

CADRE DE RÉFÉRENCE DES COMPÉTENCES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE



Volume 3

**Orientations
pour la mise en œuvre**

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

CADRE DE RÉFÉRENCE DES COMPÉTENCES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE

Volume 3 **Orientations pour la mise en œuvre**

Curriculum

Pédagogie

Évaluation

Formation des enseignants

Approche globale de l'école

Renforcement de la résilience
face à la radicalisation conduisant
à l'extrémisme violent et au terrorisme

Édition anglaise :
*Reference Framework of Competences
for Democratic Culture – Volume 3*
ISBN 978-92-871-8573-0

*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 ou transmis, sous quelque
forme et par quelque moyen que ce soit
– électronique (CD-Rom, internet, etc.) ou
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).

Photos: iStockphoto.com
Couverture et mise en page : Service
de la production des documents et des
publications (SPDP), Conseil de l'Europe

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

ISBN 978-92-871-8968-4
(publication en trois volumes)
© Conseil de l'Europe, octobre 2019
Imprimé dans les ateliers
du Conseil de l'Europe

Table des matières

AVANT-PROPOS	5
PRÉFACE	7
REMERCIEMENTS	9
CHAPITRE 1 – LES CCD ET LE CURRICULUM	11
CHAPITRE 2 – LES CCD ET LA PÉDAGOGIE	27
CHAPITRE 3 – LES CCD ET L'ÉVALUATION	57
CHAPITRE 4 – LES CCD ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	85
CHAPITRE 5 – LES CCD ET L'APPROCHE GLOBALE DE L'ÉCOLE	101
CHAPITRE 6 – LES CCD ET LE RENFORCEMENT DE LA RÉSILIENCE FACE À LA RADICALISATION CONDUISANT À L'EXTRÉMISME VIOLENT ET AU TERRORISME	115

À des fins pratiques, le modèle de compétences pour une culture de la démocratie (CCD) est reproduit sur la page qui se déplie à la fin de la présente publication.

Avant-propos

Les lois et les institutions démocratiques ne peuvent fonctionner efficacement que si elles sont fondées sur une culture de la démocratie, et, à cet égard, l'éducation joue un rôle primordial. Telles étaient les conclusions du 3^e Sommet des chefs d'État et de gouvernement du Conseil de l'Europe, qui s'est tenu à Varsovie en 2005 et à l'issue duquel notre Organisation a été chargée de promouvoir une culture de la démocratie chez les citoyens européens. Dans cette perspective, il est fondamental de veiller à ce que les jeunes acquièrent les connaissances, les valeurs et les capacités qui leur permettront d'être des citoyens responsables dans des sociétés modernes, plurielles et démocratiques.

Depuis lors, les États membres ont mis en place diverses initiatives à cette fin, sans toutefois leur donner d'orientation précise ni adopter une vision commune des objectifs de l'éducation à la citoyenneté démocratique. C'est pour remédier à cette lacune qu'a été conçu le présent *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie*.

La nécessité urgente d'un tel instrument a été mise en évidence par les nombreux attentats terroristes perpétrés en Europe ces dernières années. L'éducation est un investissement à moyen voire à long terme, qui peut prévenir l'extrémisme violent et la radicalisation ; aussi est-ce maintenant qu'il faut commencer à agir. Dans ce contexte, le Modèle de compétences pour une culture de la démocratie (présenté dans le volume 1 du Cadre) a été adopté à l'unanimité par la 25^e Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe, réunie à Bruxelles en 2016.

Fruit d'un vaste processus de consultation et de pilotage mené au sein des États membres et au-delà, ce Cadre de référence repose sur des principes communs à nos sociétés démocratiques. Il définit, pour tous les niveaux de l'éducation, les outils et les notions fondamentales dont doivent disposer les apprenants pour développer un sentiment d'appartenance et apporter à leur tour une contribution positive à nos sociétés démocratiques. Cet instrument, compatible avec diverses approches pédagogiques, propose ainsi une ligne d'action commune aux systèmes éducatifs.

Son objectif est d'aider à créer des sociétés ouvertes, tolérantes et multiculturelles en s'appuyant sur l'éducation. J'espère que nos États membres l'adopteront et qu'il leur sera utile.

