

## Document d'orientation 2

# Les CCD et la pédagogie

À qui s'adresse ce document ? .....	1
Objectif et aperçu .....	1
Contenu et notions clés .....	2
Méthodes et approches.....	4
Utilisation des descripteurs de compétences.....	17
Conclusions et perspectives.....	17
Références .....	17
Ressources .....	18
Annexes.....	19

## À qui s'adresse ce document ?

Ce document d'orientation s'adresse à tous les professionnels de l'éducation, et plus particulièrement aux praticiens intervenant dans les salles de classe, aux enseignants et futurs enseignants de toutes les matières scolaires, aux formateurs d'enseignants, aux concepteurs de curriculums, aux responsables politiques et aux chefs d'établissement aux niveaux de l'école primaire et des premier et deuxième cycles du secondaire, ainsi qu'aux professionnels enseignant dans des établissements d'enseignement supérieur.

## Objectif et aperçu

Le présent document d'orientation vise à donner aux enseignants les moyens d'intégrer les CCD dans leurs pratiques. Dans cette optique, il présente diverses méthodes et approches pédagogiques pouvant être utilisées pour l'acquisition des CCD en s'appuyant sur les lignes directrices et les principes généraux décrits dans le volume 1 du présent Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (ci-après le Cadre).

Le modèle de CCD peut contribuer au développement d'un potentiel novateur et créatif étant donné que les compétences enseignées dans le cadre des disciplines scolaires peuvent être complétées par des compétences développant l'aptitude à agir de façon démocratique.

Pour qu'elles portent leurs fruits, les activités pédagogiques qui tiennent compte des valeurs et visent à développer les attitudes, les aptitudes, la connaissance et la compréhension critique aux fins d'une culture de la démocratie dans l'enseignement doivent être planifiées, développées et adaptées par les enseignants en fonction de leurs besoins et de ceux de leurs apprenants.

Les compétences pour une culture de la démocratie peuvent être acquises dans le cadre des activités scolaires ordinaires, et dans toutes les matières scolaires. Il n'est pas nécessaire que les enseignants abandonnent leurs pratiques actuelles ; ils sont simplement invités à envisager de les enrichir en incluant les CCD dans leur enseignement. Par conséquent, ce document :

- présente différents principes pédagogiques et options spécifiques pour l'enseignement et le développement des compétences, ainsi que l'approche qui sous-tend ces options ;
- définit des méthodes et approches pédagogiques recommandées pour l'enseignement et le développement des CCD;
- propose des ressources aux enseignants, tout en suggérant des activités pédagogiques pour divers styles d'enseignement.

## Contenu et notions clés

Le terme « pédagogie » s'entend ici au sens large : il désigne l'organisation d'un processus d'apprentissage. La pédagogie s'intéresse donc à la manière d'organiser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation par rapport à un curriculum donné. L'évaluation et les approches institutionnelles ne seront pas traitées dans le présent document car elles sont développées dans d'autres parties. Nous nous concentrerons ici sur la manière dont l'enseignant et l'apprenant interagissent entre eux et avec le curriculum.

L'acquisition des CCD peut se concevoir tant explicitement, comme matière, qu'implicitement, comme question transversale intégrée dans les processus généraux d'enseignement et d'apprentissage qui se déroulent dans les écoles et dont la responsabilité est partagée. C'est dans le cadre de cette responsabilité partagée de l'éducation que l'on détermine ce qu'il est important que les enfants apprennent, et il est possible d'associer de nombreux acteurs à la réalisation d'objectifs communs. Ainsi, les parents, les institutions éducatives, la société civile et les jeunes eux-mêmes peuvent collaborer et participer aux décisions sur les valeurs, les attitudes, les aptitudes, la connaissance et la compréhension critique qu'il est pertinent et important de transmettre aux enfants et aux jeunes dans une société donnée et à un moment donné.

Les approches pédagogiques décrites ci-dessous non seulement permettent le développement des CCD, mais elles favorisent aussi la création d'environnements d'apprentissage plus agréables et plus sûrs, et aident à identifier des moyens de faire face aux structures violentes, discriminatoires et antidémocratiques présentes dans certains contextes. Elles permettent également aux enseignants d'établir facilement des liens avec les CCD et, ce faisant, d'aligner leurs propres pratiques et valeurs sur ces dernières, évitant ainsi de perpétuer d'éventuelles pratiques discriminatoires. Elles peuvent même les aider à prendre davantage conscience de leurs éventuels préjugés et a priori, et les aider à adopter un point de vue différent, plus nuancé, sur les apprenants. Les enseignants et d'autres acteurs concernés peuvent utiliser ces approches pédagogiques pour analyser leurs pratiques quotidiennes :

- en évaluant à quel niveau ils font les choses ;
- en identifiant ce qu'ils croyaient faire, mais qu'en réalité ils ne font pas ;
- en réfléchissant à ce qu'ils pourraient faire à la place ;
- en se concentrant sur les points qu'ils pourraient améliorer.

Voici quelques questions qui peuvent guider la réflexion sur la manière d'organiser les processus d'apprentissage :

- Dans quelle mesure diriez-vous que votre enseignement contribue à faire des apprenants des citoyens actifs et respectueux des droits de l'homme ?
- Donnez-vous régulièrement à vos apprenants la possibilité d'exprimer leurs propres idées/d'écouter des points de vue différents et de discuter de leurs différences en classe ?
- À quelle fréquence abordez-vous des questions ayant trait aux droits de l'homme, à la citoyenneté démocratique, à la justice, à l'égalité ou à l'État de droit dans vos cours ?

- Dans quelle mesure vos pratiques actuelles facilitent-elles le développement des ressources intellectuelles, personnelles et sociales devant permettre aux apprenants de participer à la société en tant que citoyens actifs ?
- Prévoyez-vous des activités coopératives entre les apprenants pour leur permettre d'améliorer leur compréhension et mettre leurs aptitudes sociales en œuvre, encourageant ainsi à la fois les processus et les résultats individuels et sociaux ?
- À quelle fréquence mettez-vous en œuvre des activités pratiques et des approches expérientielles ?
- Intégrez-vous effectivement l'expérience préalable des apprenants dans votre enseignement ?

Les approches et méthodes pédagogiques visant l'acquisition des CCD encouragent les apprenants à participer activement à des expériences, des découvertes, des défis, des analyses, des comparaisons, des réflexions et des activités de coopération. Elles considèrent les apprenants dans leur globalité et les sollicitent sur les plans cognitif, émotionnel et pratique (soit la tête, le cœur et les mains). Les méthodes employées, le style de communication et les stratégies elles-mêmes offrent un énorme potentiel pour développer les compétences démocratiques. Cependant, il existe de nombreuses manières dont les enseignants peuvent participer au développement des CCD. En effet, les enseignants et les formateurs d'enseignants peuvent utiliser les CCD activement pour planifier et évaluer leur enseignement ; ils peuvent se concentrer sur le contenu de l'enseignement en utilisant des approches par curriculum leur permettant de traiter les dimensions de la compréhension interculturelle, des droits de l'homme ou de la justice, par exemple en modifiant le contenu du curriculum existant dans le cadre d'un cours, ou d'une collaboration entre des enseignants de plusieurs matières. Toutes les disciplines scolaires se prêtent à l'inclusion des CCD.

Les compétences pour une citoyenneté démocratique peuvent être développées à l'aide d'approches axées aussi bien sur le processus d'apprentissage que sur le contenu de l'enseignement. Souvent, les activités pédagogiques développent les CCD en associant des éléments liés à la fois au contenu et au processus. La planification et le développement des CCD chez les apprenants sont donc importants pour tous les facilitateurs de l'apprentissage. Dans la plupart des cas, il existe des principes à observer en matière de planification. Ainsi, en tant que facilitateurs de l'apprentissage, les enseignants devront planifier des activités pédagogiques qui laissent la place à :

- **l'expérience.** Pour développer les attitudes de respect et d'ouverture, ainsi que l'empathie, l'une des méthodes les plus appropriées consiste à offrir des opportunités d'apprentissage par l'expérience, qu'elle soit réelle ou imaginaire. Les apprenants peuvent faire l'expérience de ces attitudes par le biais de jeux, d'activités, des médias traditionnels et des réseaux sociaux, d'interactions en face-à-face ou d'une correspondance, par exemple. Dans cette optique, les enseignants peuvent sélectionner certains ouvrages pour leurs apprenants, ou faire en sorte qu'ils entrent en contact avec la communauté au sens large, et avec les habitants d'autres quartiers, régions et pays, physiquement ou dans des environnements en ligne ; ils peuvent aussi organiser des événements et des rassemblements internationaux pour les jeunes. Les enseignants d'histoire peuvent planifier des reconstitutions théâtrales ou des activités visant à développer l'adoption de perspectives multiples. Tous ces exemples peuvent aussi fournir des opportunités d'apprentissage par la comparaison et l'analyse.
- **la comparaison.** L'exposition à la « différence » peut aussi être une méthode d'apprentissage. Les apprenants ont tendance à comparer ce qu'ils ne connaissent pas (ou peu) à ce qui leur est familier, et à considérer que ce qui ne leur est pas familier est « bizarre », ou « moins bien » que ce qu'ils connaissent, voire « barbare ». Les enseignants doivent avoir conscience de ces comparaisons de valeurs et faire en sorte qu'elles aboutissent plutôt à la compréhension – ce

qui implique une perception neutre des ressemblances et des différences, c'est-à-dire l'absence de jugement, et l'adoption du point de vue de l'autre. En d'autres termes, ils peuvent aider les apprenants à comprendre que ce qui est normal pour eux peut sembler bizarre du point de vue de quelqu'un d'autre, et vice versa, et que les deux acteurs impliqués sont simplement différents à certains égards, et semblables à d'autres. Cela permet d'induire chez les apprenants une réflexion sur leurs propres valeurs et attitudes, qu'ils comparent ensuite à celles d'autres personnes pour prendre davantage conscience de la manière dont ils construisent la réalité.

