalité des civilisations européennes.
6. Avec l'évolution des États d'Europe centrale et de l'Est vers la démocratie, de graves problèmes de minorités apparaissent également dans ces pays. Ils ont été ignorés et négligés pendant de nombreuses années par des régimes autoritaires.
7. De toute évidence, le Conseil de l'Europe se doit d'avoir à cœur les intérêts des minorités ; l'une des principales tâches assignées à l'Organisation est en effet de sauvegarder et de développer les droits de l'homme et les libertés fondamentales. Les minorités constituent l'un des grands sujets qui appellent une coopération et une consultation avec les pays d'Europe centrale et de l'Est.
8. Parmi les travaux en cours au Conseil de l'Europe touchant les minorités, on peut citer :
 - i. l'élaboration d'une charte européenne des langues régionales et minoritaires ;
 - ii. les activités de la commission pour la démocratie par le droit.
9. Une protection juridique adéquate des minorités nécessite donc la reconnaissance de certaines normes minimales.

Principes de base sur les droits des minorités

10. En conséquence, l'Assemblée considère que les principes suivants sur les droits des minorités constituent une base minimale :
 - i. tout citoyen doit avoir un égal accès aux tribunaux et pouvoir bénéficier des droits garantis par la Convention européenne des droits de l'homme, y compris le droit de recours individuel prévu à son article 25 ;
 - ii. une clause générale de non-discrimination doit être introduite dans cette Convention ;
 - iii. la situation particulière d'une minorité peut justifier des mesures spéciales en sa faveur ;
 - iv. les minorités doivent être autorisées à avoir des contacts pacifiques, libres et sans entraves avec les ressortissants des États auxquels elles sont unies par une origine ou un patrimoine commun, sans que cela puisse porter atteinte de quelque manière que ce soit au principe de l'intégrité territoriale des États.

Minorités nationales

11. S'agissant de minorités nationales, c'est-à-dire de groupes séparés ou distincts, bien définis et établis sur le territoire d'un État, dont les membres sont des nationaux de cet État et présentent certaines caractéristiques religieuses, linguistiques, culturelles ou autres qui les distinguent de la majorité de la population, les principes suivants devraient s'appliquer :
 - i. les minorités nationales ont le droit d'être reconnues en tant que telles par les États sur le territoire desquels elles vivent ;
 - ii. les minorités nationales doivent avoir le droit de préserver et de développer leur culture ;
 - iii. les minorités nationales doivent avoir le droit de disposer de leurs propres institutions éducatives, religieuses et culturelles. À cette fin, elles doivent aussi avoir le droit de solliciter des contributions volontaires, financières et autres, y compris l'aide des pouvoirs publics ;
 - iv. les minorités nationales doivent avoir le droit de participer pleinement aux décisions sur les questions touchant la sauvegarde et l'affirmation de leur identité ainsi qu'à la mise en œuvre de ces décisions ;
 - v. toute personne appartenant à une minorité nationale a le devoir de se conformer aux obligations résultant pour elle de sa citoyenneté ou de sa résidence dans un État européen.

Minorités linguistiques

12. En outre, s'agissant des minorités linguistiques, l'Assemblée adopte les deux principes suivants :
 - i. les personnes appartenant à une minorité linguistique doivent avoir accès à des types et niveaux adéquats de formation publique dans leur langue maternelle ;
 - ii. les minorités linguistiques doivent avoir le droit d'obtenir, de fournir, de détenir, de reproduire, de diffuser et d'échanger des informations dans leur langue maternelle sans considération de frontières.

Obligations pour les États

13. En ce qui concerne les États européens, ceux-ci devraient :
 - i. s'engager à garantir la protection des droits des minorités nationales et des personnes qui en font partie ainsi que la possibilité d'exercer effectivement ces droits ;
 - ii. prendre toutes les mesures législatives, administratives, judiciaires et autres propres à créer au profit des minorités des conditions qui leur permettent d'affirmer leur identité et de développer leur éducation, leur culture, leur langue, leurs traditions et leurs coutumes ;
 - iii. faire le nécessaire, d'une part, pour éliminer les préjugés et promouvoir la connaissance et la compréhension réciproques dans un climat de tolérance et de respect mutuel tant chez les personnes qui appartiennent à des minorités que chez celles qui n'en font pas partie et, d'autre part, pour développer la participation civique active et solidaire de tous les ressortissants de ces États et leur véritable intégration dans une citoyenneté commune ;
 - iv. s'abstenir aussi bien de mener des politiques d'assimilation forcée ou de prendre des mesures administratives affectant la composition de la population dans des zones habitées par des minorités nationales que de contraindre ces minorités à se replier sur des « ghettos » géographiques et culturels ;

v. appliquer pleinement les dispositions de l'article 27 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, qui est ainsi rédigé :

« Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques, les personnes appartenant à ces minorités ne peuvent être privées du droit d'avoir, en commun avec les autres membres de leur groupe, leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion, ou d'employer leur propre langue. »

13. L'Assemblée réaffirme la nécessité de respecter pleinement les engagements contenus dans l'Acte final d'Helsinki, le document de clôture de Madrid et le document de clôture de Vienne concernant les minorités nationales et celui adopté à Copenhague en juin 1990.
14. Elle attire en outre l'attention sur les obligations découlant des instruments internationaux relatifs aux minorités nationales, ethniques, religieuses et linguistiques, qui lient les États participant au processus de la CSCE.
15. Étant donné son expérience dans le domaine des droits de l'homme, eu égard aux travaux parlementaires et intergouvernementaux qu'il a menés au sujet des minorités et compte tenu de ses activités actuelles, le Conseil de l'Europe est l'organisation appropriée pour élaborer un instrument juridique dans ce domaine.

Recommandation au Comité des Ministres

16. L'Assemblée recommande dès lors au Comité des Ministres d'élaborer un protocole à la Convention européenne des droits de l'homme ou une convention spéciale du Conseil de l'Europe afin de protéger les droits des minorités sur la base des principes précités.

Activités 51-54

Activités d'évaluation de session

Activité 51

L'arbre arc-en-ciel

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Pascale Mompoin-Gaillard.

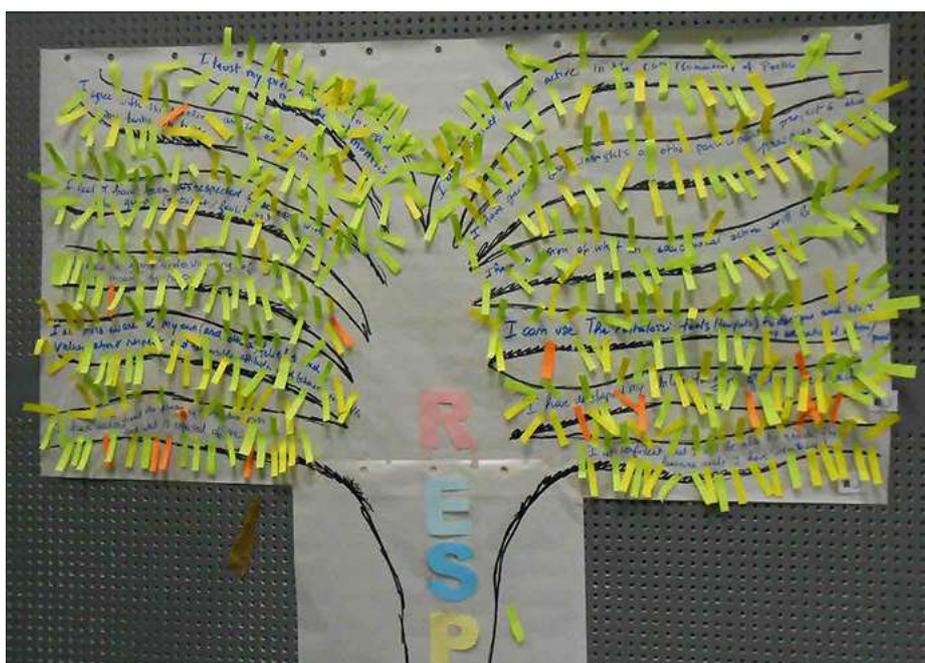
Objet : cette activité propose à l'enseignant une approche polyvalente pour évaluer une séance, une activité, un atelier ou une leçon au moyen de la représentation d'un arbre, avec ses feuilles ou ses fleurs. C'est une adaptation de la méthode développée dans la publication *T-Kit 4 : l'apprentissage interculturel* (Conseil de l'Europe et Commission européenne, novembre 2000) pour favoriser l'expression et l'évolution des opinions au sein d'un groupe, en montrant rapidement où se trouve le consensus et où des divergences de points de vue apparaissent. Ici, la méthode est adaptée pour être un outil d'évaluation axé sur le résultat.

Durée : 20 minutes.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : conclusion ; évaluation.

DÉROULEMENT



Introduction

Présentez l'activité (objectifs et déroulement). Expliquez aux participants qu'ils peuvent utiliser l'arbre à tout moment au cours de la session. Faites une démonstration de l'arbre et ses feuilles avec des notes repositionnables ou des marqueurs et invitez les participants à les utiliser à volonté.

Étape 1 (étude – 10 minutes)

1. Sortez les grandes feuilles de papier (l'une avec un arbre et l'autre avec la légende) et les notes repositionnables.
2. Expliquez les règles du jeu : l'un après l'autre, les participants se déplacent pour choisir et coller une note repositionnable en fonction de la légende pour dire s'ils sont plus ou moins d'accord avec les affirmations exposées dans les branches.
3. Chacun doit réaliser cette tâche.

Étape 2 (mise en commun – 10 minutes)

1. Résumez le résultat obtenu :
 - ▶ qu'est-ce qui ressort de l'ensemble ?
 - ▶ quels points doivent encore être améliorés ?
 - ▶ comment pensez-vous aborder ces questions lors des sessions ultérieures ?
2. Rappelez aux participants que, à tout moment pendant la session, ils peuvent changer l'emplacement de leur feuille.
3. Prenez une photographie de l'arbre pour la comparer avec la production suivante. L'arbre obtenu doit faire régulièrement l'objet d'une mise en commun. Si vous utilisez un outil en ligne, mettez les différentes images de l'arbre à la disposition des participants.

Étape 3 (évaluation)

Il s'agit d'une activité d'évaluation. Vous pouvez animer une discussion afin de réaliser une méta-analyse de l'activité :

- ▶ que pensez-vous de la méthode utilisée lors de cette activité ?
- ▶ à quels autres contextes pensez-vous pouvoir l'adapter ?
- ▶ pourquoi ? dans quel but ?
- ▶ quels apprentissages sont facilités ?

ORGANISATION

Préparation

Préparez l'arbre et les affirmations. Rassemblez les feuilles (notes repositionnables colorées) et montrez-les aux participants. Ils devront les utiliser tout au long de la session de formation.

Ressources et matériel

Une grande feuille de papier : dessinez un arbre, sans feuilles, avec autant de branches que d'activités ou de questions à propos de la session, et écrivez sur chaque branche l'affirmation ou la question sur laquelle vous souhaitez faire porter l'évaluation.

Un grand nombre de notes repositionnables de trois couleurs. Si ne disposez pas de notes, vous pouvez utiliser des marqueurs de trois couleurs (bleu, vert et rouge) et dire aux participants de dessiner des feuilles.

Une légende réalisée sur une feuille A4 illustrant différentes réponses par des couleurs, par exemple « non » = bleu, « pas vraiment » = vert, et « oui » = rouge.

Difficultés et conseils

1. Si l'organisation de la salle le permet, laissez les participants compléter l'arbre de manière anonyme.
2. Assurez-vous que chacun a compris ce qu'il doit faire.
3. Si l'arbre n'est pas dans la salle, n'oubliez pas de vérifier que tous les participants ont fait l'exercice avant la mise en commun.

Activité 52

Lettre à la génération suivante

DESCRIPTION



Activité originale proposée par Ildikó Lázár.