Thorbjørn Jagland

*Secrétaire Général
du Conseil de l'Europe*

Préface

Dans quel type de société nos enfants vivront-ils demain ? La réponse à cette question réside en grande partie dans l'éducation que nous leur proposons aujourd'hui. Reflétant l'image du monde que nous souhaitons laisser aux générations futures, l'éducation joue en effet un rôle déterminant dans la construction de l'avenir.

La démocratie est l'un des trois piliers du Conseil de l'Europe et il ne devrait faire aucun doute pour ses États membres qu'elle doit rester l'un des fondements de nos sociétés. Cependant, aussi solides soient-elles, nos institutions ne peuvent fonctionner de façon véritablement démocratique que si nos citoyens ont pleinement conscience du pouvoir que leur donne leur droit de vote, mais aussi des valeurs qu'incarnent les institutions de leurs pays respectifs. Nos systèmes éducatifs et nos établissements scolaires doivent préparer les jeunes à devenir des personnes actives, engagées et responsables : c'est un socle minimal pour le bon fonctionnement des sociétés dans lesquelles nous vivons, des sociétés complexes, multiculturelles et en constante mutation. À l'aube de l'informatique quantique et de l'intelligence artificielle, il est important que nos enfants soient dotés des valeurs, des attitudes, des compétences, de la connaissance et de la compréhension critique qui leur permettront de prendre des décisions responsables pour leur avenir.

Conçu par le Conseil de l'Europe, le *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* (le Cadre) repose sur la conviction que les systèmes éducatifs, les établissements scolaires et les universités devraient faire de la préparation à la citoyenneté démocratique l'une de leurs missions fondamentales. Cette mission suppose notamment d'assurer que les apprenants connaissent et comprennent les défis auxquels ils sont confrontés et les conséquences de leurs décisions, et qu'ils sachent ce qui est permis et ce qui ne l'est pas. Pour cela, il leur faut acquérir certaines connaissances, mais aussi les compétences pertinentes. Ce sont précisément ces compétences que le Cadre vise à définir.

Le Cadre se divise en trois volumes.

Le premier volume présente le modèle de compétences mis au point par une équipe multidisciplinaire d'experts internationaux à l'issue de travaux de recherche approfondis et de longues consultations. Les 20 compétences ainsi définies sont réparties en quatre domaines (Valeurs, Attitudes, Aptitudes, Connaissance et compréhension critique) ; elles s'accompagnent d'informations sur la genèse du modèle et sur la façon dont il convient de l'utiliser.

Le deuxième volume contient un ensemble d'énoncés, ou « descripteurs », définissant des objectifs et des résultats d'apprentissage pour chaque compétence. Ces descripteurs visent à aider les éducateurs à concevoir des situations d'apprentissage leur permettant d'observer le comportement des apprenants par rapport à une compétence donnée. Ils ont été testés par des écoles et des enseignants volontaires dans 16 États membres.

Enfin, le troisième volume propose des orientations sur la manière d'utiliser le modèle de compétences pour six dimensions différentes de l'éducation. D'autres chapitres seront ajoutés en temps utile.

Le Cadre se veut un instrument visant à inspirer des approches individuelles de l'enseignement des compétences pour une culture de la démocratie, tout en poursuivant un objectif commun. Il n'y a pas de prescription quant à la manière d'utiliser les trois volumes, mais, dans la mesure où ils ont été conçus comme un ensemble cohérent, nous recommandons aux éducateurs de se familiariser avec le Cadre dans son intégralité avant de décider de l'approche personnelle qu'ils adopteront, en fonction de leurs besoins et de leur contexte.

Je suis très fière de présenter à nos États membres ce *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie*. Fruit de beaucoup de dévouement, résultat de nombreuses consultations, il témoigne de l'ouverture d'esprit de ses auteurs. J'espère que vous serez nombreux à l'utiliser dans l'esprit dans lequel il a été conçu, c'est-à-dire comme une contribution aux efforts pour façonner la société telle que nous souhaitons la léguer à nos enfants.