- **l'analyse.** Derrière les ressemblances et les différences, il y a des facteurs qui expliquent les pratiques, les pensées, les valeurs et les croyances. Les facilitateurs peuvent, par exemple, aider les apprenants à identifier ce qui peut se cacher derrière les actes et les propos des autres, en utilisant des méthodes fondées sur un questionnement pour analyser dans le détail des sources écrites ou audio/vidéo et en lançant une discussion à ce sujet. Ils peuvent ensuite inviter les apprenants à appliquer cette analyse à eux-mêmes, de façon à induire une réflexion sur leurs propres pratiques, valeurs et croyances.
- **la réflexion.** La comparaison, l'analyse et l'expérience doivent s'accompagner de moments et d'espaces pour la réflexion et le développement de la conscience et de la compréhension critiques. Les facilitateurs doivent s'assurer que de tels moments et espaces sont effectivement prévus et planifiés de façon réfléchie, en particulier dans le cadre de l'éducation formelle et non formelle. Ils peuvent, par exemple, demander aux apprenants de discuter de leurs expériences, les encourager à tenir un journal de bord pour avoir un suivi de leur apprentissage et les inciter à réagir à ce qu'ils ont appris en écrivant un texte, en dessinant ou en partageant leurs expériences. Les enseignants peuvent aussi inviter les parents à s'asseoir tranquillement avec leurs enfants pour parler d'une expérience.
- **l'action.** La réflexion peut – et devrait – être à la base de toute action, des relations avec les autres par le biais du dialogue, et de la participation à des activités de coopération. Les facilitateurs peuvent prendre la responsabilité d'encourager, voire de gérer, les activités de coopération, par exemple en améliorant l'environnement social et physique par le biais d'« approches scolaires globales » ou de partenariats avec d'autres établissements scolaires (voir le document 5 sur l'approche globale de l'école).

## Méthodes et approches

Ce document présente huit exemples détaillés de méthodes et d'approches permettant aux enseignants et aux formateurs d'enseignants qui le souhaitent d'appliquer les CCD dans leur enseignement.

### Méthodes et approches axées sur le processus

- Modélisation des attitudes et comportements démocratiques
- Processus démocratiques dans les salles de classe
- Apprentissage coopératif
- Apprentissage par projets
- Apprentissage par le service

### Méthodes et approches fondées sur le contenu

- Utilisation, au sein des matières, du curriculum existant
- Enseignement en équipe et approches par curriculum intégrées
- Prise en considération du « curriculum caché »

Tout enseignant peut utiliser ces huit méthodes et approches pour développer les compétences pour une culture de la démocratie chez les apprenants, sans intervention ou soutien d'agents extérieurs à l'institution. Les cinq premières sont essentiellement axées sur l'organisation du processus d'apprentissage ; les trois autres ont plutôt trait au contenu spécifique des matières.

### **Méthodes et approches axées sur le processus**

Lors de la mise en œuvre du Cadre des CCD, les enseignants peuvent se concentrer sur les structures du processus d'apprentissage qu'ils dirigent ou qu'ils proposent aux apprenants. Pour favoriser l'acquisition des CCD, il est nécessaire d'accorder une attention particulière à l'efficacité, à l'efficience et à l'équité des processus d'apprentissage.

### **Modélisation des attitudes et comportements démocratiques**

La façon dont les enseignants communiquent et interagissent avec les apprenants à une influence majeure sur les valeurs, les attitudes et les aptitudes que ces derniers acquièrent. Les valeurs, attitudes et aptitudes démocratiques ne peuvent s'acquérir par le seul biais d'un enseignement formel sur la démocratie ; elles doivent aussi être mises en pratique.

Les valeurs sont transmises implicitement par la manière dont les enseignants agissent et communiquent. Les éducateurs peuvent prendre davantage conscience des valeurs qu'ils véhiculent et reflètent dans leurs pratiques quotidiennes, ainsi que des valeurs, des attitudes, des aptitudes, des connaissances et de la compréhension critique que chacun doit acquérir. Les choix qu'ils effectuent peuvent soutenir – ou entraver – le développement d'une culture de la démocratie chez l'apprenant. Au niveau de la salle de classe, la transmission des valeurs et principes du Conseil de l'Europe qui soutiennent les sociétés démocratiques dépend davantage de la relation avec l'enseignant que de l'efficacité du curriculum. Les méthodes d'apprentissage par la pratique et par l'expérience engagent les élèves dans une démarche d'expérience, de défi et de réflexion porteuse d'un fort potentiel pour le développement des CCD. Par leurs attitudes, comportements et pratiques, les enseignants peuvent créer des environnements d'apprentissage sûrs, lutter contre la discrimination et apporter un soutien à l'apprentissage individualisé d'un vaste socle de compétences ou d'éléments humanistes fondamentaux.

En associant tous les acteurs du processus d'apprentissage à la planification et à la définition des objectifs, du contenu, des matériels didactiques, de l'évaluation et du suivi du programme, l'on réunit les conditions nécessaires pour transformer les rôles des enseignants et des apprenants, et transcender ces rôles au sein de la salle de classe traditionnelle. Dès lors, l'apprentissage par et pour la démocratie devient possible, les éducateurs adoptant des comportements démocratiques, favorisant par là même le développement des CCD chez les apprenants.

Les enseignants peuvent mener une réflexion sur la manière dont chacune des valeurs incluses dans le modèle de CCD est mise en œuvre dans leurs pratiques. Par exemple, un enseignant qui choisit d'examiner comment sa conception de l'« équité » se reflète dans ses activités quotidiennes avec les apprenants peut tester une nouvelle pratique fondée sur cette valeur, la piloter et réfléchir ensuite à cette expérience. Les enseignants qui souhaitent aller plus loin peuvent collecter des données en interrogeant les apprenants sur la manière dont une nouvelle pratique a changé la configuration de la classe, et analyser ces données avant d'engager un nouveau cycle de recherches sur leurs pratiques. La recherche-action permet aux enseignants de mener une réflexion et de prendre des mesures pour améliorer leurs pratiques ; ils deviennent ainsi des agents du changement, favorisant l'instauration, dans les écoles, d'une culture de la démocratie qui donne aux apprenants les moyens de devenir des citoyens démocratiques autonomes.

Les environnements d'apprentissage ont une influence sur la participation et l'apprentissage des élèves. Il est donc important de favoriser la création d'espaces sûrs et ouverts pour un apprentissage inclusif et efficace, et pour la gestion des dialogues ou échanges émotionnels difficiles, et au sein desquels les apprenants se sentent en confiance pour exprimer leurs points de vue et leurs désaccords. Dans le cadre de l'approche globale de l'école, la sécurité des apprenants et leur bien-être sont fondamentaux (voir le document 5). À cet égard, la collaboration entre enseignants est bénéfique pour ces derniers ; elle leur permet de gagner progressivement en confiance jusqu'à se sentir suffisamment sûrs d'eux-mêmes pour aborder des questions controversées et prendre des risques aux fins du développement des CCD, non seulement chez leurs apprenants, mais aussi chez eux-mêmes (voir le document 4 sur la formation des enseignants). La gestion de la classe, la prévention des conflits, la prise en commun de décisions, la responsabilité partagée de l'apprentissage ou encore le respect dans la communication en salle de classe, par exemple, sont autant de principes mis en œuvre pour enseigner les valeurs, attitudes et aptitudes incluses dans le modèle de CCD selon une approche holistique, en transcendant la fonction d'organisation de la séquence d'apprentissage. La perspective holistique transparaît dans la cohérence entre les procédures d'enseignement et d'évaluation.

Ainsi, « le médium est lui-même le message ». De fait, le médium choisi influence la manière dont le destinataire perçoit le message. Outre leur contenu et leur objectif, les méthodes employées transmettent certaines valeurs et attitudes. Par exemple, lorsque les enseignants adoptent des méthodes inclusives, ils envoient un message puissant à leurs apprenants, à savoir : « Vous êtes tous importants et utiles », ou « Nous pouvons tous apprendre les uns des autres ». Cela est encore plus important dans les classes marquées par une diversité tant culturelle que linguistique, où il est nécessaire d'adopter des approches pédagogiques qui valorisent les origines culturelles spécifiques des apprenants. À l'inverse, lorsque les enseignants dispensent un enseignement frontal, c'est-à-dire sur le mode du cours magistral, se tenant devant les apprenants ou écrivant au tableau pendant que ces derniers écoutent et recopient ce qui est marqué, ils véhiculent aussi un fort message. Ils leur disent : « C'est moi qui détiens le savoir ; vous, vous m'écoutez passivement et vous essayez de suivre. » C'est là une approche totalement inefficace pour développer les valeurs, les attitudes, les aptitudes, les connaissances interculturelles et démocratiques, ainsi que la compréhension critique.