Objet : au moyen de cette activité, les participants font l'évaluation d'une session de formation, d'une séance ou de toute autre activité à laquelle ils ont pris part. En prenant des notes et en discutant de ce qu'ils ont appris et de ce qu'ils pensent pouvoir utiliser dans leur enseignement, les participants assimilent mieux le contenu et la méthode proposés.

Durée : Entre 30 et 45 minutes selon la taille du groupe.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : conclusion ; évaluation.

DÉROULEMENT

Introduction

Expliquez pourquoi il est important de revoir ce qui a été fait et abordé lors des activités précédentes. Dites aux participants que leur évaluation prendra la forme d'une lettre adressée aux prochains participants à la formation.

Étape 1 (travail en binômes – 15 minutes)

1. Des binômes doivent être formés. Laissez les participants choisir leur partenaire ou formez les paires de manière aléatoire à l'aide d'images ou en coupant en deux des étiquettes avec des expressions marquées dessus. Chacun doit ainsi trouver l'autre moitié de son expression pour former un binôme. Si le nombre de participants est impair, il est préférable de former un groupe de trois plutôt que de laisser un participant travailler seul.
2. Vous pouvez donner quelques idées sur le contenu de la lettre et sur la structure à lui donner. Projetez les principaux points d'intérêt ou écrivez-les au tableau. Par exemple :
 - ▶ objectifs de l'activité/de la session/du cours ;
 - ▶ ambiance ;

- ▶ contenu ;
 - ▶ compréhension de la terminologie ;
 - ▶ activités et exercices ;
 - ▶ durée et rythme ;
 - ▶ objectifs d'apprentissage atteints ;
 - ▶ évaluation par le participant de ses progrès, de ses efforts et de sa participation ;
 - ▶ perspective d'utilisation par le participant des connaissances, des compétences et des savoir-être développés ;
 - ▶ perspective d'utilisation par le participant d'activités ou de contenu concrets ;
 - ▶ problèmes, risques et dangers ;
 - ▶ conseils d'ordre général aux futurs participants.
3. Les participants discutent de leurs idées en binômes et écrivent ensemble la lettre destinée à informer les futurs participants de ce qui les attend.
 4. Pendant qu'ils rédigent leur lettre, vous pouvez en écrire une à vous-même ou au formateur suivant.

Étape 2 (lecture par les pairs – 15 minutes)

1. À la fin du délai imparti, les lettres circulent dans le groupe. Si possible, toutes les lettres doivent être lues par tout le monde.
2. Chacun prend des notes pour pouvoir citer un ou deux points qui lui semblent intéressants.

Étape 3 (mise en commun et évaluation – 15 minutes)

1. Animez une discussion avec des questions pour éclaircir certains aspects, formuler des propositions d'actions et/ou d'amélioration fondées sur les principaux points notés au tableau et les citations que vous et les participants souhaitez lire.
2. Vos critères d'évaluation de leurs commentaires doivent être clairs et précis.
3. Les lettres sont affichées sur un tableau pour être lues par les futurs participants. Elles pourront être utilisées comme activité d'introduction avec le nouveau groupe.

ORGANISATION

Préparation

Réfléchissez aux critères d'évaluation que les participants devront garder à l'esprit lorsqu'ils écriront leur lettre.

Ressources et matériel

Une feuille A4 vierge pour chaque binôme.

Des images ou des étiquettes coupées en deux pour former les binômes.

Difficultés et conseils

1. Prévenez les participants qu'ils peuvent avoir recours à l'humour mais que leur lettre doit vraiment refléter leur évaluation de la session et de leur propre apprentissage.
2. En outre, il peut être utile de leur rappeler que la lettre ne doit pas se transformer en une salve de compliments mais doit former un texte que l'on s'attend à recevoir d'un ami ou d'un collègue, critique mais utile.

Activité 53

Montage et miroir

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Ildikó Lázár.

Objet : l'objectif de cette activité est d'évaluer une session ou un cours ensemble afin d'apprendre le plus possible de cette expérience et de définir quelles améliorations peuvent être apportées. En prenant des notes et en discutant de ce qu'ils ont appris et de ce qu'ils pensent pouvoir utiliser dans leur enseignement, les participants assimilent mieux le contenu et la méthode proposés.

Durée : Entre 30 et 45 minutes selon la taille du groupe.

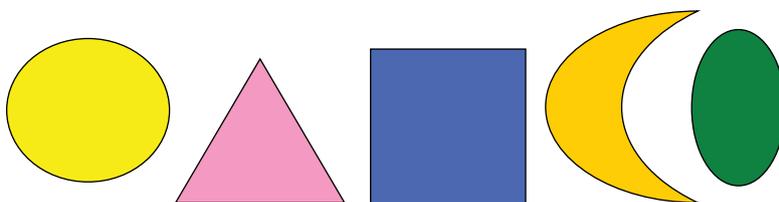
Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : conclusion ; évaluation.

DÉROULEMENT

Étape 1 (travail individuel – 10 minutes)

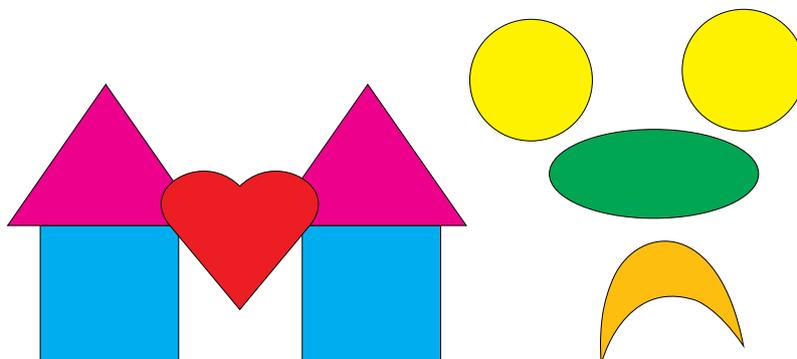
1. Les participants rédigent une évaluation, réaction ou proposition sur quatre ou cinq cartes de couleur et de forme différentes.



2. Vous pouvez donner quelques idées sur le sujet qu'il est possible d'aborder : les objectifs, les résultats, l'ambiance, les techniques, le rythme, leurs propres efforts et progrès, les difficultés, leurs perspectives au vu des résultats de la session, etc.
3. Vous pouvez aussi leur fournir des débuts de phrases qu'ils pourront copier et compléter. Par exemple :
 - ▶ aujourd'hui, j'ai appris quelque chose d'important sur les écoles qui favorisent l'intégration :
 - ce que j'ai vraiment apprécié dans cette session, c'est... ;
 - au cours de cette session, je n'ai pas vraiment apprécié... ;
 - ce que j'ai besoin de mieux maîtriser pour tirer profit de la diversité, c'est... ;
 - ce que j'aimerais vraiment essayer dans mon propre enseignement, c'est... ;
 - ce que je voudrais vraiment montrer à mes élèves, c'est...

Étape 2 (travail en groupes – 10 minutes)

1. Les participants forment des groupes de quatre ou cinq et discutent de leurs phrases. Chaque groupe sélectionne les cartes, qui lui semblent les plus importantes et les affichent sur le tableau pour former un contenu pertinent. Ils peuvent aussi les coller sur des feuilles A4 :



2. Insistez sur le fait qu'il est important qu'ils discutent de ce qu'ils ont rédigé, des raisons qui les y ont poussés et de la manière dont ils peuvent utiliser les cartes pour réaliser une image intéressante.
3. Les participants se déplacent dans la salle pour voir ce que chaque groupe a réalisé.

Étape 3 (mise en commun – 20 minutes)

1. Chaque groupe désigne un porte-parole qui présente le collage et l'évaluation de la session du groupe en justifiant les plans d'action définis par le groupe. Tous les participants peuvent commenter ce travail et poser des questions.
2. Réagissez à toutes les remarques, positives ou négatives, en faisant preuve de reconnaissance et d'objectivité. Insistez sur le fait que les participants doivent également parler de l'usage qu'ils vont faire du contenu, des opinions et des idées qu'ils vont retenir de la session.

ORGANISATION

Préparation

Cartes vierges colorées, tableau magnétique ou à punaises.

Des tables et des chaises organisées pour permettre un travail en groupes.

Ressources et matériel

Feuilles, feutres et tableau.

Activité 54

Notre apprentissage, véritable patchwork

DESCRIPTION

Activité originale proposée par Pascale Mompoin-Gaillard.

Objet : il s'agit d'une activité de groupe d'évaluation participative. Grâce à un processus de recherche, de réflexion et de reformulation, les participants et l'animateur vont pouvoir obtenir une « image » des objectifs atteints lors de la session en termes d'apprentissage et de développement.

Durée : 45 minutes.

Groupe cible : enseignants en formation initiale/continue chargés des groupes 3-5 ans/6-10 ans/10-14 ans/14-18 ans/adultes.

Type d'activité : évaluation ; conclusion.

DÉROULEMENT

Étape 1 (travail individuel – durée en fonction du nombre de questions)

1. Montrez une série de questions aux participants.
2. Demandez-leur d'écrire leurs réponses sur des notes repositionnables qu'ils devront coller sous la question correspondante, affichée au mur.
3. Veillez à ce que toutes les questions obtiennent une réponse.

Étape 2 (tour de table – durée en fonction du nombre de questions)

Première possibilité

1. Formez des groupes de quatre personnes au maximum.
2. Assignez les questions aux groupes pour que chaque groupe dispose de sa propre question. Par exemple, vous avez choisi quatre questions (1, 2, 3 et 4) et il y a quatre groupes (A, B, C et D). Le groupe A reçoit la question 1, le groupe B la question 2, etc.
3. Les membres du groupe doivent lire *toutes* les réponses apportées à la question qui leur a été donnée.
4. Laissez les groupes discuter des réponses et les reformuler pour rédiger un texte court. Encouragez les participants à être rigoureux mais concis. Le texte doit rester fidèle aux réponses et mettre en avant les principales idées et problèmes.

Deuxième possibilité

1. Formez des groupes de quatre personnes au maximum.
2. Assignez les questions aux groupes pour que chaque groupe dispose ainsi de sa propre question. Par exemple, vous avez choisi quatre questions (1, 2, 3 et 4) et il y a quatre groupes (A, B, C et D). Le groupe A reçoit la question 1, le groupe B la question 2, etc.
3. Chaque groupe place toutes les notes repositionnables au centre de la table.

4. Demandez aux participants, chacun leur tour, de prendre une note, de la lire aux autres et de proposer dans quelle catégorie elle peut être classée. Une pile est formée pour chaque catégorie de réponses. À la fin, il doit y avoir plusieurs piles sur la table.
5. Chaque membre du groupe prend une pile et écrit sur une feuille A5 *une seule* phrase qui résume toutes les notes repositionnables de sa pile.

Étape 4 (mise en commun – durée en fonction du nombre de questions)

1. Demandez aux participants de lire les phrases notées sur les feuilles A5 à voix haute ou de les afficher au mur pour que chacun puisse les lire.
2. Les participants peuvent réagir aux résumés et aller plus loin dans l'argumentation.

Étape 5 (évaluation – 15 minutes)

Il s'agit d'une activité d'évaluation. Vous pouvez animer une discussion afin de réaliser une méta-analyse de l'activité :

- ▶ que pensez-vous de la méthode utilisée lors de cette activité ?
- ▶ à quels autres contextes pensez-vous pouvoir l'adapter ?
- ▶ pourquoi ? dans quel but ?
- ▶ quels apprentissages sont facilités ?

ORGANISATION

Préparation

Vous pouvez préparer les questions en avance ou les élaborer au fur et à mesure du déroulement de la session.

Ressources et matériel

Liste de questions.

Notes repositionnables.

Des feuilles A5 et un espace au mur suffisant si vous choisissez cette possibilité.

Difficultés et conseils

1. Assurez-vous que chacun a compris ce qu'il doit faire.
2. Vérifiez que tous les participants réalisent bien la tâche qui leur est assignée.