Snežana Samardžić-Marković

*Directrice générale de la démocratie
Conseil de l'Europe*

Remerciements

Équipe d'auteurs

Le *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* a été conçu par le Service de l'éducation, en coopération avec les experts internationaux suivants :

Martyn Barrett

Luisa de Bivar Black

Michael Byram

Jaroslav Faltýn

Lars Gudmundson

Hillegje van't Land

Claudia Lenz

Pascale Mompoin-Gaillard

Milica Popović

Călin Rus

Salvador Sala

Natalia Voskresenskaya

Pavel Zgaga

Service de l'éducation du Conseil de l'Europe

Chef de service : Sjur Bergan

Chef de la Division des politiques éducatives : Villano Qiriazzi

Chef de projet principal : Christopher Reynolds

Assistantes : Mireille Wendling, Claudine Martin-Ostwald

Soutien et assistance

Le Conseil de l'Europe tient tout particulièrement à remercier pour leur soutien les personnes suivantes :

- ▶ Josep Dallerès et Esther Rabasa Grau, représentants permanents de la principauté d'Andorre auprès du Conseil de l'Europe entre 2012 et 2017 ;
- ▶ Germain Dondelinger[†], Jindřich Fryč et Étienne Gilliard, présidents successifs du Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives du Conseil de l'Europe entre 2012 et 2018 ;
- ▶ Ketevan Natriashvili, vice-ministre de l'Éducation, Géorgie.

Le projet relatif au *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* a bénéficié du soutien actif et financier des ministères de l'Éducation de l'Andorre, de la Belgique, de Chypre, de la Géorgie, de la Grèce, de la Norvège et de la République tchèque.

Le Service de l'éducation adresse également ses remerciements au Centre européen Wergeland et à l'Institut interculturel de Timișoara pour l'assistance considérable qu'ils ont fournie en matière de formation et de pilotage.

Contributions

Le Conseil de l'Europe remercie aussi les personnes suivantes pour leurs précieux commentaires et contributions au cours du processus d'élaboration du *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* :

Erik Amnå, Mattia Baiutti, Léonce Bekemans, Cezar Bîrzea, Lavinia Bracci, Fabiana Cardetti, Marisa Cavalli, Aidan Clifford, Daniel Coste, Que Anh Dang, Leah Davcheva, Darla Deardorff, Miguel Angel García López, Ralf Gauweiler, Rolf Gollob, Fernanda González-Dreher, Richard Harris, Prue Holmes, Bryony Hoskins, Caroline Howarth, Ted Huddleston, Elene Jibladze, Andreas Körber, Ildikó Lázár, Rachel Lindner, Petr Macek, Julia Marlier, Guillaume Marx, David Muller, Natia Natsvlishvili, Oana Nestian Sandu, Reinhild Otte, Stavroula Philippou, Alison Phipps, Agostino Portera, Marzena Rafalska, Monique Roiné, Roberto Ruffino, Florin Alin Sava, Hugh Starkey, Olena Styslavska, Angela Tesileanu, Felisa Tibbitts, Judith Torney-Purta, Angelos Vallianatos, Manuela Wagner, Charlotte Wieslander, Robin Wilson, Ulrike Wolff-Jontofsohn et Fatmiroshe Xhemalaj.

Enfin, et surtout, le Service de l'éducation tient à adresser aux nombreux enseignants, formateurs d'enseignants et responsables d'établissements scolaires ayant piloté les descripteurs ses remerciements les plus sincères pour leur dévouement et leur coopération.



Chapitre 1

Les CCD et le curriculum

Sommaire

- ▶ À qui s'adresse ce chapitre ?
- ▶ Objectif et aperçu
- ▶ Le modèle de CCD et le curriculum
- ▶ Définitions, formes, approches et organisation du curriculum
- ▶ Utilisation du Cadre des CCD aux fins des curriculums
- ▶ Conception et développement de curriculums
- ▶ Recommandations
- ▶ Ressources
- ▶ Lectures complémentaires

À qui s'adresse ce chapitre ?

Ce chapitre consacré au curriculum s'adresse principalement aux décideurs politiques dans le domaine de l'éducation, aux chefs d'établissement scolaire, aux doyens d'université ou aux responsables de l'éducation, ainsi qu'aux concepteurs de curriculums aux niveaux ministériel, régional ou local, aux enseignants et aux apprenants.