Pour avoir pleinement conscience de ses propres pratiques, il faut faire preuve d'une certaine curiosité, de motivation et de compétence. La plupart des enseignants souhaitent sincèrement dispenser un enseignement inclusif et font de leur mieux à cet égard pour leurs apprenants. Ils savent que tout apprentissage se fait dans le cadre d'une relation et que, pour que cet apprentissage ait du sens, la relation doit être harmonieuse. L'acquisition des CCD peut doter les enseignants des moyens nécessaires pour trouver des moyens d'interagir avec les apprenants et de réaligner leurs pratiques sur leurs valeurs. Elle leur permet en effet d'apprendre à se connaître en tant qu'individus et en tant qu'enseignants, leur faisant prendre conscience de leurs identités personnelles et professionnelles, et de leur rôle en tant qu'enseignants et êtres humains.

Lorsqu'ils incluent la modélisation des attitudes et comportements démocratiques dans leurs pratiques quotidiennes, les enseignants mettent en œuvre les valeurs qui sous-tendent les CCD. Ils prennent progressivement conscience de leurs propres valeurs, sur lesquelles ils alignent leurs pratiques, et favorisent l'acquisition des groupes de compétences suivants :

- valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme ;
- valorisation de la diversité culturelle ;
- valorisation de la démocratie, de la justice, de l'équité, de l'égalité et de l'État de droit ;
- empathie, respect et regard positif sur autrui ;

- écoute et observation sans porter de jugement ;
- ouverture aux autres ;
- tolérance de l'ambiguïté.

### Mise en œuvre de processus démocratiques dans les salles de classe

Pour développer un large éventail de CCD, l'un des moyens les plus efficaces consiste à faire l'expérience concrète des processus démocratiques. Ce type d'expérience permet aussi d'autonomiser les apprenants et de les inciter à utiliser ces compétences dans la salle de classe, dans l'école et dans la société. Ces expériences, qui devraient être inscrites dans la vie de l'école en général (comme cela est suggéré dans le document 5, qui porte sur l'approche globale de l'école), peuvent aussi se dérouler au niveau de la classe, dans le cadre de la gestion de la classe et du processus d'enseignement.

Dans les salles de classe, il existe de nombreuses situations quotidiennes dans lesquelles il faut faire des choix et prendre des décisions. Celles-ci peuvent être prises soit de manière autoritaire, par l'enseignant ou par les élèves « les plus forts » ou « les meilleurs », soit en suivant des procédures démocratiques. Les conflits ou désaccords peuvent être tranchés par le ou les « plus fort(s) », mais l'on peut également rechercher – et trouver – une solution de compromis par le biais de la négociation ou de la médiation. Les règles de la classe peuvent être imposées par l'enseignant ou adoptées démocratiquement dans le cadre d'une réflexion et d'une discussion avec les apprenants. Ceux qui ont des responsabilités spécifiques dans la classe peuvent être nommés par l'enseignant ou élus démocratiquement par leurs pairs. Il existe des moyens simples de donner davantage la parole aux apprenants, tels que l'installation d'une « boîte à suggestions » (éventuellement en ligne) pour permettre à tous les apprenants de partager des idées, peut-être même de façon anonyme. En établissant et en utilisant ainsi, au niveau de la classe, des procédures qui garantissent l'équité, l'égalité, la non-discrimination et l'inclusion, et qui offrent des opportunités à tous les jeunes, les enseignants contribuent efficacement au processus d'acquisition des CCD.

Il est aussi possible de mettre en œuvre des processus démocratiques dans le cadre des méthodes d'enseignement et d'apprentissage employées dans diverses matières. Ainsi, certaines activités éducatives peuvent prendre la forme de simulations d'élections, éventuellement accompagnées de campagnes politiques fictives, de simulations de débats parlementaires ou de procès (en définissant et en utilisant des procédures équitables pour prendre des décisions impliquant un choix entre plusieurs options); d'autres activités peuvent aussi être organisées sous forme de jeux de rôle et d'autres simulations visant notamment à tester l'exercice du pouvoir (une journée dans la peau d'un maire, par exemple) ou le droit à la liberté d'expression (simulation du travail des journalistes), etc. Toutes ces méthodes peuvent servir des objectifs d'apprentissage spécifiques dans le curriculum, tout en développant les CCD.

L'expérience des processus démocratiques permet aux apprenants de développer les groupes de compétences suivants :

- valorisation de la démocratie, de l'équité, de l'égalité et de l'État de droit ;
- responsabilité et esprit civique ;
- aptitudes à la communication, à la coopération et à la résolution des conflits ;
- connaissance et compréhension critique de la démocratie et de la politique.

## Apprentissage coopératif

Cette méthode consiste, pour les enseignants, à développer chez leurs apprenants l'aptitude à coopérer, mais aussi l'ouverture à l'altérité culturelle, le respect, la responsabilité, la tolérance de l'ambiguïté et les aptitudes pour écouter et observer, communiquer et résoudre des conflits par le biais de processus d'apprentissage et d'activités didactiques fondés sur les principes de l'apprentissage coopératif en salle de classe. Dans les contextes où l'expérimentation est encouragée, les enseignants, que ce soit à titre individuel ou en petites équipes, peuvent commencer à faire évoluer leurs pratiques en s'engageant dans une démarche de collaboration et de partage d'expériences. L'approche coopérative favorise l'ouverture et l'acceptation du changement, tout en renforçant la position des enseignants.

En appliquant les principes de l'apprentissage coopératif dans leurs travaux, les enseignants déconstruisent les pratiques scolaires traditionnelles et viennent bousculer les idées et croyances profondément ancrées sur l'apprentissage et les apprenants, mettant un terme aux systèmes hiérarchiques, critiques et antidémocratiques et transformant les pratiques en salle de classe. Ces changements structurels amèneront des changements non seulement dans les attitudes, les aptitudes, les connaissances et la compréhension critique des enseignants, mais aussi dans les résultats et les relations des apprenants, ce qui, en conséquence, permettra d'obtenir des résultats «prosociaux». La coopération est une composante importante de la cohésion sociale ; de fait, elle développe les liens entre les êtres humains. Le renforcement de la coopération permet la transformation et le développement personnels, tout en promouvant la tolérance et le respect envers autrui.

Pour que de tels changements puissent se produire, il faut que certaines structures soient mises en place. Le travail effectué en groupes ou en binômes en salle de classe sera plus efficace si l'on prête attention aux interactions réelles au sein de ces groupes, afin de s'assurer que les apprenants développent bien leurs aptitudes pour coopérer. Pour que l'apprentissage coopératif soit efficace, le processus d'apprentissage doit être structuré et organisé conformément à des principes de coopération spécifiques qui peuvent contribuer à l'examen, à l'évaluation et à l'amélioration des activités didactiques proposées.

### ***Interdépendance positive : chacun doit contribuer***

Dans les salles de classe qui n'ont pas recours à des structures coopératives, les enseignants font souvent travailler leurs apprenants individuellement, chacun remplissant sa propre fiche de travail. Dans de tels contextes, les apprenants sont en compétition et ne cherchent pas à aider leurs camarades. En fait, ils peuvent même espérer secrètement qu'ils obtiennent de mauvais résultats, de façon à paraître meilleurs qu'eux. Ainsi, chaque apprenant s'efforce d'apprendre quelque chose ou de maîtriser une compétence donnée dans son coin. Mais le fait de travailler seul peut engendrer un sentiment de frustration et de manque de soutien de la part des pairs. Dans les contextes faisant appel à des structures coopératives, les apprenants effectuent les exercices ensemble : l'un peut servir de « guide » à l'autre pour résoudre un problème, par exemple, les rôles étant ensuite inversés. Ils ont pour objectif commun de trouver des solutions, des réponses et des explications, et savent que ce que l'un apprend, l'autre l'apprend également. Dans un tel contexte, les apprenants qui rencontrent des difficultés d'apprentissage sont plus susceptibles de faire des efforts et sont tirés vers le haut.

### ***Responsabilité individuelle : inutile de se cacher !***

Dans les approches axées sur les questions-réponses, qui sont dirigées par l'enseignant, celui-ci pose une question à l'ensemble de la classe. Un certain nombre d'apprenants réagissent en indiquant qu'ils

souhaitent être interrogés. L'enseignant n'en choisit que quelques-uns. Ainsi, seuls les apprenants interrogés doivent livrer une prestation publique individuelle, les autres n'ont pas à le faire – il se peut même que certains en soient soulagés. Dans une structure coopérative, lorsqu'un enseignant pose une question ou soumet un exercice aux apprenants, tous ont la possibilité de participer ; les apports et les efforts de chacun sont donc valorisés. Dans le cadre d'un tel processus, chaque apprenant doit préparer une prestation publique individuelle pour chaque question ou exercice. Les apprenants qui pourraient avoir des réticences à cet égard bénéficient d'un soutien et ont la possibilité de mener une réflexion avec les autres membres de leur groupe pour améliorer leurs réponses avant d'être interrogés. Ainsi, les structures coopératives permettent aux apprenants qui, dans d'autres contextes, resteraient dans leur coin de participer aux activités.

### ***Égalité d'accès : une participation non discriminatoire***

Si, après avoir introduit un sujet donné, un enseignant demande à ses apprenants de discuter de cette question en petits groupes, il peut être presque sûr du résultat : ce sont essentiellement les apprenants les plus à l'aise à l'oral, les plus extravertis ou ceux qui se sentent les plus concernés par le sujet qui prendront la parole – voire qui la monopoliseront. Les apprenants moins à l'aise à l'oral, les introvertis ou ceux qui ne se sentent pas concernés par le sujet contribueront peu à la discussion, voire pas du tout. En revanche, si l'enseignant structure l'activité en l'axant sur la coopération, par exemple en demandant à tous les apprenants, à tour de rôle, de se tenir debout devant les membres de leur groupe pendant une minute et de répondre aux questions que ceux-ci leur posent, il permet à chacun de contribuer à parts égales. De cette manière, les apprenants qui, autrement, ne participeraient pas s'impliquent davantage dans les activités.