Réapprendre

Activités de prise de conscience des apprentissages par rapport au développement de compétences démocratiques

Pascale Mompoin-Gaillard

Les six unités ci-après visent à répondre aux besoins des participants qui souhaitent savoir « où ils en sont » par rapport aux valeurs et aux savoir-être, savoir-faire et savoirs transversaux (TASK) relatifs à la démocratie. Les activités proposées plongent les apprenants dans une réflexion sur eux-mêmes et sur leurs pairs pour qu'ils puissent se rendre compte de leurs apprentissages relatifs aux TASK. C'est pourquoi ces unités sont des « prises de conscience des apprentissages » (PCA). Il ne s'agit pas d'activités d'évaluation. Elles ne peuvent pas être utilisées lors de tests, par exemple, et l'approche retenue permet avant tout de déterminer les acquis validés ou à consolider, et les points restant à améliorer selon une démarche fondée sur l'anticipation, contrairement à celle axée sur les résultats, largement adoptée par les méthodes d'évaluation. Plutôt que de se concentrer sur des résultats mesurables, les activités présentées insistent sur les processus et encouragent la réflexion.

Les unités de PCA ont été développées dans le cadre d'un projet d'un an mené avec la communauté du programme Pestalozzi. Les auteurs sont cités en première page de chaque unité. Un comité de réflexion, dont la composition est précisée en début d'ouvrage, a examiné les textes.

Les besoins en recherche et développement sont de plus en plus importants dans le domaine de l'évaluation des compétences générales et des connaissances souvent implicites en lien avec les TASK pour la démocratie. Nous devons mettre à profit cette opportunité si nous voulons voir ces développements intégrés, que ce soit pour la première fois ou non, par les systèmes éducatifs officiels dans leurs programmes et leurs approches fondées sur les compétences. Les retombées des évaluations et des examens qui intègrent les TASK pour la démocratie et les éléments de compétence interculturelle vont jouer un rôle crucial pour que les apprenants, les parents et les enseignants soient en mesure d'accorder une grande attention au développement de ces compétences. C'est alors seulement que nous pourrions attendre des enseignants qu'ils incorporent ses éléments importants de manière efficace dans la planification et dans la mise en œuvre des programmes, ainsi que dans leurs processus de gestion d'une classe. Même si les activités présentées ici ne peuvent pas être utilisées immédiatement pour évaluer les élèves, nous espérons qu'elles serviront comme méthodes alternatives d'évaluation et qu'elles contribueront au développement futur d'outils d'évaluation utiles.

Le présent chapitre est composé de six unités de réflexion sur les apprentissages :

- ▶ développer l'empathie ;
- ▶ mon bagage ;
- ▶ coopération et négociation ;
- ▶ stimuler sa mémoire ;
- ▶ qu'est-ce qui a changé ?
- ▶ mon moi multiculturel.

Unité 1

Développer l'empathie

Proposition originale de Leah Davcheva et Martyn Barrett

BRÈVE DESCRIPTION DE L'UNITÉ

Résultats escomptés

- ▶ Les participants suivent un processus de réflexion dirigée sur leur propre expérience de l'empathie.
- ▶ Les participants reconstruisent leur propre expérience et font part de leurs anecdotes.
- ▶ Les participants prennent conscience de leurs acquis et identifient leurs progrès dans le recours à l'empathie.

Groupe cible

Contenu éducatif	Âge
Formel/non formel	11 ans et plus

Résumé

Grâce à cet ensemble d'activités interdépendantes, l'apprenant est en mesure de réfléchir à sa situation par rapport à un élément des TASK en particulier pour agir en tant que citoyen responsable et actif qui apporte son soutien à une société démocratique durable. La compétence particulière qui est visée par ces activités est l'empathie. Il s'agit d'une compétence complexe qui nous permet de comprendre les pensées, les croyances, les valeurs et les sentiments d'autrui, de s'identifier à ceux-ci et d'y répondre. L'empathie comporte plusieurs aspects :

- ▶ aspect cognitif : capacité d'adopter le point de vue psychologique d'autrui afin de voir le monde à sa manière ;
- ▶ aspect émotionnel, parfois désigné par la notion de « contagion émotionnelle » : capacité de ressentir une émotion semblable ou identique à celle d'autrui ;
- ▶ sympathie : sentiments affectifs faits de chaleur, de compassion et d'intérêt pour autrui fondés sur la compréhension de ses sentiments ;
- ▶ détresse personnelle : anxiété personnelle, mal-être ou détresse en réponse à une situation difficile, gênante ou embarrassante vécue par autrui ;
- ▶ imagination : capacité de se projeter dans les pensées, les sentiments et les actions de personnages de fiction issus d'ouvrages, de photographies, de représentations, de vidéos, de films, de pièces de théâtre, etc.

Les activités ci-après engagent les participants dans un processus de réflexion minutieux et structuré qui va leur permettre de se rendre compte de leurs propres progrès dans le recours à l'empathie en tant qu'attitude souhaitée. Ils découvrent les preuves de ce qu'ils ont déjà en eux, de ce qu'il est possible de faire et de la façon dont ils peuvent s'appuyer sur leur empathie déjà existante pour la renforcer. Les participants donnent du sens à leur propre expérience et en tirent des enseignements.

Conseils

Il s'agit d'un ensemble de quatre activités conçues pour diriger la réflexion et l'apprentissage personnels sur l'empathie.

Durée : 3 h 30

Introduction	10 minutes
Activité 1	30 minutes
Activité 2	45 minutes
Activité 3	30 minutes
Activité 4	90 minutes

Introduction – 10 minutes

Commencez par présenter la notion d'empathie et expliquez en quoi elle est importante pour vivre en harmonie dans différentes sociétés mondialisées. Demandez-vous pourquoi l'empathie est importante dans les échanges avec autrui ou lorsqu'on observe les autres interagir entre eux.

ACTIVITÉ 1 – EMPATHIE : AUTOÉVALUATION – 30 MINUTES

Ressources

- ▶ Une feuille A4 par personne sur laquelle figure un tableau de trois colonnes vides (voir document), des stylos ou des crayons.
- ▶ Vous pouvez aussi dessiner le tableau sur un tableau blanc ou une grande feuille de papier afin de montrer aux participants ce qu'ils doivent faire sur leur propre feuille.

Modalités pratiques

Les participants ont besoin d'espace et de calme pour se concentrer et analyser les différentes personnes avec qui ils interagissent.

Déroulement

1. Dans le tableau fourni ci-dessous, écrivez la liste des personnes que vous rencontrez régulièrement, que vous avez déjà rencontrées de visu ou que vous avez vues dans les médias et qui, selon vous, ont déjà été victimes de stéréotypes, de préjugés ou de discrimination.
2. À côté du nom de chaque personne, inscrivez un nombre entre 1 et 7 pour décrire le niveau d'affection ou d'empathie que vous ressentez pour cette personne (1 étant le niveau minimal et 7 le niveau maximal).
3. Vos réponses resteront confidentielles ; par conséquent, soyez le plus honnête possible. Il est peu probable que vous ressentiez le même degré d'empathie pour toutes ces personnes.
4. Dans la colonne suivante, face aux personnes associées à une note de 5 ou plus, décrivez ce qui se passe dans votre esprit lorsque vous ressentez de l'empathie pour elles.
5. Par exemple, essayez d'imaginer à quoi elles pensent, comment elles se sentent ; avez-vous envie de les protéger, êtes-vous sensible à leurs besoins, etc. ?
6. Dans la dernière colonne, face aux personnes associées à une note de 4 ou moins, élaborer une stratégie pour augmenter votre niveau d'affection ou d'empathie envers elles.

Nom	Niveau d'empathie (1-7)	Que se passe-t-il dans votre esprit ?	Stratégie

Difficultés et conseils

- ▶ L'empathie et les stratégies d'action ont été regroupées car il est important, pour stimuler la volonté, de prendre des mesures découlant d'une réflexion dans le but d'apporter une contribution positive.
- ▶ La plupart du temps, l'empathie et l'affection que l'on ressent pour les personnes avec qui on interagit, de même que l'intention d'agir, sont neutres. Prendre conscience de son propre niveau d'empathie et le transformer en actions positives permet d'améliorer sa capacité naturelle à avoir recours à l'empathie.

Mise en commun et réflexion

- ▶ Avez-vous trouvé facilement des noms de personnes à inscrire dans le tableau ? Avez-vous réussi facilement à ne plus penser à vous-même et à vos propres préoccupations ?
- ▶ Cette activité a-t-elle renforcé votre intérêt pour les autres ?

ACTIVITÉ 2 – TENIR UN JOURNAL : AVANTAGES ET POINTS POSITIFS – 45 MINUTES

Ressources

- ▶ Un petit bloc-notes.
- ▶ Une feuille A4 sur laquelle figure un tableau pour orienter la réflexion.
- ▶ Des stylos ou des crayons.

Modalités pratiques

Les participants ont besoin d'espace et de calme pour faire cet exercice.

Déroulement

1. Commencez un journal. Essayez d'écrire vos souvenirs des trois ou quatre derniers mois. Quels événements vous ont marqué ? Quels ont été les points forts en termes de recours à l'empathie pour aider d'autres personnes, y compris pour lutter contre les stéréotypes, les préjugés et la discrimination ?
2. L'utilisation d'un calendrier et l'annotation de mots ou d'événements sur celui-ci vous aideront à vous rappeler ce que vous avez fait.
3. Dans le tableau fourni ci-dessous, écrivez vos forces et vos qualités en termes d'attention aux besoins des autres, d'écoute et de parole, ou de dénonciation et de défense si nécessaire.

Problème	Exemples	Que s'est-il passé ? Quand ? Qu'avez-vous fait ? Comment ?
Les choses que je fais bien pour mieux comprendre quelqu'un	Lui avez-vous demandé son point de vue sur la situation ?	
Ne pas être d'accord avec quelqu'un	Avez-vous essayé de comprendre son point de vue ?	
Critiquer quelqu'un	Lui avez-vous parlé pour savoir ce qu'il ou elle ressent ou pense ?	
Voir quelqu'un souffrir ou être insulté	Vous êtes-vous opposé et avez-vous pris sa défense ?	
Voir quelqu'un réussir ce qu'il entreprend	Êtes-vous heureux pour lui ou elle ?	
Voir quelqu'un se faire exploiter	Avez-vous essayé de le ou la protéger ?	
Quelqu'un a moins de chance que vous	Êtes-vous sensible à ses besoins ?	

Difficultés et conseils

- ▶ Attirez l'attention sur les ressources et les compétences que les participants possèdent déjà et sur les choses qu'ils ont déjà faites pour aider les autres.
- ▶ Dites aux participants qu'ils sont utiles. Leurs ressources et leurs compétences comptent.

Mise en commun/réflexion

- ▶ Réfléchissez à ce qui fonctionne déjà bien.
- ▶ Faites remarquer qu'il est important de bien se décrire et de penser aux exemples de situations où l'on a fait preuve d'empathie.

ACTIVITÉ 3 – MOTS MAGIQUES ET POINTS SENSIBLES – 30 MINUTES

Ressources

- ▶ Une feuille A4 sur laquelle figure un tableau pour orienter la réflexion.
- ▶ Des stylos ou des crayons.

Modalités pratiques

Les participants ont besoin d'espace et de calme pour faire cet exercice.

Déroulement

1. Il est important de connaître ses points sensibles. Certaines choses que les autres disent ou font peuvent-elles vous faire réagir d'une manière particulière ? Prenez un moment pour réfléchir à ces choses qui représentent des points sensibles pour vous. Inscrivez-les ci-dessous, puis décrivez la réaction qu'elles entraînent chez vous.

VOUS	Description	Réaction
Point sensible 1		
Point sensible 2		

AUTRE PERSONNE	Description	Réaction
Point sensible 1		
Point sensible 2		

Comparez les deux tableaux. Observez les similitudes et les différences entre eux.

Difficultés et conseils

Les points sensibles dépendent de la capacité à diriger son attention. Il est important de les connaître et de les contrôler.