Objectif et aperçu

Nous nous intéresserons ici à la manière dont les compétences pour une culture de la démocratie (CCD) peuvent être utilisées par les personnes chargées de la conception, du développement et des réformes des curriculums dans l'éducation, et notamment à celle dont elles peuvent être utilisées pour évaluer ou développer davantage un curriculum existant, ou pour planifier un nouveau curriculum, par exemple.

Ce chapitre examine et définit différents types de curriculums et de niveaux auxquels les décisions sont prises concernant la nature et le contenu des curriculums, des « curriculums prescrits » aux curriculums décidés par les enseignants et les apprenants. Un « curriculum prescrit » est un curriculum obligatoire approuvé par une autorité gouvernementale chargée par la loi de définir le contenu de l'éducation. Il doit être mis en œuvre dans les établissements scolaires.

Différents points de départ peuvent être adoptés pour élaborer un curriculum, tels que les connaissances ou les compétences à acquérir. Le Cadre des CCD est compatible avec toutes les approches. Les curriculums peuvent aussi être conçus de manière à s'adapter à différentes méthodes pédagogiques et méthodologies de l'enseignement et de l'apprentissage, qu'elles soient axées sur des projets de travail ou des thèmes reliant les curriculums, par exemple. Ce chapitre explique comment le modèle de CCD peut être utilisé conformément aux méthodes et méthodologies choisies.

Il présente ensuite plusieurs manières d'utiliser le modèle de CCD pour évaluer et concevoir différents types de curriculums, et ce à différents niveaux de décision : le niveau national, le niveau local et le niveau disciplinaire, ou celui de la classe. S'agissant de ce dernier niveau, une attention particulière sera portée à la situation spécifique de l'enseignement supérieur.

Le modèle de CCD et le curriculum

Le modèle de CCD définit les valeurs, les attitudes, les aptitudes, et les éléments de connaissance et la compréhension critique dont les individus ont besoin pour pouvoir participer activement à des « cultures/sociétés/groupes démocratiques ». Il s'accompagne de descripteurs (un ensemble d'énoncés définissant des objectifs et des résultats d'apprentissage pour chaque compétence) renvoyant à des niveaux de compétence (voir le volume 2 du Cadre). Ceux-ci ne couvrent que les valeurs, les attitudes, les aptitudes, et les éléments de connaissance et de compréhension qui peuvent être appris, enseignés et évalués.

Les jeunes peuvent acquérir ces compétences dans un contexte d'apprentissage informel, c'est-à-dire par leur expérience du monde et de la société dans laquelle ils

vivent. Mais ils peuvent aussi les acquérir dans le cadre de l'éducation formelle ou non formelle, avec l'aide d'un enseignant ou d'un autre intervenant facilitant l'apprentissage. Dans ce cas, les enseignants et les intervenants sont censés planifier les modalités de l'apprentissage d'une manière systématique, en se fondant sur certains principes.

Le modèle de CCD peut être utilisé pour planifier, mais aussi pour analyser et évaluer les plans existants et leur mise en œuvre, et notamment les résultats d'apprentissage qu'ils ciblent.

En effet, les résultats d'apprentissage que les apprenants sont censés atteindre peuvent être comparés aux descripteurs de compétences et aux comportements correspondants. Les descripteurs peuvent aussi être utilisés à des fins d'évaluation formelle et informelle pour vérifier si les objectifs d'apprentissage ont été atteints, comme cela est expliqué au chapitre 3, consacré à l'évaluation.

Outre son utilisation avec les curriculums existants, le modèle peut aussi servir à définir des composantes et fixer des objectifs d'apprentissage pour de nouveaux curriculums, en tenant compte également de leur mise en œuvre et de leur évaluation.

Définitions, formes, approches et organisation du curriculum

Définitions

Il existe de nombreuses définitions du terme « curriculum », chacune correspondant à une conception différente de l'éducation. Selon l'approche traditionnelle, un curriculum désigne un programme pour l'enseignement d'une matière ou d'un domaine d'études spécifiques dans une salle de classe. Actuellement, le curriculum se conçoit plutôt comme un programme pour la construction de l'apprentissage par le biais de tous les types d'expériences que peuvent faire les apprenants au sein d'une institution éducative, que ce soit dans la salle de classe ou en dehors de celle-ci.