### ***Interaction simultanée : renforcement de la participation individuelle des apprenants***

Dans une classe de 30 élèves, lorsque l'enseignant interroge les apprenants individuellement, seul un de ces 30 apprenants apporte une contribution et participe activement, les 29 autres se contentant d'écouter. Prenons l'exemple d'un cours de lecture d'une durée de cinquante minutes dans une telle classe. Si l'enseignant demande aux apprenants de lire un passage à haute voix à tour de rôle afin qu'il puisse les évaluer et leur donner des conseils personnalisés, le temps de lecture dévolu à chacun est de moins de deux minutes ! Dans un contexte coopératif, l'enseignant demande aux apprenants de se mettre par deux et à l'un d'eux, au sein de ces binômes, de lire à voix haute à tour de rôle. Il passe ensuite d'un groupe à l'autre, en évaluant les apprenants et en leur donnant des conseils. Chaque apprenant a alors un temps de lecture significatif, ce qui augmente d'autant les possibilités pour l'enseignant de l'évaluer et de lui donner des conseils personnalisés.

Un enseignant ne peut pas faire en sorte que des apprenants s'entendent bien simplement en leur disant que « les préjugés et la discrimination, c'est mal ». Des études montrent que la mise en œuvre des principes de la coopération dans les activités éducatives, telles que la « classe puzzle » (Jigsaw Classroom) décrite dans les annexes au présent document, pendant au moins deux heures par jour réduit les tensions et diminue le nombre d'agressions entre les apprenants, tout en prévenant la violence, en atténuant les conflits et en améliorant les résultats des apprenants. D'après les éducateurs l'ayant adoptée, non seulement cette approche aide les apprenants à mieux maîtriser le contenu des leçons, mais elle atténue aussi considérablement les manifestations d'hostilité et d'intolérance dans la salle de classe.

Les principes de la coopération contribuent également à améliorer l'apprentissage dans les classes hétérogènes. Lorsque les apprenants travaillent en petits groupes, ils interagissent et servent de ressource les uns aux autres. Cette méthode aide les apprenants qui ont un niveau insuffisant en

lecture ou qui ne maîtrisent pas bien la langue de scolarisation, par exemple, à améliorer leur compréhension et à réaliser progressivement davantage de tâches, ce qui augmente d'autant leurs opportunités de participer aux travaux du groupe. Cependant, dans certains cas, les apprenants qui ont un faible niveau et/ou qui sont socialement isolés peuvent aussi être exclus des interactions se déroulant dans le groupe. L'apprentissage coopératif doit donc être constamment soutenu par l'enseignant pour garantir l'équité et éviter d'accentuer les inégalités scolaires et sociales existantes.

Comment les enseignants peuvent-ils savoir si une activité pédagogique donnée repose bien sur les principes de la participation de l'apprenant ? Ils peuvent notamment s'appuyer sur les questions ci-dessous, qui constituent un ensemble de critères pour évaluer les activités pédagogiques à cet égard et qui peuvent faciliter la planification :

Pour réaliser leurs tâches et atteindre leurs objectifs, les apprenants pourraient-ils faire autrement que de coopérer avec leurs pairs ?

- Les participants et les différents petits groupes peuvent-ils s'appuyer sur les travaux et les idées de leurs pairs ?
- Cette interdépendance se concrétise-t-elle au niveau de la fixation d'objectifs, des tâches, des rôles, des ressources ou à un autre niveau ?
- Les activités pédagogiques répondent-elles aux besoins et aux souhaits des apprenants ?
- La tâche assignée à chacun d'eux est-elle claire pour tout le monde, et l'enseignant/facilitateur peut-il suivre clairement ce que chacun a fait ou va faire dans le processus d'apprentissage ?
- Des rôles complémentaires et des partenariats fondés sur la coopération ont-ils été définis dans le cadre du processus d'apprentissage ?
- Le processus d'apprentissage est-il structuré de façon à promouvoir une participation égale pour tous les apprenants ?
- Tous les apprenants peuvent-ils se joindre facilement aux activités et y participer activement ?
- L'éventail des activités et des ressources proposées est-il suffisamment diversifié pour faciliter l'égalité d'accès ?
- Les apprenants ont-ils toute la possibilité de participer à leurs objectifs d'apprentissage personnels et/ou de les atteindre ?
- Plusieurs interactions ont-elles lieu simultanément pendant les activités pédagogiques planifiées ?
- Est-il possible d'augmenter le nombre d'interactions ?
- Les apprenants participent-ils tous personnellement à toutes les étapes du processus d'apprentissage ?

Ces processus permettent de développer les groupes de compétences suivants chez les apprenants :

- ouverture aux convictions et pensées d'autrui ;
- responsabilité de ses propres actes ;
- aptitudes pour un apprentissage en autonomie ;
- empathie et établissement de liens avec les pensées, convictions et sentiments d'autrui ;
- souplesse et adaptabilité ;
- aptitudes pour coopérer ;
- aptitudes pour résoudre des conflits ;
- compréhension critique de soi-même.

## Apprentissage par projets

Le travail fondé sur des projets, ou l'apprentissage par projets, est une approche pédagogique particulièrement propice au développement des CCD en ceci qu'elle favorise l'acquisition d'un ensemble d'attitudes, de compétences, de connaissances et d'une réflexion critique, et qu'elle contribue au développement de certaines valeurs. S'il peut être appliqué à une discipline spécifique, cet apprentissage permet également de mobiliser les compétences transdisciplinaires des élèves et d'aborder certaines questions transversales.

C'est lorsqu'il est mis en œuvre dans le cadre de petits groupes et/ou de toute une classe que l'apprentissage par projets donne les meilleurs résultats. Généralement, il dure plusieurs semaines et se déroule selon une suite d'étapes :

- choix d'un sujet d'étude ou d'une question ouverte, et planification des travaux ;
- collecte d'informations, tri des informations collectées et prise de décisions (ce qui implique la responsabilité individuelle, la coopération au sein d'un groupe, ainsi que la gestion des éventuels désaccords ou divergences d'opinions);
- préparation du produit (qui peut prendre diverses formes, telles qu'une affiche, une vidéo, un podcast, une publication, un site internet, un portfolio, un texte, une représentation ou un événement) ;
- présentation du produit ;
- réflexion sur l'expérience d'apprentissage.

Selon le thème sélectionné, ce processus peut développer la connaissance et la compréhension critique du monde, telles que définies dans le modèle de CCD. Lorsque le thème a un lien avec la diversité linguistique et culturelle, il peut également favoriser la valorisation de la diversité et l'ouverture à la différence et à l'altérité.

Dans un processus d'apprentissage par projets, l'enseignant joue le rôle de « facilitateur ». Les apprenants suivent ses instructions concernant les étapes à respecter mais, pour ce qui est du contenu, c'est essentiellement à eux que doit revenir la décision. Ainsi, le rôle de l'enseignant consiste principalement à poser la question, pas à donner la réponse. Les principes évoqués plus haut restent valables, et l'enseignant surveille le déroulement de la coopération au sein des groupes. Il doit encourager les apprenants à collaborer, à se soutenir les uns les autres, à se faire part de leurs impressions et remarques (feedback), et à réfléchir à ce qu'ils découvrent ainsi qu'à leurs échanges.

La mise en œuvre d'un tel processus, quel que soit le thème choisi et outre l'acquisition des connaissances et aptitudes spécifiques à ce thème, permet de développer les groupes de compétences suivants chez les apprenants :

- les aptitudes pour un apprentissage en autonomie, et le sentiment d'efficacité personnelle : par l'identification des sources d'information, la vérification de leur fiabilité, l'organisation du processus de collecte de données et la conception du produit par les apprenants eux-mêmes ;
- les capacités d'analyse et la réflexion critique : par la compréhension, le traitement et le tri de l'information, mais aussi par la réflexion sur l'expérience d'apprentissage ;
- les aptitudes pour écouter et observer, en particulier dans la phase de collecte d'informations;
- l'empathie, la souplesse et l'adaptabilité, les aptitudes pour coopérer et résoudre des conflits, ainsi que le respect, la responsabilité et la tolérance de l'ambiguïté ;
- les aptitudes pour communiquer : communication orale, communication écrite, prise de parole en public, plurilinguisme ;
- la connaissance et la compréhension critique de soi-même, de la langue et de la communication, notamment dans la phase de réflexion sur l'expérience d'apprentissage.

## Apprentissage par le service

L'apprentissage par le service est aussi un moyen efficace de développer l'éventail complet des CCD: il permet en effet aux apprenants de mettre les connaissances, la réflexion critique et les compétences acquises en classe au service d'une action concrète pour résoudre un problème réel. L'établissement de ce lien permet non seulement de consolider et de développer plus avant les connaissances, la compréhension critique et les aptitudes acquises, mais aussi de mettre en place des processus qui favorisent l'acquisition et la conscience critique d'attitudes et de valeurs.

L'apprentissage par le service va au-delà du travail d'intérêt général. Il consiste à servir la communauté en suivant un ensemble structuré d'étapes, dans lesquelles l'enseignant joue un rôle essentiel d'organisateur et de facilitateur, tout en conservant une approche centrée sur l'apprenant et en donnant à celui-ci les moyens de prendre des décisions et d'agir de sa propre initiative en coopération avec ses pairs.