Mise en commun/réflexion

Comment cet exercice vous a-t-il aidé à comprendre vos propres points sensibles et ceux des autres ?

ACTIVITÉ 4 – DÉVELOPPER L'EMPATHIE – 90 MINUTES

Ressources

- ▶ Des feuilles de papier.
- ▶ Une feuille sur laquelle figure un tableau pour orienter la réflexion.
- ▶ Des stylos et des crayons.

Modalités pratiques

Les participants ont besoin d'espace et de calme pour réfléchir et pour créer leurs représentations verbales et visuelles.

Déroulement

1. Cet exercice consiste à représenter, de manière verbale et visuelle, la manière dont vous apprenez à mieux comprendre l'autre, à aborder une situation de son point de vue, à lui montrer que vous êtes heureux pour lui, ou à prendre sa défense lorsqu'il est maltraité ou insulté.
2. Visualisez dans votre tête le cours de votre vie passée en recherchant des souvenirs marquants. Quels types de choix et de décisions avez-vous pris qui vous ont permis de développer votre empathie ?

3. Le tableau ci-dessous pourra peut-être vous aider :

Récit	Description – « Cet événement s’est produit en (mois, année) »
1. Événement important	S’est-il passé quelque chose de particulier ?
2. Influence	Quels éléments/quelles personnes ont eu une influence sur vous ?
3. Décision	Avez-vous pris des décisions qui ont eu un impact sur votre vie ou la vie d’autres personnes ?
4. Changement	Quels sont les changements qui se sont produits ?
5. Réussite	Quels ont été vos points forts ?
6. Personnes importantes	Quelles ont été les personnes qui ont eu le plus d’influence sur vous ?

4. À présent, écrivez ou dessinez toutes les expériences qui ont influencé votre développement (par exemple, relations importantes, événements critiques, activités, organisations, voyages, littérature, art, médias, activités éducatives).
5. Essayez de vous remémorer le plus de détails possible. Ainsi, vos souvenirs deviendront un récit.
6. Essayez de dégager les thèmes de votre histoire. Ce sont les choses que vous avez apprises et dont vous avez besoin pour prendre conscience de ces expériences, en vous concentrant sur elles.

Difficultés et conseils

Nous cherchons à savoir comment les individus développent un comportement empathique. Pour nous aider, il est important que les participants traduisent leurs souvenirs en récit afin d’en conserver toute la richesse.

Mise en commun/réflexion

Comment cet exercice vous a-t-il aidé à comprendre la manière dont vous avez construit vos capacités et votre comportement empathiques ?

POUR ALLER PLUS LOIN

Cet ensemble d’activités est inspiré et adapté de :

Gargiulo T. L. (2006). *Stories at work: using stories to improve communication and build relationships* (Histoires à l’œuvre : utiliser le récit pour améliorer la communication et établir des relations), Praeger, Westport.

La définition de l’empathie donnée dans la partie « Brève description de l’unité » est tirée de Davis M. H. (1983). « Measuring individual differences in empathy : evidence for a multidimensional approach » (Empathie : évaluer les différences individuelles. Éléments pour une approche pluridimensionnelle), *Journal of Personality and Social Psychology* vol. 44, p. 13-126.

Unité 2

Mon bagage d'apprentissage – Outil d'autoévaluation de la maîtrise des TASK

Proposition originale de Pascale Mompont-Gaillard

BRÈVE DESCRIPTION DE L'UNITÉ

Objectifs d'apprentissage

- ▶ Les participants vont développer leur compréhension des TASK.
- ▶ Les participants sauront déterminer « où ils en sont » pour chaque élément des TASK.

Groupe cible

Contenu éducatif	Âge
Formel/non formel	14 ans et plus

Résumé

Grâce à cette activité, les participants seront capables de déterminer où ils se situent dans chacun des éléments des TASK en tant que citoyens responsables et actifs agissant pour une société démocratique durable.

Durée

75 minutes

Activité 1 (trois étapes)	60 minutes
Mise en commun et réflexion	15 minutes, pendant une période de 18 mois

ACTIVITÉ 1 – MON BAGAGE D'APPRENTISSAGE – 90 MINUTES

Ressources

- ▶ Liste des TASK et actions correspondant à l'élément des TASK sélectionné (vous pouvez choisir des actions pour tous ou des actions pour les enseignants).
- ▶ Des feutres de différentes couleurs.
- ▶ Des feuilles A4 sur lesquelles un randonneur portant un sac à dos est dessiné.
- ▶ Images 1 et 2
- ▶ Toile d'araignée.

Déroulement

1. Qu'est-ce qui compte pour moi ?
 - ▶ lisez la liste des TASK.
 - ▶ choisissez *un* élément de la liste qui vous intéresse particulièrement.
 - ▶ écrivez-le au-dessus de l'image 1.
2. Où est-ce que je me situe ?
 - ▶ écrivez, dans les bulles de l'image 1, cinq choses que vous faites qui illustrent *le point où vous pensez vous situer* pour cet élément des TASK.
 - ▶ Lisez la description des actions qui illustrent l'élément choisi, et sélectionnez quelques autres actions que vous faites, mais auxquelles vous n'aviez pas pensé.
 - ▶ Ajoutez-les sur l'image avec un feutre d'une couleur différente.
3. Re-constr-action !
 - ▶ à présent, créez l'image 2 en écrivant (ou en dessinant) dans les bulles là où vous aimeriez vous situer dans douze ou dix-huit mois. Pour vous aider, vous pouvez utiliser les TASK.
 - ▶ répondez aux questions suivantes :
 - comment vais-je relier les images 1 et 2 ?
 - comment le fait d'être la personne 2 influe-t-il sur mes choix ? sur ma vie ? sur la vie des autres ? sur mon environnement ?
 - quelles actions puis-je mener pour parvenir à l'image 2 ? réfléchissez à plusieurs actions et n'oubliez pas : tout ce qui est petit est beau aussi ;
 - à quelles difficultés dois-je m'attendre ? quels sont mes atouts pour faire face à ces difficultés ?
 - que puis-je mettre dans mon bagage ?
 - ▶ choisissez jusqu'à sept de ces actions et inscrivez-les autour de la toile d'araignée.
 - ▶ au cours des prochains mois, au fur et à mesure de vos progrès, vous pouvez colorier la toile et écrire, à chaque étape, pourquoi vous ajoutez de la couleur.

Mise en commun/réflexion

- ▶ En faisant cet exercice, réfléchissez à ce que vous avez appris. Voici quelques questions que vous pouvez vous poser :
 - pourquoi avez-vous choisi cet élément des TASK en particulier ?
 - dans l'image 2, pourquoi avez-vous choisi ces éléments en particulier ?
 - réfléchissez à deux choses que vous avez apprises sur vous-même en faisant cette activité.
- ▶ Facultatif : vous pouvez utiliser la feuille A4 suivante pour prendre des notes pendant votre réflexion.

POUR ALLER PLUS LOIN

Images 1 et 2 de Marc A Hicks, <http://school.discoveryeducation.com/clipart/clip/stk-fgr4.html> (consulté le 4 janvier 2018).

Toile d'araignée inspirée d'Askinyte R., *et al.*, Kosovo, modules Pestalozzi 2008 à 2010.

Image 1

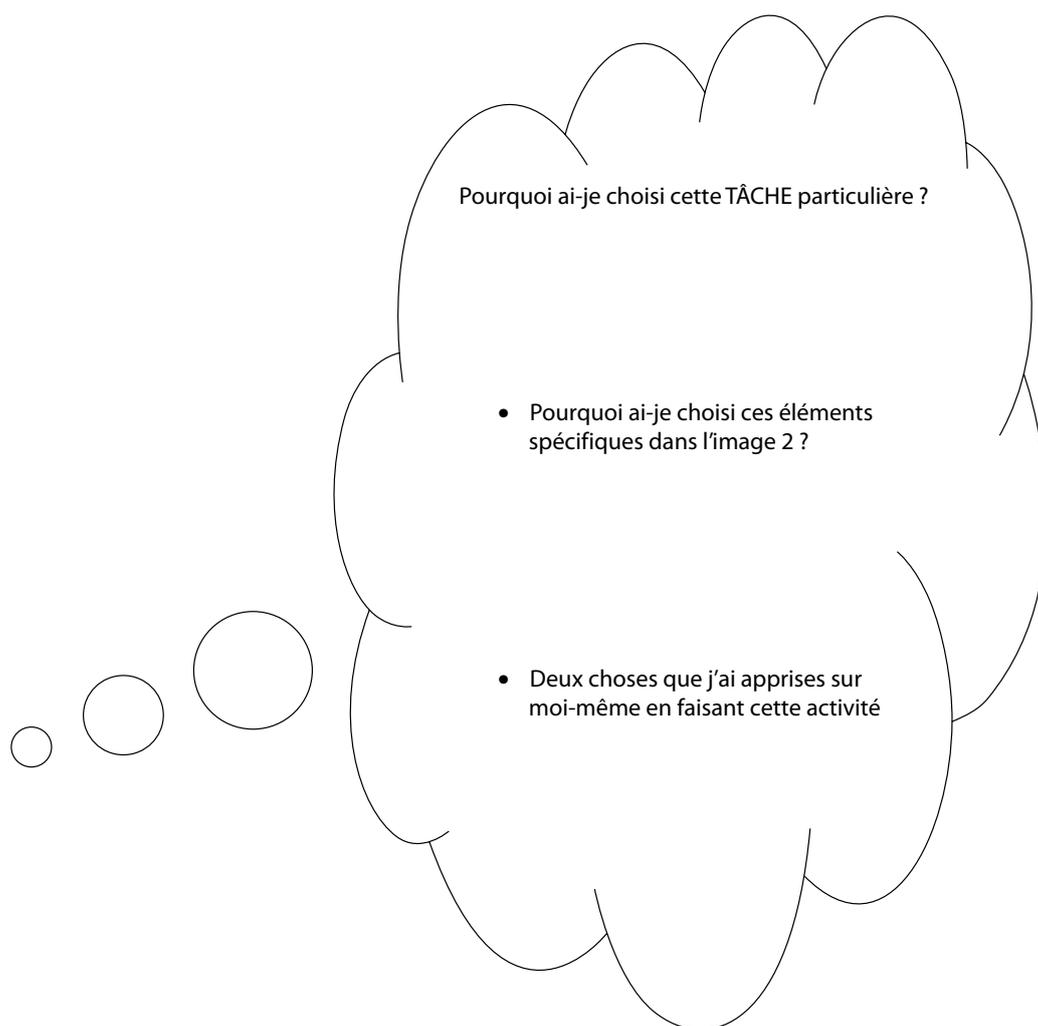
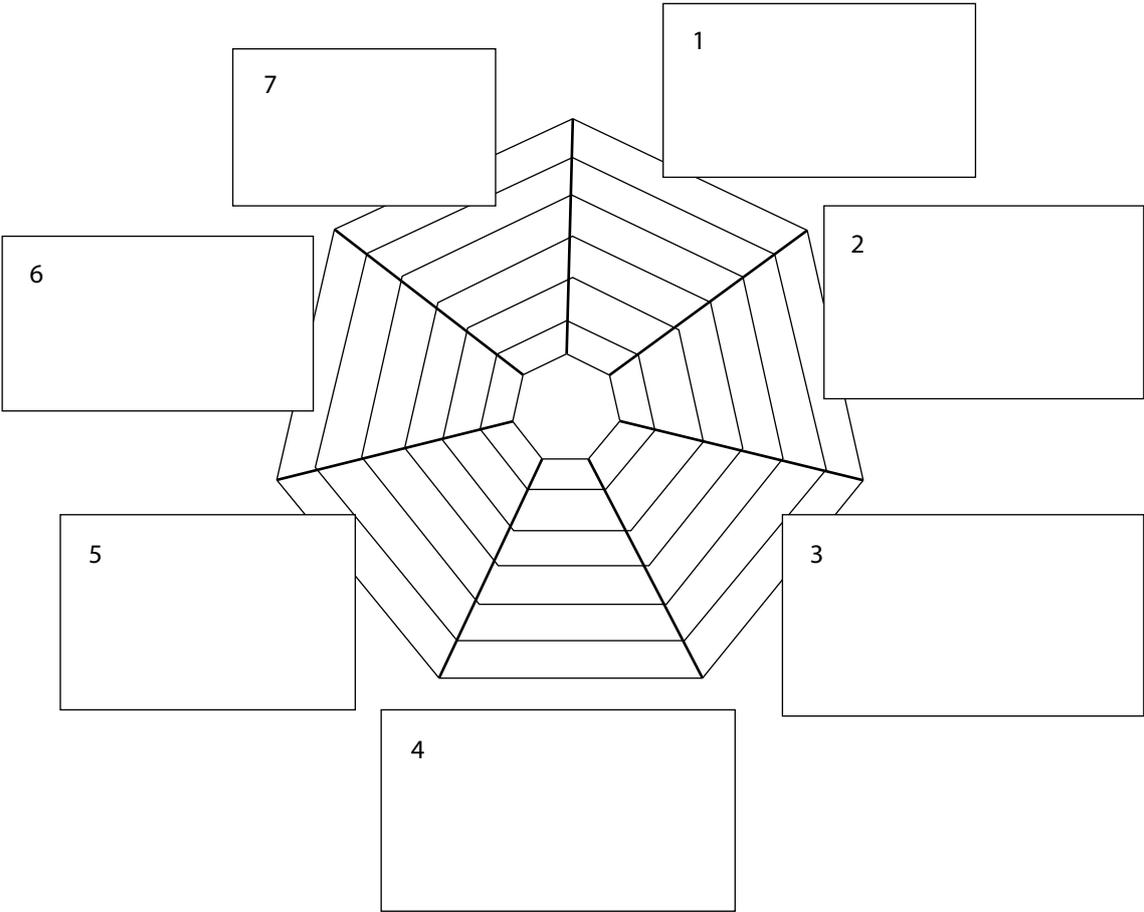