L'apprentissage par le service étant une forme d'apprentissage par projets, le processus s'effectue selon une suite d'étapes similaire à celle décrite plus haut :

- évaluation des besoins de la communauté et identification des améliorations ou changements à envisager;
- préparation de la tâche à entreprendre par la collecte d'informations, l'identification d'acteurs clés au sein de la communauté et la prise de contact avec eux, l'analyse de différentes options pour traiter le problème et la planification de l'intervention ;
- engagement d'une action au service de la communauté qui soit pertinente pour les apprenants et qui favorise l'apprentissage et l'acquisition de valeurs, d'attitudes, d'aptitudes, de connaissances et de compréhension critique. Cette action peut prendre diverses formes:
  - apport d'un soutien direct à un groupe de bénéficiaires qui en a besoin (visite dans une maison de retraite, organisation d'activités éducatives pour des enfants plus jeunes dans une zone défavorisée ou distribution de dons à des citoyens sur la base du bénévolat, par exemple);
  - apport d'un soutien indirect ou d'un changement au sein de la communauté (collecte de jouets pour le compte d'une organisation non gouvernementale (ONG) s'occupant des enfants défavorisés, travaux de peinture sur un mur près d'une aire de jeux pour la rendre plus attrayante pour les enfants, création d'une plate-forme ou d'une application en ligne visant à permettre aux personnes âgées de la communauté de solliciter l'aide de bénévoles, ou collecte de fonds pour soutenir une initiative locale, par exemple);
  - engagement en faveur d'un changement (appel à l'adoption de politiques publiques par les autorités locales, sensibilisation des citoyens locaux à certains risques, ou appel à un changement dans certains comportements des citoyens, par exemple);
- présentation à la communauté des travaux accomplis et des résultats obtenus, et célébration de ces résultats ;
- réflexion sur l'expérience d'apprentissage (dans l'idéal, tout au long du processus), évaluation des travaux effectués, conclusions et élaboration de recommandations en vue de rendre les prochaines activités de ce type plus efficaces.

Un apprentissage par le service contribue, s'il est efficace, au développement de toute la gamme des valeurs, attitudes, aptitudes, connaissances et compréhension critique figurant dans le modèle de CCD:

- L'esprit civique, mais aussi la responsabilité, l'ouverture, l'empathie, l'aptitude à l'observation, ainsi que la connaissance et la compréhension critique du monde : l'apprentissage par le service amène les apprenants à s'intéresser à des questions pertinentes et à répondre à des besoins réels de la communauté ;
- le sentiment d'efficacité personnelle, et les aptitudes pour analyser et avoir une réflexion critique : la mise en œuvre d'actions et la prise de décisions obligent les apprenants à planifier et à organiser les divers éléments du processus ;
- la tolérance de l'ambiguïté, les aptitudes pour un apprentissage en autonomie et la réflexion critique : cette approche permet aux apprenants d'étudier et de tester plusieurs options, d'apprendre de leurs erreurs et de s'efforcer de trouver la meilleure solution ;
- les aptitudes pour coopérer et résoudre des conflits, avec souplesse et adaptabilité, et pour communiquer : cette approche exige des apprenants qu'ils collaborent, qu'ils se soutiennent les uns les autres et qu'ils surmontent leurs désaccords ;
- la connaissance et la compréhension critique du monde : l'apprentissage par le service relie explicitement les notions, connaissances et aptitudes acquises en classe aux besoins de la communauté ;
- l'ouverture à l'altérité culturelle, l'aptitude à écouter et les aptitudes en langue et en communication : cette approche offre des opportunités de communication avec divers acteurs locaux et prévoit une présentation publique des résultats obtenus ;
- la réflexion sur les valeurs, et la connaissance et la compréhension critique de soi-même : cette approche permet de s'assurer que tous les apprenants sont soutenus dans leur réflexion sur ce que le processus leur a apporté, sur leurs motivations et sur la manière dont ils pourront réutiliser leurs acquis lors de futures expériences.

## Méthodes et approches fondées sur le contenu

L'enseignement des CCD ne doit pas être mis en concurrence avec l'enseignement des compétences fondamentales en langue, en mathématiques, en sciences ou dans toute autre matière scolaire – l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les langues vivantes, pour n'en citer que quelques-unes. Dans l'Europe d'aujourd'hui, il est essentiel de transmettre aux enfants et aux jeunes les valeurs, les attitudes, les connaissances et la compréhension critique qui leur seront indispensables pour mener leur future vie d'adulte, tant sur le plan individuel que sur le plan collectif, et pour éviter de reproduire les erreurs et les désastres du passé. Les enseignants peuvent profiter de diverses occasions pour aborder des thèmes importants pour l'acquisition des CCD. Certains des exemples présentés dans les encadrés ci-dessous devront peut-être être adaptés à l'âge des apprenants, au niveau d'enseignement et aux préférences des apprenants, ainsi qu'au contexte de la classe.

## Utilisation, au sein des matières, du curriculum existant

Lorsqu'elles sont enseignées de manière réfléchie et ciblée, toutes les matières peuvent contenir, dans le cadre de leur curriculum en vigueur, des activités pédagogiques qui permettent de transmettre les valeurs, les attitudes, les aptitudes, les connaissances et la compréhension critique dont les apprenants ont besoin pour pouvoir contribuer à une culture de la démocratie. Il est tentant de «caser» l'enseignement des CCD par-ci, par-là, en consacrant quelques heures par an à des thèmes tels que la compétence interculturelle ou la citoyenneté démocratique, mais ces sujets seront alors très probablement traités de manière superficielle, et l'on risque de brouiller et d'éparpiller les messages essentiels. Il est envisageable, en revanche, d'adopter une approche fondée sur

l'enseignement en équipe et de mettre au point des processus pour couvrir l'ensemble du modèle de CCD tout au long des curriculums disciplinaires, et aux points d'intersection entre ces derniers.

Pour commencer, dans toutes les matières, les enseignants peuvent mettre en œuvre de courtes activités permettant de faire connaissance, des techniques de rapprochement et d'autres activités d'équipe et d'évaluation pour faire de la classe une communauté d'apprenants qui se soutiennent mutuellement, qui sont de plus en plus motivés pour apprendre ensemble et pour participer, qui se font confiance et qui ont envie de coopérer.

Les enseignants peuvent acquérir des techniques pour identifier les opportunités offertes par le curriculum en vigueur. Si l'éducation interculturelle, l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme peuvent être traitées dans le cadre de certaines matières telles que l'histoire, les sciences sociales ou l'éducation civique, toutes les matières scolaires peuvent servir de support à l'acquisition des CCD, y compris les langues et la littérature, les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie, les arts plastiques, le théâtre, les langues vivantes, l'éducation physique, la musique ou les technologies de l'information et de la communication.

Des exemples concrets se rapportant à la langue et à la littérature, aux mathématiques, à la géographie et aux sciences sont proposés ci-dessous.

### **Langue et littérature**

Les enseignants de langue et de littérature peuvent décider de sélectionner des textes qui traitent de questions sociétales telles que la discrimination, l'appartenance ethnique ou la violence fondée sur le genre pour observer la manière dont les auteurs et les poètes abordent les questions sociales et politiques, et lancer une « enquête » sociale et morale. Ils peuvent axer les exercices de compréhension de l'écrit sur des textes qui encouragent l'examen de certaines questions depuis des perspectives multiples. D'autres textes aideront peut-être les apprenants à prendre conscience de processus psychologiques qu'ils appliquent sans s'en rendre compte, par exemple en les amenant à réfléchir à leur rapport (voire à leur obéissance aveugle ?) à l'autorité, et à leur réaction face aux comportements de groupe ou de masse, ou encore à la pression exercée par les pairs. Les enseignants peuvent aussi axer des devoirs écrits et des débats sur des questions sociales.

### **Mathématiques**

Les enseignants de mathématiques peuvent évoquer l'importance historique des contributions de différentes civilisations ou fonder la pratique des calculs sur des données démographiques actuelles. Ils peuvent aussi avoir recours à des exercices dans lesquels la classification permet de sensibiliser les apprenants à des réflexes cognitifs tels que les stéréotypes, ainsi qu'à des activités amenant les apprenants à comprendre que, l'être humain étant complexe par nature, un individu ne peut être réduit à une seule et unique dimension, comme le genre, l'appartenance ethnique, le niveau de revenus, l'orientation sexuelle, la religion ou la profession.

« J'ai soumis à mes élèves un tableau dans lequel chaque ligne correspondait à une fonction différente, et chaque colonne à une caractéristique qu'une fonction peut avoir (ou non), comme le fait d'être paire, impaire, croissante, décroissante, continue, injective, linéaire ou vérifiant l'équation  $f(a + b) = f(a) + f(b)$ .

Après avoir rempli le tableau en indiquant "oui" ou "non" dans les différentes cases, les apprenants se sont aperçus à quel point il était difficile de trouver ne serait-ce qu'une propriété qui soit commune à toutes les fonctions, ou une seule fonction qui se distingue par l'une quelconque des propriétés. Et

pourtant, l'intolérance ne procède-t-elle pas généralement du fait que l'on part du principe que les membres d'un groupe donné ont tous une caractéristique commune ?»

Ainsi, les équations de mathématiques peuvent contribuer à l'enseignement de la tolérance. L'activité décrite ci-dessus peut être facilement adaptée à d'autres cours de mathématiques en modifiant l'entête des lignes et des colonnes. Pour des apprenants plus jeunes, par exemple, il est possible de remplacer les fonctions par des nombres entiers (compris entre 1 et 10), leurs « propriétés » pouvant renvoyer au fait d'être pair, premier, composé, parfait, triangulaire, de Fibonacci, un carré parfait ou une factorielle.

### **Géographie**

Les enseignants de géographie peuvent aborder la question de la tolérance vis-à-vis des migrants en employant des méthodes innovantes. Ils peuvent, par exemple, prendre pour point de départ le voyage d'une personne quittant son pays en quête d'une vie meilleure, puis, avec les apprenants, s'intéresser au pays d'origine de cette personne (économie, topographie, démographie), retracer leur itinéraire, étudier la géographie et la topographie des pays qu'elle a traversés, etc. Ce type d'activité peut faire prendre conscience aux apprenants du fait que leur propre pays est le produit de luttes menées par de nombreux peuples. Qui n'a pas de connaissances en géographie a naturellement tendance à concevoir son pays comme étant au centre du monde, et les autres pays, en périphérie. Mais l'étude de cartes anciennes datant du Moyen Âge, sur lesquelles les cartographes avaient laissé libre cours à leur imagination pour orner les vastes terres inconnues, peut sensibiliser à des questions telles que les préjugés et contribuer au décentrage des perspectives. L'enseignant peut proposer des activités de suivi invitant les apprenants à mener des recherches sur leurs propres ville et quartier pour identifier et comprendre leurs divisions ethniques et socio-économiques, leurs frontières invisibles et la façon dont ils se sont construits.

### **Sciences**

Les enseignants de sciences peuvent investir de nombreux domaines du curriculum pour aborder des questions et des thèmes relatifs à la discrimination et à la justice sociale. Généralement, les questions environnementales se prêtent bien à une telle réflexion. Ainsi, un cours sur la qualité de l'air peut être l'occasion d'amener les apprenants à comparer et à analyser les différences et les inégalités en matière de morbidité et de mortalité liées à la pollution atmosphérique, en considérant des facteurs comme la classe sociale et l'appartenance ethnique, qui déterminent l'endroit où l'on vit, travaille et va à l'école. Dans ce contexte, les apprenants peuvent étudier des notions scientifiques telles que l'indice de la qualité de l'air (IQA), mener des recherches sur l'IQA de différentes villes, mettre les résultats en rapport avec la température, réfléchir à l'existence d'une éventuelle relation de cause à effet ou d'une corrélation, etc. – autant de méthodes de comparaison et d'analyse qu'ils pourront réutiliser pour étudier les questions sociales de la justice et de l'équité.

### **Enseignement en équipe et approches par curriculum intégrées**

Outre ce que chaque enseignant peut faire dans le cadre d'une matière spécifique, la coopération entre les enseignants de différentes matières peut être utile et efficace pour le développement des CCD. Elle peut être instaurée entre plusieurs enseignants d'une même classe, qui coordonneront leurs interventions pour mettre l'accent sur les CCD, ou entre des enseignants qui n'interviennent pas auprès des mêmes apprenants, en les encourageant à travailler en partenariat et en coopération dans le cadre d'activités d'apprentissage favorisant l'acquisition des CCD.

Les enseignants qui interviennent dans une même classe peuvent planifier leur enseignement ensemble pour s'assurer qu'il est complémentaire et qu'il couvre tous les éléments des CCD, permettant ainsi à la classe de progresser régulièrement à tous les égards, et pour éviter tout chevauchement d'activités ou oubli de l'un quelconque des éléments. Ils peuvent aussi planifier ensemble des activités plus vastes d'apprentissage par projets, ou traiter, sous l'angle de plusieurs disciplines et sur une période plus longue, des sujets transversaux particulièrement pertinents pour les CCD, comme les droits de l'homme, l'égalité entre les femmes et les hommes, le développement durable, la diversité socioculturelle et linguistique, la prévention de la discrimination et de la violence, etc.

Dans l'idéal, cette coordination devrait se dérouler à un niveau plus élevé au sein de l'école et être organisée selon l'approche décrite au document 5 (« Les CCD et l'approche globale de l'école ») pour favoriser au maximum l'acquisition des CCD.

### Prise en considération du « curriculum caché »

Très souvent, le « curriculum caché » n'est pas évoqué, et encore moins remis en question. Le Cadre étant fondé sur les principes de la transparence, de la cohérence et de la globalité, ainsi que sur une approche holistique des processus d'apprentissage de la démocratie, il est important que les écoles se penchent sur leurs pratiques et sur les messages « cachés » qu'elles véhiculent, et qu'elles alignent leur approche philosophique sur les valeurs et attitudes qui sous-tendent les CCD.

Absolument tout ce qui est enseigné est connoté socialement. Les stéréotypes de genre, ethniques et raciaux et la domination culturelle sont les maux les plus courants dans le curriculum et dans l'utilisation qui en est faite dans les écoles.

Les enseignants devraient prendre conscience des enseignements transmis de façon non intentionnelle dans leur contexte et chercher activement à les identifier. Les éducateurs ont parfois tendance à puiser dans un ensemble restreint de sources, renforçant ainsi les inégalités sociales ou la domination culturelle, les stéréotypes et la discrimination.

Nombreux sont les enseignants de mathématiques et de sciences, par exemple, qui soutiennent que leur enseignement est dépourvu de toute connotation sociale. Mais ils soumettent à leurs apprenants des problèmes de mathématiques qui sont rarement reliés en quoi que ce soit à la vie réelle. Le résultat de ces messages « cachés » ou implicites, qui sont probablement transmis de façon non intentionnelle, est que les apprenants finissent par penser que le contenu n'est pas utile pour leur vie. Ils peuvent dès lors se désintéresser non seulement de l'activité en question, mais des mathématiques en général puisqu'elles semblent n'avoir aucun lien avec la réalité. Bon nombre d'études concluent que le fait de replacer les mathématiques dans un contexte social est un moyen de lutter contre ce type de « curriculum caché ».

Pour contrôler les messages transmis implicitement par le curriculum caché, on peut aussi s'intéresser de près aux ressources et illustrations utilisées dans les matériels. Si le curriculum de littérature ne prévoit jamais l'étude d'auteurs provenant de différents milieux ou horizons, ou si les manuels de langue ne contiennent que des images et des récits concernant des familles blanches de classe moyenne visitant des sites touristiques, par exemple, il convient de se demander si les apprenants ne sont pas exposés à des curriculums cachés, et si, de par leur autorité structurelle en matière de connaissances et de culture, les enseignants ne sont pas amenés à perpétrer des pratiques discriminatoires.

## Utilisation des descripteurs de compétences

Pour concevoir des cours ou des activités accés à la fois sur le processus et sur le contenu, les enseignants ont tout un ensemble de descripteurs validés et étalonnés à leur disposition. Les différentes utilisations possibles de ces derniers, et notamment les utilisations à éviter, sont décrites dans le document principal du Cadre, et des informations plus détaillées à leur sujet, ainsi que la liste des descripteurs, sont proposées dans le volume 2. Ces outils sont particulièrement pertinents pour la pédagogie des CCD parce qu'ils sont formulés en termes de résultats d'apprentissage et qu'ils peuvent donc servir de référence pour définir les objectifs de diverses activités pédagogiques. Il convient de garder à l'esprit que, le plus souvent, il est nécessaire d'associer des descripteurs correspondant à un groupe de compétences pour concevoir de telles activités. Des exemples de la manière dont les descripteurs peuvent être reliés à différents types de pratiques d'enseignement et d'activités pédagogiques sont présentés dans les annexes.

## Conclusions et perspectives

Les enseignants peuvent s'appuyer sur de multiples approches pédagogiques adaptées à l'acquisition des CCD et ainsi contribuer à la création d'environnements d'apprentissage plus agréables et plus sûrs, tout en désamorçant les structures violentes, discriminatoires et antidémocratiques au sein des salles de classe. Par le biais de la planification, du développement des CCD chez les apprenants et de l'évaluation de leurs activités, les enseignants, en tant que facilitateurs de l'apprentissage, mettront l'accent sur les principes du Cadre et adopteront des approches et méthodes pédagogiques qui incitent les apprenants à jouer un rôle actif axé sur l'expérience, la découverte, le défi, l'analyse, la comparaison, la réflexion et la coopération. Ils sont ainsi invités à reconsidérer leur rôle dans la salle de classe pour mieux appréhender les apprenants dans leur globalité, les faire participer « avec leur tête, leur cœur et leurs mains », et concevoir des pratiques mieux adaptées pour développer l'autonomie et la responsabilité des apprenants en matière de compétence pour une culture de la démocratie.

## Références

Aronson E. (2000), *Nobody left to hate: teaching compassion after Columbine*, W. H. Freeman, New York.

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

Brett P., Mompoin-Gaillard P. et Salema M. H. (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, <https://rm.coe.int/16802f726b>, consulté le 2 juillet 2019.

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

Cohen E. G. et al. (1999), « Complex instruction: equity in cooperative learning classrooms », *Theory into Practice*, vol. 38, no 2, p. 80-86.

Conseil de l'Europe (2008), *Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité »*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, [www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf), consulté le 2 juillet 2019.

Kagan S. et Kagan M. (2009), *Cooperative learning*, Kagan Publishing, San Clemente, CA.

Lesser L. M. (2007), « Critical values and transforming data: teaching statistics with social justice », *Journal of Statistics Education*, vol. 15, no 1, p. 1-21.

McLuhan M. et Lapham L. H. (1994), *Understanding media: the extensions of man*, MIT Press, Cambridge, MA.

McNiff J. (2013), *Action research: principles and practice*, Routledge, Londres.

Rogers C. (1969), *Freedom to learn: a view of what education might become* (1re édition), Charles Merrill, Columbus, OH.