Image 2



Toile d'araignée



Unité 3

Coopération et négociation

Proposition originale de Pascale Mompoin-Gaillard

BRÈVE DESCRIPTION DE L'UNITÉ

Objectifs d'apprentissage

- ▶ Les participants vont faire l'expérience de la négociation avec les autres.
- ▶ Les participants se feront une idée de leur propre attitude dans une situation de négociation.

Groupe cible

Contenu éducatif	Âge/niveau
Formel/non formel/informel	10 ans et +

Résumé

Grâce à cette activité, les participants seront capables de déterminer où ils se situent dans chacun des éléments des TASK en tant que citoyen responsable et actif agissant pour une société démocratique durable.

Durée

90 minutes

Introduction	10 minutes
Activité 1	50 minutes
Mise en commun	30 minutes

Conseils pour les formateurs

- ▶ Cette activité est conçue comme un processus individuel et collectif d'autoréflexion et d'apprentissage.
- ▶ Vous devez décider de la manière la plus efficace de répartir les groupes pour agir et observer. Dans l'exemple proposé, on compte deux équipes et 12 participants.

Introduction – 10 minutes

Cette activité est un jeu de rôles. Lisez le scénario suivant :

« Nous préparons une exposition d'art internationale organisée par deux équipes. Ces deux équipes se réunissent pour décider comment les 12 œuvres d'art seront disposées dans les trois salles d'exposition désignées. »

ACTIVITÉ – UNE EXPOSITION D’ART COMME GALERIE DES SAVOIR-ÊTRE – 80 MINUTES

Ressources

- ▶ Des cartes sur lesquelles figure le principe d’organisation choisi pour l’exposition : forme d’art, support, couleur, émotion, etc.
- ▶ Une liste des comportements observables.

Modalités pratiques

Dans la salle, l’espace central doit être libéré pour le jeu de rôles et deux tables auxquelles peuvent s’asseoir six personnes doivent être disposées pour la préparation et la mise en commun.

Déroulement

1. Préparation :
 - ▶ lorsque les équipes se réunissent pour commencer, vous devez présenter les œuvres d’art (dessins ou peintures) et expliquer le principe d’organisation choisi pour l’exposition : les œuvres doivent être disposées selon des critères de forme d’art, de support, de couleur ou d’émotion (choisissez autant de critères que vous avez de groupes ; par exemple, pour deux groupes, choisissez deux critères) ;
 - ▶ important : demandez aux équipes de choisir un des critères comme fil conducteur de la disposition des œuvres. Vous donnerez aux groupes des critères différents, mais les participants n’en sauront rien ;
 - ▶ les équipes travaillent séparément à l’élaboration de leur proposition. Dans chaque groupe, deux participants sont désignés comme observateurs et prennent des notes pendant que le groupe élabore la proposition et finalise le plan d’exposition.
2. Le jeu de rôles :
 - ▶ les équipes se réunissent et jouent la scène : leur mission est d’organiser l’exposition *tous ensemble* ;
 - ▶ ils doivent continuer jusqu’à ce qu’ils soient d’accord sur l’organisation ;
 - ▶ vous observez les négociations entre les membres des groupes et prenez des notes qui vous serviront pour la phase de mise en commun.
3. Résultats et analyse de l’observation :
 - ▶ les participants retournent à leur équipe. Ils remplissent individuellement la liste fournie ci-dessous et évaluent leur propre performance ;
 - ▶ à présent, constituez des binômes. Chaque membre d’un binôme utilise la même liste pour évaluer la performance de l’autre ;
 - ▶ une fois ce travail réalisé, les deux membres du binôme discutent de leurs résultats et comparent la manière dont ils se voient eux-mêmes et comment l’autre perçoit leur comportement. Ils se mettent d’accord sur une liste finale (les points sur lesquels l’observateur et l’observé sont d’accord) ;
 - ▶ les participants retournent à leur équipe initiale pour discuter de leur expérience et des différences entre leur autoévaluation et celle de leur partenaire.

Difficultés et conseils

- ▶ Ce jeu de rôles recrée une situation de conflit. Les difficultés ou le conflit surviennent lors de la « collision » entre des formes de classification divergentes (induites par les principes d’organisation secrets inscrits sur les cartes, qui sont eux-mêmes divergents), et donc des conceptions différentes de la disposition des œuvres d’art.
- ▶ Si le groupe ne parvient pas à trouver un compromis sur le principe d’organisation pour l’exposition, vous devez interrompre le jeu de rôles (20 à 30 minutes doivent suffire pour un groupe de 24 participants) et remercier les participants.

Mise en commun/réflexion

- ▶ Les groupes discutent du fonctionnement de l'activité et de la manière dont elle recrée une situation de la vie réelle.
- ▶ Faites part au groupe de quelques-unes des observations que vous avez notées pendant le jeu de rôles.
- ▶ Ensuite, procédez à la mise en commun pour déterminer les apprentissages déclenchés :
 - les participants réfléchissent de manière individuelle à la façon d'utiliser ces apprentissages lors de futures situations de négociation et dressent la liste des principales actions et principaux comportements qu'ils veulent mettre en place ;
 - ils affichent ensuite cette liste sur un mur. Les participants lisent les actions et comportements des autres.

POUR ALLER PLUS LOIN

Le scénario est inspiré de Hiller G. G., Woźniak M. (2009). « Developing an intercultural competence program at an international cross-border university in intercultural education » (Élaborer un programme de compétences interculturel dans le cadre d'une université internationale sur l'enseignement interculturel), *Intercultural Education*, vol. 20, supp. 1, p. 113-124.

Fiche d'observation

Comportement	😊	😐	😞
1. Je laisse à l'autre la possibilité de s'exprimer ; je l'écoute et je réagis à ses arguments			
2. J'analyse la manière dont les mots que je choisis et mon langage corporel reflètent mes pensées, mes croyances et mes sentiments			
3. Je gère avec calme les incertitudes, l'ambiguïté ou la nouveauté			
4. Je suis sensible aux besoins et aux sentiments de l'autre et je l'aide lorsque je le peux			
5. Je fais preuve d'ouverture d'esprit et de compréhension vis-à-vis des comportements, attitudes et opinions différents des miens			

Compétences	😊	😐	😞
1. Je peux douter, apprendre de situations problématiques, tolérer l'incertitude et comprendre qu'il n'existe pas une seule bonne réponse (non ambiguë) à des questions complexes			
2. Je reformule et exprime les idées, les opinions et les points de vue de l'autre pour vérifier que je les ai bien compris			
3. Je tente de trouver des solutions aux problèmes			
4. J'encourage le débat, la discussion, l'écoute et les questions afin de favoriser l'assurance fondée sur une discussion constructive			

Connaissances	😊	😐	☹️
1. Je pose des questions pour savoir pourquoi et comment l'autre modifie son comportement en fonction de la situation et du contexte			
2. Je clarifie le sens de ce qui est dit pour éviter les malentendus			

Unité 4

Stimuler sa mémoire

Proposition originale de Claudia Lenz

BRÈVE DESCRIPTION DE L'UNITÉ

Objectifs d'apprentissage

Les participants réfléchissent à leur processus d'apprentissage (individuellement ou en binômes).

Groupe cible

Contenu éducatif	Âge/niveau
Formel/non formel	10 ans et +

Résumé

La présente activité vient en compléter une autre. Si vous choisissez de réaliser une activité de ce manuel, ou de tout autre support pédagogique visant à développer les compétences dans le domaine de la démocratie, vous pourrez la compléter à l'aide de la présente unité afin d'aider les participants à prendre conscience de leurs apprentissages. Vous utiliserez la documentation (par exemple, images ou supports audio) de l'unité d'apprentissage pour encourager les participants à réfléchir aux compétences qu'ils ont acquises et à la manière dont ils souhaitent les développer. Pour cela, une partie de l'unité d'apprentissage (dans l'idéal une discussion de groupe enregistrée sur un support audio ou vidéo) est montrée aux participants à la fin de la session.

Durée : 90 minutes + temps imparti à une activité choisie

Introduction	10 minutes
Activité 1	30 minutes
Activité 2	45 minutes

Conseils pour les formateurs

Vous devez réaliser un enregistrement audio ou vidéo pendant le processus d'apprentissage. Par conséquent, vous devez l'annoncer aux participants en introduction et ceux-ci doivent donner leur accord pour être enregistrés. Gardez un peu de temps pour retravailler l'enregistrement en vue de le faire écouter/voir aux participants pendant l'activité de réflexion à la fin de la session. Cette activité peut être réalisée soit pour une autoévaluation, soit pour une évaluation en binômes. Si le travail est fait en binômes, l'utilisation associée d'un journal des apprentissages est recommandée.

Introduction – 10 minutes

Pendant l'introduction, informez le groupe qu'une partie du processus sera enregistré sur un support audio/vidéo et que cet enregistrement sera utilisé pour une activité de réflexion/évaluation à la fin de la session.

ACTIVITÉ 1 – DOCUMENTER L'APPRENTISSAGE – 30 MINUTES

Ressources

- ▶ Équipement audio/vidéo.
- ▶ Liste des TASK.

Modalités pratiques

Les participants doivent être installés de manière à être tous visibles et/ou audibles sur l'enregistrement.

Déroulement

1. Demandez aux participants de déterminer sur quels éléments des TASK ils aimeraient se concentrer pendant l'étape d'autoréflexion/évaluation. Chaque participant choisit un ou deux éléments. (Voir une méthode alternative dans les « Conseils », ci-dessous.)
2. Vous dirigez une activité interactive, tirée ou non de ce manuel, ou une autre activité de votre choix. Pendant le déroulement de cette activité, une partie du processus d'apprentissage, dans l'idéal une discussion de groupe avec l'ensemble des participants, est enregistrée. (Remarque : la durée de cette étape n'est pas précisée car elle dépend de l'activité que vous avez choisie.)

Difficultés et conseils

- ▶ Dans l'idéal, cette unité s'applique à une activité qui fait entrer en jeu la coopération, c'est-à-dire qui s'appuie sur des structures d'apprentissage coopératif solides, et dans laquelle une participation équitable est garantie par la structure elle-même.
- ▶ Si, malgré tout, certains participants ne prennent pas activement part aux discussions de groupe, vous devez les encourager gentiment à participer, sans l'exiger. Pour la partie autoréflexion/évaluation, le fait d'avoir été un « observateur silencieux » peut être un point de départ pertinent. La non-participation est aussi une forme de participation.
- ▶ Vous pouvez également décider de choisir les éléments que vous considérez comme étant les plus pertinents compte tenu de l'activité choisie. Ce ou ces éléments peuvent être utilisés soit seuls, soit en étant associés aux éléments choisis par les participants.

Mise en commun/réflexion

À la fin de l'unité, demandez à chacun ce que le fait d'être enregistré lui a fait :

- ▶ cela a-t-il influencé sa façon de participer, sa manière d'être ?
- ▶ cela a-t-il été plutôt un avantage ou un inconvénient ?

ACTIVITÉ 2 – UTILISER UN ENREGISTREMENT AUDIO/VIDÉO COMME POINT DE DÉPART D'UNE RÉFLEXION – 45 MINUTES

Ressources

- ▶ Enregistrement audio/vidéo de la session (maximum 10 minutes).
- ▶ La liste des TASK et les éléments sélectionnés.
- ▶ Du papier et des crayons.

Modalités pratiques

- ▶ L'équipement utilisé pour montrer ou faire écouter l'enregistrement doit être disposé de telle sorte que tout le monde puisse suivre la démonstration. Chaque participant doit avoir sous les yeux la liste des TASK et savoir sur quels éléments il doit se concentrer pour la phase d'autoréflexion, pour lui-même ainsi que pour son binôme, qu'il devra évaluer.
- ▶ Après le visionnage/l'écoute de l'enregistrement, tous les participants ou binômes doivent disposer d'un endroit où travailler et échanger sans être dérangés.

Déroulement

1. Montrer/faire écouter l'enregistrement audio/vidéo :
 - ▶ demandez aux participants de former des binômes ;
 - ▶ tous les participants reçoivent les consignes suivantes pour l'activité d'autoréflexion/évaluation :
 - visionnez/écoutez attentivement la situation d'apprentissage et concentrez-vous sur votre propre comportement et sur celui de votre binôme ;
 - prenez des notes en vous aidant des TASK.
 - ▶ projetez/faites écouter l'enregistrement vidéo/audio ;
 - ▶ après le visionnage/l'écoute, les participants disposent d'environ cinq minutes pour prendre des notes avant de se disperser.
2. Autoréflexion/évaluation :
 - ▶ autoréflexion : tous les participants travaillent avec la liste des TASK. Pour chaque action pertinente, ils écrivent si celle-ci peut être définie comme « plutôt forte » ou « faible » et notent des idées pour s'améliorer ;
 - ▶ évaluation en binôme : en s'appuyant sur les notes prises pendant le visionnage/l'écoute de l'enregistrement, chaque membre du binôme évalue l'autre : quels comportements ont été observés et avec quel niveau d'intensité ? La personne qui est évaluée peut poser des questions (10 à 15 min. pour chaque partenaire).

Difficultés et conseils

- ▶ Cette méthode est bien adaptée à des unités d'apprentissage qui durent plusieurs jours ou semaines. Pour des unités d'apprentissage plus courtes, elle peut s'avérer trop chronophage. Au contraire, lorsque les processus d'apprentissage durent longtemps, elle peut être répétée plusieurs fois.
- ▶ Vous pouvez prévoir de montrer/faire écouter l'enregistrement deux fois, en demandant aux participants de regarder/d'écouter sans prendre de notes la première fois, puis de prendre des notes la deuxième fois.
- ▶ Aidez les binômes à faire en sorte de partager équitablement le temps dont ils disposent pour faire leurs commentaires.

Mise en commun/réflexion

- ▶ Le groupe est de nouveau réuni. Demandez aux participants :
 - de lever la main très haut, s'ils considèrent que cette activité a été utile à l'autoréflexion ;
 - de lever la main moyennement haut, s'ils sont indécis ou mitigés ;
 - de ne pas lever la main s'ils jugent que l'activité n'a pas été utile.
- ▶ Invitez les participants à justifier leur évaluation de l'activité et à faire des commentaires généraux sur celle-ci.
- ▶ Ensuite, les participants peuvent prendre le temps d'écrire ce qu'ils souhaitent sur cette activité dans leur journal d'apprentissage.

POUR ALLER PLUS LOIN

Gass S. M., Mackey A. (2000). *Stimulated recall. Methodology in second language research* (Stimuler sa mémoire. Méthode pour la recherche dans une deuxième langue), Lawrence Erlbaum Associates, Mahaw.

O'Brien J. (1993). « Action research through stimulated recall » (Recherche d'actions grâce à la stimulation de la mémoire), *Research in Science Education*, vol. 23, p. 214-221.

Reitano P. (2006). « The value of video stimulated recall in reflective teaching practices » (Valeur des souvenirs stimulés par la vidéo dans les pratiques d'enseignement de la réflexion), article présenté lors de la Social Science Methodology Conference de l'ACSPRI, University of Sydney, http://old.acspri.org.au/conference2006//proceedings/streams/Retino_Paul_Full%20Paper.pdf (consulté le 4 janvier 2018).

Van Someren M., et al. (1994). *The think aloud method. A practical guide to modelling cognitive processes* (La méthode de la pensée à voix haute : guide pratique de la représentation des processus cognitifs), Academic Press, Londres/Boston/San Diego/New York/Sydney/Tokyo.

Unité 5

Qu'est-ce qui a changé ?

Proposition originale de Josef Huber

BRÈVE DESCRIPTION DE L'UNITÉ

Objectifs d'apprentissage

- ▶ Les participants réfléchissent aux processus d'apprentissage auxquels ils ont pris part récemment en se concentrant sur un objectif d'apprentissage en particulier.
- ▶ Ils déterminent quels sont les changements les plus importants produits chez eux par rapport à un objectif d'apprentissage en particulier.
- ▶ Les participants déterminent d'autres acquis au regard d'un objectif d'apprentissage en particulier.
- ▶ Ils discutent et analysent les changements produits chez leurs pairs au regard d'un objectif d'apprentissage en particulier.

Groupe cible

Contenu éducatif	Âge/niveau
Formel/non formel/informel	Tous

Résumé

Grâce à cette activité, les participants seront capables de déterminer le point où ils se situent, par rapport à un élément des TASK en particulier, en tant que citoyen responsable et actif agissant pour une société démocratique durable. Toutes les personnes qui prennent part au processus d'apprentissage pourront aussi se faire une idée claire de l'objectif de cet apprentissage à un moment donné et fournir des informations qui permettront de poursuivre efficacement le processus.

Au cours de l'activité, les productions écrites de participants sur les changements importants constatés seront recueillies et les histoires les plus significatives seront sélectionnées de manière systématique. Au cœur du processus de « changement significatif », on trouve la question suivante : « Si vous repensez au dernier mois écoulé, quel est selon vous le principal changement produit (dans un domaine particulier) ? » Une question similaire est posée pendant que les réponses à la première question sont examinées par un autre groupe de participants : « Parmi ces changements importants, quel est selon vous le plus significatif de tous ? »

Ce processus est un moyen simple de s'y retrouver parmi une grande quantité d'informations complexes recueillies auprès de participants dans des contextes différents.

Durée : 5 heures et 10 minutes.

Introduction	30 minutes
Activité 1	55 minutes
Activité 2	90 minutes
Activité 3	75 minutes
Activité 4	60 minutes

Conseils pour les formateurs

- ▶ Cette activité a pour but l'autoréflexion et l'apprentissage individuel et de groupe. Elle peut être réalisée par un enseignant avec ses élèves, ou par une équipe d'enseignants avec tous leurs élèves, voire l'ensemble d'un établissement. Plus les niveaux participant sont nombreux, plus l'activité sera longue et plus les résultats produits seront pertinents. Le programme ci-dessous décrit un cycle. S'il est reproduit plusieurs fois sur une durée plus longue, les résultats seront encore plus bénéfiques et l'impact plus grand sur les processus d'apprentissage.
- ▶ Il est essentiel pour le bon déroulement du processus de dire, pour chaque niveau, quels sont les changements importants choisis par les autres niveaux. Cela permet de recadrer la recherche de changements importants pour chaque période ultérieure analysée.

Introduction – 30 minutes

Toutes les personnes participant au processus d'apprentissage (par exemple, un enseignant et ses élèves) se réunissent pendant 30 minutes et se voient présenter les différentes phases de l'activité. L'introduction doit comprendre au minimum les éléments suivants :

- ▶ contexte de la méthode ;
- ▶ objectifs de la méthode et résultats attendus ;
- ▶ nature des tâches à accomplir (productions écrites, échange et discussion autour des productions écrites, analyse des productions écrites, conclusions) ;
- ▶ brève présentation des étapes.

ACTIVITÉ 1 – QU'EST-CE QUI A CHANGÉ POUR MOI ? – 55 MINUTES

Ressources

- ▶ Une feuille de papier A4 par personne, matériel pour écrire.
- ▶ Autre option : ordinateurs et espaces de travail en ligne.

Modalités pratiques

Les participants doivent pouvoir se concentrer sur l'écriture de leur production et l'espace doit être aménagé de manière à favoriser le calme et le travail. Il peut être nécessaire de répartir les membres du groupe dans plusieurs salles. Si l'outil de travail choisi est l'ordinateur, il faut s'assurer que chaque participant en a un.

Consignes

1. Répondez par écrit à la question suivante :
« Si vous repensez aux derniers mois/semaines/jours écoulés, quel est pour vous le changement le plus important produit dans un domaine ou par rapport à un objectif d'apprentissage particulier ? »
2. Vous avez 45 minutes pour répondre à cette question.
3. Au bout de 45 minutes, revenez dans cette salle avec votre production écrite (ou après avoir mis le texte en ligne).

Difficultés et conseils

- ▶ Vous devrez peut-être expliquer ce qu'est un changement important. Insistez sur le fait que les réponses sont probablement différentes d'un individu à l'autre, puisqu'il s'agit de savoir ce que chacun perçoit comme étant un changement important pour lui, et non pour le groupe ou pour le reste du monde. Ces dernières idées feront l'objet d'un travail collaboratif ultérieur.
- ▶ Soyez très clair sur la nature du domaine ou de l'objectif d'apprentissage auquel le changement se rapporte et assurez-vous que tout le monde a bien compris.

Mise en commun/réflexion

- ▶ Qu'avez-vous ressenti pendant cette activité ? L'avez-vous trouvée facile ? Difficile ? Qu'est-ce qui était facile/ difficile en particulier ?
- ▶ Les réponses à ces questions doivent faire l'objet d'un bref échange, libre et ouvert, sur les impressions et les émotions ressenties. Il n'est pas nécessaire de trop s'y attarder.

ACTIVITÉ 2 – QU'EST-CE QUI A CHANGÉ POUR NOUS ? – 90 MINUTES

Ressources

- ▶ Une feuille de papier de la taille d'une grande affiche (une par groupe). Celle-ci doit être divisée en trois à cinq sections (selon le nombre de membres du groupe) dont une au centre (voir annexe de cette unité).
- ▶ Des feutres de différentes couleurs (un feutre par personne, une couleur différente pour chaque membre du groupe).

Modalités pratiques

- ▶ Une salle de travail pour chaque groupe, ou une grande salle où il est possible de faire travailler tous les groupes.
- ▶ Une grande table par groupe.