Teaching Tolerance (ND), « Using “objects” to object to objectification », <https://www.tolerance.org/classroom-resources/tolerance-lessons/using-objects-to-object-to-objectification>, consulté le 2 juillet 2019.

## Ressources

### Conseil de l'Europe

#### Mallette ECD/EDH

*Contribution des enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme: cadre de développement de compétences* (2009), <https://rm.coe.int/16802f726b> consulté le 2 juillet 2019.

*École, collectivité, université : des partenariats pour une démocratie durable. L'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe et aux États-Unis* (2010), <https://rm.coe.int/16802f7272>, consulté le 2 juillet 2019.

*Manuels « Vivre la démocratie »*, ECD/EDH, volumes 1 à 6 (2007-2011), [www.coe.int/fr/web/edc/](http://www.coe.int/fr/web/edc/), consulté le 2 juillet 2019.

*Pour une gouvernance démocratique de l'école* (2008), <https://rm.coe.int/pour-une-gouvernance-democratique-de-l-ecole/16804915a5-of-schools/16804915a4>, consulté le 2 juillet 2019.

#### Secteur Jeunesse

*Connexions – Manuel pour la lutte contre le discours de haine en ligne par l'éducation aux droits de l'homme* (2016), <https://rm.coe.int/16806bdafc>, consulté le 2 juillet 2019.

*Kits de formation (T-kits)*, ensemble de manuels de formation : <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits>, consulté le 2 juillet 2019.

*Repères juniors : Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les enfants*, [www.eycb.coe.int/compasito/fr](http://www.eycb.coe.int/compasito/fr).

*Repères : Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, [www.coe.int/fr/web/compass](http://www.coe.int/fr/web/compass), consulté le 2 juillet 2019.

*Tous différents, tous égaux: Kit pédagogique*, <https://rm.coe.int/kit-pedagogique-tous-differents-tous-egaux-fr/16808e4e5b>, consulté le 2 juillet 2019.

#### Programme Pestalozzi

*Creating an online community of action researchers* (série Pestalozzi, n° 5) (2017), <https://book.coe.int/eur/en/pestalozzi-series/7244-creating-an-online-community-of-action-researchers-pestalozzi-series-no-5.html>.

*Développer la compétence interculturelle par l'éducation* (série Pestalozzi, n° 3) (2014), [www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf), consulté le 2 juillet 2019.

*Éduquer au changement, Changer l'éducation : Manifeste pour les enseignants du XXI<sup>e</sup> siècle de la conférence « Image et éthos professionnel des enseignants »* (2015), [www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto\\_Fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_Fr.pdf), consulté le 2 juillet 2019.

Sélection des unités de formation extraites des modules de formation des formateurs destinés aux professionnels de l'éducation et élaborés dans le cadre du Programme Pestalozzi : [www.coe.int/fr/web/pestalozzi/training-resources](http://www.coe.int/fr/web/pestalozzi/training-resources).

*TASKs pour la démocratie: 60 activités pour apprendre et évaluer des savoir-être, savoir-faire et savoirs transversaux – Édition révisée* (série Pestalozzi, n° 4) (2018), <https://rm.coe.int/final-web-version-tasks-fr/16807970af>, consulté le 2 juillet 2019.

### Autres liens utiles

<http://teach4diversity.ca/multicultural-childrens-literature/>  
<https://wegrowteachers.com/>  
<https://www.euroclio.eu/>  
<http://www.edutopia.org/>  
<http://www.learnchange.eu/blog/>  
<http://www.salto-youth.net/> <http://www.teachthought.com>  
<http://www.tolerance.org/>

## Annexes

### Exemples de pratiques

Cette section met en avant quelques ressources et propose un certain nombre d'activités pédagogiques visant à transmettre et à développer les attitudes, les aptitudes, les connaissances et la compréhension critique, ainsi qu'à évaluer des séquences d'apprentissage pour mesurer l'efficacité de ces activités en vue d'en améliorer l'organisation, le contenu ou la mise en œuvre pour les fois suivantes, dans le cadre de chacune des approches évoquées dans ce document :

- exemple d'apprentissage coopératif : la classe puzzle ;
- exemple d'apprentissage par projets : le projet citoyen ;
- exemple permettant de développer les aptitudes pour une réflexion critique.

### La classe puzzle : un exemple d'apprentissage coopératif

La « classe puzzle » est une technique d'apprentissage coopératif qui, en quarante ans d'existence, a fait ses preuves pour réduire les conflits raciaux et ethniques dans les écoles, et améliorer les résultats des apprenants. L'exemple présenté ci-après est prévu pour des groupes de quatre apprenants, mais il peut être adapté et proposé à des groupes de deux ou trois apprenants seulement. Quoi qu'il en soit, les enseignants devraient éviter de le pratiquer avec des groupes trop grands, car, dans certains cas, il n'est pas possible d'assurer un engagement et une participation à parts égales des apprenants. Dans la phase de préparation de l'exercice, l'enseignant divise le contenu de la leçon en un nombre de segments égal au nombre de groupes envisagé (quatre, en l'occurrence).

#### Étape 1 (10 à 15 minutes)

- Divisez la classe en groupes de trois ou quatre apprenants au maximum (les « groupes d'origine »). Dans cet exemple, nous allons constituer quatre groupes de quatre membres chacun : le groupe A, le groupe B, le groupe C et le groupe D. Assignez les rôles au sein des différents groupes comme indiqué plus bas et précisez aux apprenants qu'un travail de groupe implique de se concentrer non seulement sur la tâche générale à accomplir ensemble, mais aussi sur leur rôle personnel.
- Distribuez les fiches de travail comportant les éléments de contenu souhaités : au sein de chaque « groupe d'origine », chaque membre se voit confier un segment différent.
- Demandez à chaque apprenant d'étudier son segment : dans un premier temps, chaque apprenant lit sa fiche de travail de son côté.

### **Étape 2 (20 minutes)**

Formez des « groupes de spécialistes » temporaires : il s'agit de nouveaux groupes (quatre, en l'occurrence) constitués d'un membre de chaque « groupe d'origine ». Dans notre exemple, les groupes sont composés comme suit :

- le groupe de spécialistes no 1 est formé des membres A1, B1, C1 et D1, qui ont étudié le segment no 1 ;
- le groupe de spécialistes no 2 est formé des membres A2, B2, C2 et D2, qui ont étudié le segment no 2 ;
- le groupe de spécialistes no 3 est formé des membres A3, B3, C3 et D3, qui ont étudié le segment no 3 ;
- le groupe de spécialistes no 4 est formé des membres A4, B4, C4 et D4, qui ont étudié le segment no 4.

### **Étape 3 (15 minutes)**

- Reformez les « groupes d'origine » (A, B, C et D). Invitez chaque « spécialiste » (c'est-à-dire un membre du groupe ayant travaillé sur un élément spécifique de contenu) à présenter son travail et les conclusions du « groupe de spécialistes » aux autres membres de son groupe d'origine. Cette méthode permet à tous les membres du groupe d'origine d'acquérir une connaissance plus approfondie du contenu. Cette phase du travail permet à chacun de comprendre son propre matériel, ainsi que les conclusions tirées de la discussion du « groupe de spécialistes ».
- Suivez les groupes attentivement et observez les interactions : encouragez le travail en autonomie et n'intervenez que si nécessaire. Votre rôle, en tant qu'enseignant(e), consiste à faciliter les travaux, ainsi que l'inclusion et la participation de chacun des apprenants si vous constatez des difficultés à cet égard.

### **Étape 4 (20 minutes)**

Compte rendu : les groupes présentent leurs commentaires à tour de rôle. Ils peuvent désigner un représentant ou le faire ensemble. Pour la discussion, posez-leur une série de questions, ou mettez en place un petit quiz.

## **Assigner des rôles dans des groupes**

Souvent, l'instructeur se contente de demander aux apprenants de former des petits groupes pour effectuer un exercice, sans prévoir d'interdépendance entre ces groupes ou de responsabilité individuelle, et en partant du principe que les aptitudes de communication sont acquises, ou en les ignorant. Parfois, le groupe ou l'instructeur peut désigner un responsable unique. L'accent est alors mis sur la tâche, plutôt que sur l'apprenant, le processus social, et, par conséquent, le potentiel de développement des CCD sont donc moindres par rapport à un travail de groupe coopératif structuré.

Pour assigner des rôles, l'enseignant peut suivre la procédure ci-dessous :

- a. préparer pour chaque groupe un ensemble de marqueurs de couleurs différentes – autant que de membres au sein de chaque groupe (si l'on reprend l'exemple ci-dessus, un marqueur rouge, un bleu, un vert et un noir, par exemple). Inviter chaque participant à en choisir un;
- b. demander aux participants qui ont choisi une couleur donnée de lever la main: ils se verront confier un rôle/une tâche spécifique. L'enseignant assigne alors à ce « groupe de couleur » l'un des rôles ci-dessous et lui demande de répéter sa tâche devant l'ensemble du groupe pour s'assurer que tout le monde a bien compris. Il fait ensuite de même pour chacun(e) des autres rôles/tâches (ou couleurs).

Exemples de rôles possibles pour les différents membres du groupe:

**Les « pisteurs »** : leur rôle consiste à faciliter le processus collectif en faisant en sorte que le groupe reste concentré sur la tâche qui lui a été assignée. Ils peuvent, par exemple, s'assurer régulièrement que les résultats des travaux sont récapitulés pour faciliter la suite du processus.