Déroulement

1. Constituez des groupes de taille égale (quatre à cinq personnes, peu importe la méthode de regroupement choisie) et donnez les consignes pour le travail en groupes (15 minutes).
2. Consignes pour le travail en groupes :
 - ▶ installez-vous autour de votre table ;
 - ▶ chacun de vous doit lire la production de son voisin de gauche et souligner ce qui lui semble important (15 minutes) ;
 - ▶ chacun de vous écrit, dans la section qui lui correspond sur l'affiche, les éléments les plus importants de la production écrite de son voisin (5 minutes) ;
 - ▶ les auteurs des productions écrites peuvent émettre des commentaires sur les choix de leur voisin et remplacer des éléments et/ou ajouter un élément sur la liste (15 minutes) ;
 - ▶ le groupe sélectionne au maximum six éléments importants et les écrit dans la zone au centre de l'affiche (25 minutes) ;
 - ▶ le groupe prépare l'affiche en vue de la présenter et répartit les rôles pour l'activité suivante (15 minutes).

ACTIVITÉ 3 – QU'EST-CE QUI A CHANGÉ POUR EUX ? – 75 MINUTES

Ressources

Punaises ou tout autre moyen de fixer les affiches au mur.

Modalités pratiques

Une grande salle permettant de circuler d'une affiche à l'autre. Une affiche vide est aussi punaisée sur le mur, à l'écart des autres.

Déroulement

1. Les groupes fixent leurs affiches au mur dans la salle prévue à cet effet (10 minutes). Deux membres de chaque groupe restent à côté de leur affiche pour discuter et échanger des observations avec les participants des autres groupes qui lisent l'affiche. Un membre du groupe lance la discussion et l'autre prend des notes.

2. Les autres membres du groupe (deux ou trois) circulent d'une affiche à l'autre à intervalles de temps réguliers pour découvrir les productions des autres groupes (20 à 25 minutes). C'est vous qui indiquez les intervalles de temps (5 minutes par affiche) ; les groupes circulent et discutent des réponses récurrentes figurant sur les affiches.
3. Écrivez la première réponse récurrente sur l'affiche vide :
 - ▶ les participants comptent le nombre d'occurrences de cette réponse et le notent sur l'affiche (10 minutes) ;
 - ▶ les participants font la même chose pour toutes les réponses récurrentes que vous avez repérées ; les réponses sont classées par ordre de fréquence.
4. Lancez un débat ouvert sur les changements les plus importants dans l'ordre apparaissant sur l'affiche (30 minutes) : les participants sont invités à exprimer leurs opinions et leurs sentiments sur les éléments de la liste. Ils doivent également dire s'ils souhaitent ajouter un autre élément qui leur semble particulièrement important, même si celui-ci n'a été noté que sur une ou deux affiches.

Difficultés et conseils

Pour l'étape 2, veillez à ce que les consignes soient respectées. Assurez-vous aussi que les étapes sont bien chronométrées pour éviter tout déplacement gênant et perte de temps précieux.

ACTIVITÉ 4 – MISE EN COMMUN : QU'AVONS-NOUS APPRIS ET POURQUOI ? – 60 MINUTES

Ressources

Punaises ou tout autre moyen de fixer les affiches au mur.

Modalités pratiques

Une grande salle permettant de circuler d'une affiche à l'autre. Une affiche vide est aussi punaisée sur le mur, à l'écart des autres.

Déroulement

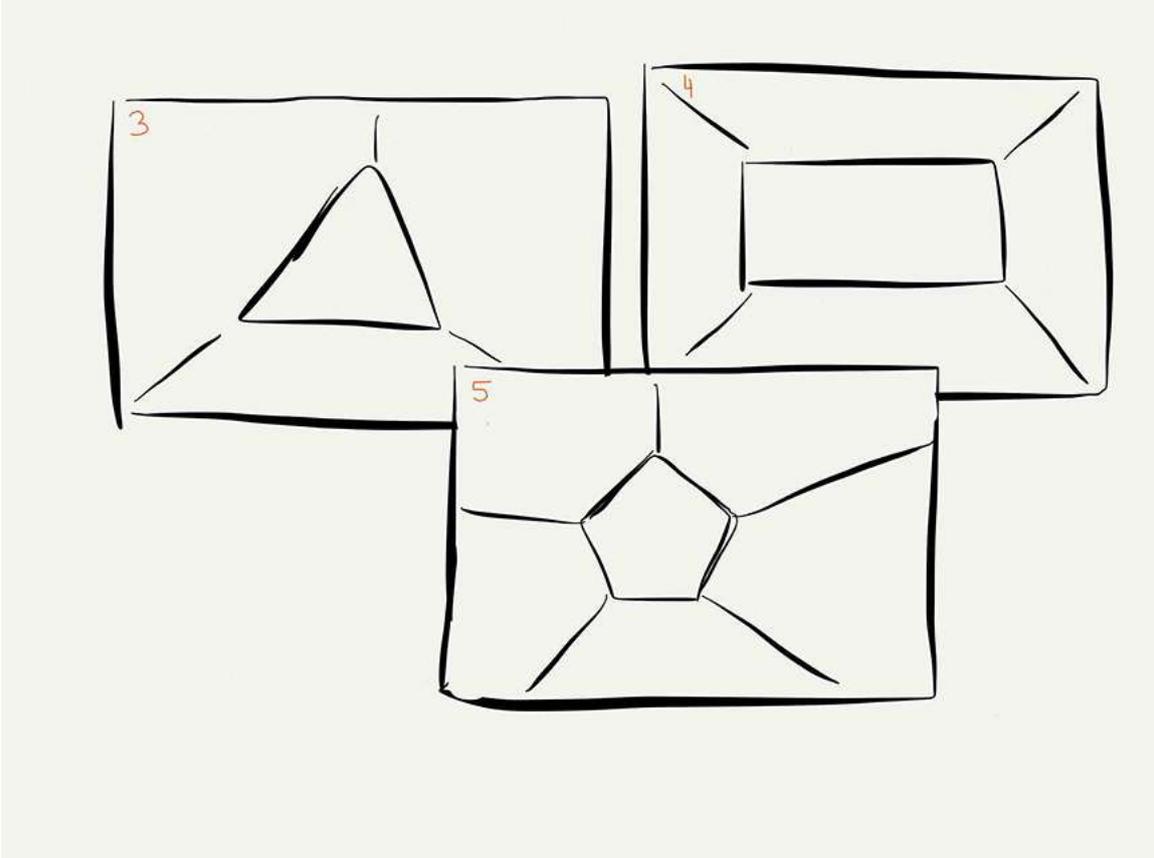
Les participants sont invités à réfléchir au processus d'apprentissage qui a abouti au résultat et à déterminer les prochaines étapes de leur apprentissage.

1. Réflexion individuelle (15 minutes) :
 - ▶ reliez au moins trois changements significatifs inscrits sur l'affiche commune (présent) à des étapes spécifiques du processus d'apprentissage (passé) et aux prochaines étapes pertinentes du processus d'apprentissage (futur) ;
 - ▶ dessinez ces trois chaînes sur une feuille.
2. Discussion en petits groupes (30 minutes) :
 - ▶ en groupes de quatre ou cinq personnes, partagez les résultats de votre réflexion individuelle ;
 - ▶ décidez ensemble des cinq prochaines étapes les plus importantes du processus d'apprentissage ;
 - ▶ écrivez-les sur une affiche et punaisez celle-ci au mur.
3. Ensemble des participants (15 minutes) :

Les participants circulent d'une affiche à l'autre pour en lire le contenu et y réfléchir.

POUR ALLER PLUS LOIN

Cette activité est adaptée de la méthode du « changement le plus important » élaborée par Rick Davies et Jess Dart en 2004. Davantage d'informations sur celle-ci et sur d'autres méthodes sont disponibles sur le site web <http://mande.co.uk> (consulté le 4 janvier 2018).



Unité 6

Mon moi pluriculturel

Proposition originale de Mercè Bernaus

BRÈVE DESCRIPTION DE L'UNITÉ

Objectifs d'apprentissage

- ▶ Les participants apprennent à comprendre les multiples dimensions de leur identité.
- ▶ Les participants trouvent entre eux des points communs et des différences pour tenter de comprendre les multiples dimensions de leur identité.

Groupe cible

Contenu éducatif	Âge/niveau
Formel/non formel/informel	12 ans et +

Résumé

Grâce à cette activité, les participants apprennent à réfléchir aux multiples dimensions de leur identité, individuellement et collectivement. En observant ces multiples identités, ils seront capables de définir leurs priorités dans la vie et de comprendre l'identité des membres de leur famille, de leurs collègues et de leurs concitoyens, et éviteront ainsi de tomber dans les stéréotypes face à des personnes venant d'environnements différents. L'analyse des identités amène à une meilleure compréhension de l'autre et à la tolérance.

Durée : 1 heure.

Activité 1 – Mes identités	45 minutes
Mise en commun et réflexion	15 minutes

Conseils pour les formateurs

- ▶ Expliquez aux participants que l'objectif de cette activité est de développer leur sens critique vis-à-vis des informations qu'ils entendent ou lisent sur les identités culturelles et les stéréotypes, et de leur apprendre à s'ouvrir aux différentes réactions que peut susciter notre propre culture.
- ▶ Nous ne sommes pas toujours conscients de l'origine des stéréotypes que nous avons en tête concernant des personnes de différents statuts sociaux, nationalités, appartenances religieuses ou culturelles, et des préjugés qui en découlent. Cette activité vise à prendre conscience de nos préjugés et stéréotypes, à les analyser et à s'en défaire ou à les rendre moins présents.

ACTIVITÉ 1 – MES IDENTITÉS – 45 MINUTES

Ressources

- ▶ Des feutres de différentes couleurs.
- ▶ Image 1 « Mes identités ».

Modalités pratiques

Tables et chaises pour travailler en groupes de quatre.

Déroulement

1. Mes identités :
 - ▶ prenez l'image 1 « Mes identités » ;
 - ▶ écrivez votre nom dans l'étoile centrale ;
 - ▶ écrivez un aspect important de votre identité dans chacune des étoiles satellites – un élément important qui vous décrit ou vous définit (vous pouvez ajouter des étoiles si nécessaire).
2. Interaction :
 - ▶ partagez des informations sur vos identités avec les membres de votre groupe ;
 - ▶ sélectionnez les points communs qui caractérisent votre groupe ;
 - ▶ repérez les différences et parlez-en ;
 - ▶ présentez les résultats de votre discussion de groupe à l'ensemble des participants et discutez-en.
3. Partager les informations :
 - ▶ racontez une histoire à propos d'un moment où vous vous êtes senti particulièrement fier de vous définir avec l'un des éléments utilisés sur votre image ;
 - ▶ racontez ensuite une histoire à propos d'un moment où vous vous êtes senti particulièrement honteux/se de vous définir avec l'un des éléments utilisés sur votre image ;
 - ▶ pour terminer, citez un stéréotype associé à l'un des groupes auxquels vous vous identifiez et qui, selon vous, ne correspond pas à celui ou celle que vous êtes. Par exemple, si l'un des éléments qualifiants est « mexicain » et que vous avez l'impression qu'il existe un stéréotype selon lequel les Mexicains sont toujours en retard vous pouvez dire : « Je suis Mexicain, mais *je ne suis pas* toujours en retard. »
 - ▶ partagez cette information avec votre groupe.

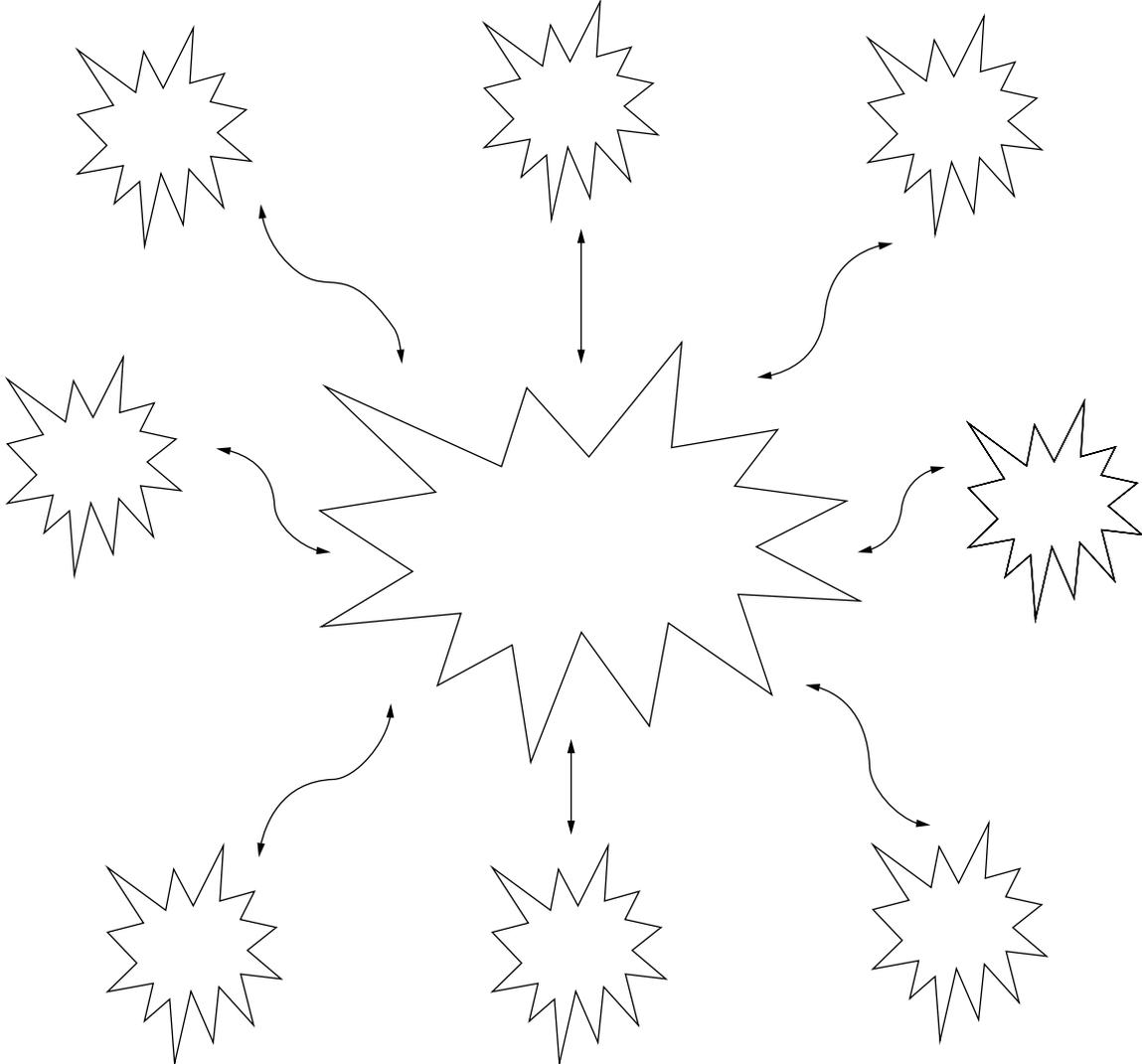
Mise en commun / réflexion

Répondez aux questions suivantes :

- ▶ quelles sont vos sources d'information concernant l'ethnicité, le genre, la classe sociale, la nationalité et d'autres caractéristiques sociales et culturelles des autres personnes et groupes de personnes ?
- ▶ comment traitez-vous les informations que vous obtenez de ces sources ? Votre compréhension de ces informations est-elle renforcée par vos propres expériences et vision du monde ?
- ▶ comment des informations erronées concernant ces questions peuvent-elles contribuer aux stéréotypes et à l'oppression ?

POUR ALLER PLUS LOIN

Language Educator Awareness (Prise de conscience pour les enseignants de langue), <http://archive.ecml.at/mtp2/lea/results> (consulté le 4 janvier 2018).



Autres ouvrages et ressources

Ensemble des liens consultés le 4 janvier 2018.

Unités de formation du programme Pestalozzi

www.coe.int/fr/web/pestalozzi/training-resources

Documents-cadres

Outil pour l'assurance de la qualité de l'éducation à la citoyenneté démocratique à l'école (2005).

Pour une gouvernance démocratique de l'école (2007).

Contribution des enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : cadre de développement de compétences (2009).

Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme – Recommandation CM/Rec(2010)7 et exposé des motifs (2010).

Un soutien stratégique pour les décideurs – Instrument d'action pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (2010).

École, collectivité, université : des partenariats pour une démocratie durable. L'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe et aux États-Unis (2010).

Manuels pour les enseignants

Éduquer à la démocratie (2011). ECD/EDH, vol. I.

Grandir dans la démocratie (2010). ECD/EDH, vol. II.

Vivre en démocratie (2008). ECD/EDH, vol. III.

Participer à la démocratie (2010) ECD/EDH, vol. IV.

Apprendre à connaître les droits de l'enfant (2007). ECD/EDH, vol. V.

Enseigner la démocratie (2009). ECD/EDH, vol. VI.

Mallette EDC/HRE

www.coe.int/fr/web/edc/edc/hre-pack

Ressources pour les jeunes

<http://eycb.coe.int/compass/fr/contents.html>

Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes (2002).

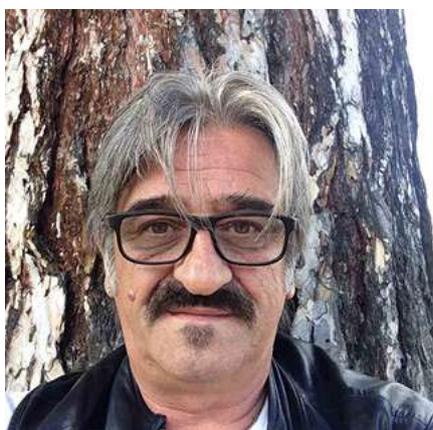
Repères Juniors – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes (2007).

« Tous différents, tous égaux », http://www.eycb.coe.int/edupack/fr_contents.html (2004).

À propos des auteurs

Direction des collections

Josef Huber – Conseil de l’Europe



Josef Huber travaille au sein du Service de l'éducation de la Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation du Conseil de l'Europe, où il est actuellement responsable du programme Pestalozzi, programme du Conseil de l'Europe en matière de perfectionnement professionnel des enseignants et du personnel éducatif, et des activités d'éducation aux médias et à l'information. Jusqu'en juillet 2006, il était associé à la Division de l'enseignement supérieur et de la recherche du Conseil de l'Europe et a été chargé de l'organisation de deux forums de l'enseignement supérieur, sur la gouvernance de l'enseignement supérieur (2005) et sur la responsabilité de l'enseignement supérieur pour une culture démocratique (2006). Il a coordonné la publication des ouvrages correspondants. De 1998 à 2004, en tant que chef des programmes et directeur exécutif adjoint du Centre européen des langues vivantes, il a été responsable du programme d'activités du centre et de ses projets

de développement et de recherche, ainsi que de ses publications sur l'apprentissage et l'enseignement des langues, la communication interculturelle et la politique d'éducation en langues. Il a participé à l'élaboration des politiques d'éducation en langues du ministère autrichien de l'Éducation de 1992 à 1998 ; auparavant, il a enseigné les langues dans des écoles et universités en Autriche et à l'étranger.

Direction des publications

Pascale Mompont-Gaillard – France, psychologue sociale, formatrice et consultante



Pascale Mompont-Gaillard travaille depuis vingt ans dans le domaine de la communication interculturelle, de l'éducation et de la formation du rôle de dirigeant. Les activités professionnelles qu'elle a exercées à Paris et aux États-Unis étaient axées sur la formation à l'encadrement et au développement des compétences dans les communautés, principalement dans le cadre de projets d'éducation et d'alphabétisation, pour donner la parole aux communautés marginalisées afin de les aider à s'organiser et à voir leur dignité rétablie par leur participation active à la démocratie. Depuis 2006, elle participe à des programmes internationaux de formation d'enseignants et exerce des activités de conseil sur les questions éducatives liées à la vie en société dans la compréhension mutuelle, ainsi qu'à la promotion de l'éducation à la démocratie. Aujourd'hui directrice d'études pour le programme Pestalozzi, elle participe à de nombreux projets et collabore avec, entre autres, le Conseil de l'Europe, le Centre européen Wergeland et la Fondation

Anna Lindh. Elle enseigne dans des universités ainsi que dans des instituts nationaux de formation des enseignants et des travailleurs sociaux.

Ildikó Lázár – Hongrie, formatrice d’enseignants, maître de conférences et auteure de manuels scolaires



Ildikó Lázár est formatrice d’enseignants à l’université Eötvös Loránd de Budapest (Hongrie) depuis 1996. Elle y dispense des cours sur la méthodologie de l’enseignement des langues et la communication interculturelle pour des enseignants d’anglais, en formation initiale et formation continue. Sa thèse de doctorat portait sur le rôle perçu et le statut réel de la formation à la communication interculturelle dans l’éducation des enseignants. Elle participe depuis une quinzaine d’années à des projets internationaux de recherche et de formation au Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l’Europe, pour le programme Pestalozzi et dans le cadre d’un projet multilatéral Comenius. Elle a publié de nombreux articles et ouvrages sur la méthodologie de développement et d’évaluation des compétences de communication interculturelle en anglais, en français et en hongrois.

Contributeurs

Ferenc Arató – Hongrie



Ferenc Arató a étudié les lettres, l’esthétisme et la sociologie de l’éducation à la Faculté des sciences humaines de l’université de Pécs, en Hongrie. Il est titulaire d’un doctorat, dont la thèse avait pour titre : « Modèle paradigmatique de l’apprentissage coopératif ». Diplômé d’une formation sur les systèmes d’enseignement inclusifs dispensée par le SuliNova KHT de Budapest (Hongrie), il est aujourd’hui concepteur, formateur, conseiller et formateur d’enseignants dans ce domaine. Amateur d’art, Ferenc travaille dans le domaine du développement humain depuis plus de vingt ans et étudie la question des structures inclusives coopératives et favorisant l’intégration du développement humain.

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

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

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

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

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

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

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

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

DENMARK/DANEMARK

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

FINLAND/FINLANDE

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

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber

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

GREECE/GRÈCE

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

HUNGARY/HONGRIE

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

ITALY/ITALIE

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

NORWAY/NORVÈGE

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

POLAND/POLOGNE

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

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correeiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: + 7 495 739 0971
Fax: + 7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

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

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

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

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex

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

TASKs pour la démocratie est un manuel contenant 60 activités, conçu dans le cadre de la communauté de pratiques du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe. Il permet aux praticiens intervenant dans des contextes éducatifs formels et non formels d'acquiescer et d'évaluer l'état d'esprit, les compétences, les valeurs et les connaissances nécessaires pour favoriser une culture démocratique.

La culture démocratique ne se résume pas aux institutions, aux lois et aux procédures. Bien qu'elles soient des éléments essentiels de la démocratie, ces dernières ne suffisent pas à rendre les sociétés démocratiques, encore faut-il qu'elles soient ancrées dans une «culture démocratique» ou «culture de la démocratie», c'est-à-dire un ensemble de comportements et un état d'esprit qui permettent aux institutions et aux lois démocratiques de fonctionner vraiment.

Les compétences pour une culture de la démocratie sont donc capitales pour bâtir le type de société dans laquelle nous souhaiterions vivre.

Cette édition de *TASKs pour la démocratie* soutient le Cadre de référence des compétences nécessaires à une culture de la démocratie, approuvé par la Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe en avril 2016.

L'objectif de cette publication est de contribuer à construire des sociétés européennes fondées sur une culture de la démocratie et des droits de l'homme. C'est une tâche colossale, qui ne pourra être accomplie que si les enseignants et formateurs européens se montrent à la hauteur de l'enjeu avec compétence et enthousiasme. Le recueil d'activités d'apprentissage et de «réapprentissage» les aidera à promouvoir le développement des compétences nécessaires à une culture de la démocratie dans leurs pratiques d'éducation quotidiennes.

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 47 États membres, dont les 28 membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.



<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8515-0
49€/98\$US