**Les animateurs** : leur tâche est d'assurer l'égalité d'accès et de participation pour tous les membres du groupe. Ils doivent, par exemple, encourager les plus effacés à s'exprimer et les plus bavards à garder le silence, si nécessaire.

**Les gestionnaires du temps** : leur tâche est d'aider leur petit groupe à être dans les temps en déterminant des solutions efficaces communes aux problèmes temporels. Ils doivent contribuer à créer des façons plus rapides d'accomplir l'exercice, par exemple.

**Les rédacteurs** : le rôle des rédacteurs est de veiller à ce que le point de vue de chaque membre du groupe soit pris en compte et consigné par écrit.

Quel que soit le sujet étudié, et outre les connaissances spécifiques supplémentaires qu'il permet d'acquérir, ce processus contribue au développement de diverses compétences.

Compétence	Descripteurs
Responsabilité	Soumet les travaux demandés dans les délais Respecte les délais
Sentiment d'efficacité personnelle	Montre qu'il/elle croit en sa capacité à comprendre certaines questions Se montre convaincu(e) de pouvoir mener des activités qu'il/elle a planifiées
Tolérance de l'ambiguïté	Est à l'aise dans des situations nouvelles Se montre enclin(e) à considérer des informations contradictoires ou incomplètes au lieu de les rejeter automatiquement ou de tirer des conclusions hâtives

Compétence	Descripteurs
Apprentissage en autonomie	Effectue des tâches d'apprentissage de façon autonome En cas de besoin, demande des précisions à d'autres personnes sur les nouvelles informations recueillies
Réflexion analytique et critique	Peut identifier les liens logiques dans les matériels analysés Peut tirer des conclusions de l'analyse d'un argumentaire
Écoute et observation	Écoute activement les autres Écoute attentivement les autres
Souplesse et adaptabilité	Si quelque chose ne se déroule pas comme prévu, il/elle modifie sa façon de faire pour atteindre son objectif Si nécessaire, adapte le style d'interaction pour avoir des échanges plus efficaces Change sa façon d'expliquer une idée si la situation l'exige
Aptitudes linguistiques, communicatives et plurilingues	Peut faire passer son message Demande à son interlocuteur de répéter ses propos si ceux-ci ne sont pas clairs pour lui/elle
Coopération	Au sein d'un groupe, il/elle établit des relations positives avec les autres membres En tant que membre d'une équipe, il/elle effectue sa part du travail
Résolution de conflits	Peut contribuer à résoudre des conflits en aidant les personnes concernées à mieux comprendre les solutions possibles
Connaissance et compréhension critique de la langue et de la communication	Est capable de décrire certains des effets que différents styles d'utilisation de la langue peuvent avoir dans des situations sociales et professionnelles Peut décrire l'impact social de différents styles de communication, ainsi que leurs effets sur d'autres personnes Peut expliquer la manière dont le ton de la voix, le contact visuel et le langage corporel peuvent faciliter la communication

### Exemple d'apprentissage par projets : le projet citoyen

Le projet citoyen est une méthode fondée sur des projets, qui est utilisée dans de nombreux pays dans le cadre de l'éducation civique. Elle contribue au développement d'un grand nombre d'éléments des CCD.

Cette méthode engage une classe ou un groupe d'apprenants dans un processus d'une durée de dix à douze semaines dont l'objectif est de traiter un problème qui se pose dans la communauté locale et qui peut être résolu par le biais d'une mesure de politique publique adoptée au niveau local. Ce processus se déroule en plusieurs étapes, détaillées ci-dessous :

- comprendre la notion de politique publique et établir une liste des problèmes auxquels est confrontée la communauté locale ;

- parmi ces problèmes, en sélectionner un qui peut être résolu au moyen d'une mesure de politique publique et qui sera étudié en profondeur. Ce choix est effectué par les apprenants, selon un processus décisionnel démocratique;
- collecter des informations sur le problème choisi en consultant diverses sources, y compris les autorités locales pertinentes, les citoyens concernés par le problème, des experts, des membres de la société civile, internet, etc. Les informations sont ensuite analysées pour identifier des solutions possibles, décider d'une proposition de politique publique devant permettre de traiter le problème et concevoir un plan de sensibilisation pour promouvoir la solution choisie ;
- produire un portfolio et une présentation en quatre parties :
  - description du problème, raisons de son importance et identification des personnes chargées de cette question;
  - analyse de quelques solutions possibles, en indiquant les avantages et les inconvénients de chacune;
  - description de la mesure de politique publique proposée, des résultats escomptés, du coût de cette mesure, de la procédure d'adoption et de sa compatibilité avec les principes des droits de l'homme, ainsi qu'avec les cadres juridiques national et européen;
  - définition d'un plan de sensibilisation expliquant ce que les citoyens peuvent faire pour convaincre les autorités chargées de la question d'adopter la mesure proposée;
- présenter des résultats lors d'une réunion locale organisée par les apprenants, et, éventuellement, lors d'événements publics de plus grande ampleur;
- réfléchir sur les valeurs, les attitudes, les aptitudes, les connaissances et la compréhension critique acquises tout au long du processus.
- 

Lors de plusieurs des étapes ci-dessus, les apprenants sont amenés à travailler ensemble en petits groupes, à interagir de différentes manières avec divers acteurs au sein de la communauté, à communiquer et à expliquer aux autres leurs conclusions et propositions, et à gérer le processus ensemble.

Cette méthode développe tous les éléments des CCD mentionnés pour l'apprentissage fondé sur les projets. En outre, elle contribue à l'utilisation de processus décisionnels démocratiques, mettant l'accent sur les politiques publiques et la nécessité explicite de se conformer aux normes constitutionnelles, juridiques et de droits de l'homme. Elle favorise l'acquisition des compétences suivantes :

- valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme ;
- valorisation de la démocratie, de la justice, de l'égalité, de l'équité et de l'État de droit ;
- esprit civique et connaissance et compréhension critique des droits de l'homme, de la justice et de la politique ;
- connaissance et compréhension critique du monde : en fonction du sujet choisi par les apprenants, qui peut avoir trait à l'environnement, au développement durable, à la diversité culturelle, aux migrations, aux médias...

### **Développer la capacité d'analyse et la réflexion critique**

La capacité d'analyse et la réflexion critique font partie des domaines cognitifs supérieurs. Elles sont fondamentales, et communes à toutes les matières du curriculum – c'est-à-dire transversales.

L'acquisition de la réflexion critique est un processus personnel, propre à chaque individu. La réflexion critique s'exerce lorsque les apprenants testent, analysent, évaluent, interprètent et synthétisent des informations et font appel à la pensée créative pour construire un argument, résoudre un problème ou tirer une conclusion. Le résultat de ce processus varie d'un apprenant à l'autre : chacun se construit un répertoire personnel de connaissances.

### Quelques approches pédagogiques

Compte tenu des caractéristiques des capacités d'analyse et de la réflexion critique, à savoir qu'elles nécessitent la prise en compte, par les enseignants, des besoins d'apprentissage individuels des élèves, les informations suivantes seront peut-être utiles aux enseignants :

- les capacités d'analyse et la réflexion critique peuvent faire l'objet d'une grande variété d'approches et de stratégies d'apprentissage ; l'objectif est de promouvoir l'apprentissage par le traitement de l'information ou par l'expérience, et d'aller au-delà de la mémorisation des informations et des faits :
  - une approche simple consiste à identifier les résultats d'apprentissage. Pour cela, (i) consultez les descripteurs et choisissez-en un (le no 1129, par exemple : « Hiérarchise les options qui s'offrent à lui/elle avant de prendre une décision ») ; ensuite, (ii) divisez cet objectif en opérations d'enseignement/ d'apprentissage (comme « établir une liste d'idées », « sélectionner des idées », « hiérarchiser les idées sélectionnées », « justifier la sélection et la hiérarchie établie » et « relier cela à une décision ») ;
  - autre approche, plus complexe: l'association de deux descripteurs. (i) Prenez, par exemple, le descripteur no 1147 (« Peut évaluer les idées préconçues et les suppositions sur lesquelles sont fondés les matériels ») et le descripteur no 1124 (« Peut effectuer une évaluation critique d'informations ») ; (ii) sélectionnez divers matériels écrits, visuels, audio et/ou numériques ; et (iii) posez une question claire, introduisez un doute ou utilisez une amorce. Dans le cadre de cette approche, les apprenants s'efforceront a) de trier les différents matériels, b) d'en comprendre le contenu et de rechercher les hypothèses sous-jacentes, et c) de porter un jugement sur l'exactitude des informations véhiculées ;
- quelle que soit l'approche adoptée, il est possible d'appliquer des stratégies d'enseignement différenciées qui tiennent compte des centres d'intérêt ou des points forts de chaque apprenant ;
- le fait d'avoir conscience de leurs propres pratiques permet aux enseignants d'avoir confiance en eux, de s'améliorer et de donner un retour utile et pertinent à leurs apprenants. L'un des principaux écueils à éviter est l'introduction de préjugés dans l'évaluation des travaux des apprenants. De fait, nos propres suppositions (croyances/principes qui nous semblent aller de soi) peuvent fausser les jugements ultérieurs.

Par conséquent, il est important que les praticiens s'efforcent en permanence de prendre conscience de leurs préjugés implicites, de renforcer l'empathie et la communication empathique, et de ne pas interagir avec les apprenants de façon négative. Voici quelques questions utiles à se poser dans cette optique :

- comment puis-je prendre davantage conscience de mes préjugés implicites ?
- est-ce que je pars d'un principe qui n'en est pas un ?
- mes principes sont-ils logiques et équitables ?