Ainsi, aux fins du présent chapitre, le terme « curriculum » renvoie essentiellement à un « programme d'apprentissage » se déroulant non seulement dans une classe ou une matière particulières, mais aussi dans l'enceinte d'une institution éducative, comme un établissement scolaire, une université ou tout autre institut d'éducation ou de formation. Plus spécifiquement, il désigne un programme d'apprentissage défini en termes de résultats, de contenu et de processus d'apprentissage, prévu pour une période d'étude précise.

Il peut aussi être défini simplement comme étant la somme totale des expériences que font les apprenants au sein d'une institution éducative, certaines étant planifiées et d'autres non. Cette deuxième définition sera également utilisée dans ce chapitre.

Niveaux de décision et formes du curriculum

La première question qui se pose en ce qui concerne la conception et le développement de curriculums est celle de savoir qui prend les décisions à cet égard. Lorsque la prise de décisions en matière d'éducation est centralisée, le curriculum en tant que « programme d'apprentissage » est décidé par l'autorité publique chargée de l'éducation, ou par les organes qu'elle désigne pour ce faire. Lorsqu'elle est

décentralisée, ce sont l'institution et les enseignants qui décident du contenu et des objectifs du curriculum (on parle alors de curriculum institutionnel).

Le modèle de CCD peut influencer sur les curriculums à différents niveaux de décision, que ce soit au niveau du système, de l'institution, d'une discipline ou de la classe, ou encore à celui de l'apprenant.

Le curriculum en tant que « programme d'apprentissage » présente des caractéristiques et des formes spécifiques à chacun de ces niveaux. Au niveau du système, il est prescrit par l'autorité compétente, qui définit ce qui doit être appris à chaque stade de l'éducation. Au niveau institutionnel, le curriculum prescrit est développé par les enseignants et par l'équipe pédagogique, qui l'adaptent au contexte de l'établissement et aux besoins en matière d'éducation.

Au niveau des matières ou des classes, les curriculums – prescrit et institutionnel – sont développés et mis en œuvre par le biais des programmes d'enseignement et des matériels pédagogiques. Ainsi, les enseignants (et parfois les apprenants) interprètent un curriculum prescrit et un curriculum institutionnel, et les mettent en pratique. Enfin, au niveau des apprenants, ceux-ci suivent le curriculum prévu par les enseignants, construisant et développant ainsi leurs compétences.

Un curriculum est donc une construction planifiée, développée et modifiée dans un contexte spécifique et à un moment donné, et le modèle de CCD peut être utilisé, entièrement ou en partie, à tout stade de l'élaboration d'un curriculum.

La deuxième définition du terme « curriculum », évoquée plus haut, renvoie à l'ensemble des expériences que font les apprenants au sein d'une institution éducative. Elle est traitée séparément au chapitre 5, consacré à l'approche globale de l'école.

Approches du curriculum

Il existe de nombreuses approches différentes pour concevoir des curriculums en tant que programmes d'apprentissage. Les plus fréquemment adoptées en Europe donnent lieu à trois types de curriculums : les curriculums fondés sur les connaissances, les curriculums fondés sur les objectifs et les curriculums fondés sur les compétences. Chacune de ces approches repose donc sur un élément central qui structure le curriculum et en détermine les autres composantes.

Traditionnellement, le curriculum est conçu selon l'approche fondée sur les connaissances, qui accorde une place prépondérante aux connaissances factuelles et conceptuelles (soit les connaissances dites « déclaratives »), même si d'autres types de connaissances sont également inclus dans le curriculum, tels que les connaissances procédurales, les connaissances métacognitives ou les connaissances comportementales. La conception d'un tel curriculum consiste essentiellement à sélectionner et à classer les connaissances considérées comme pertinentes aux fins d'un curriculum donné.

Dans l'approche fondée sur les objectifs, la sélection du contenu des curriculums disciplinaires est structurée et guidée par les objectifs, définis comme les comportements attendus des apprenants. Le curriculum est ensuite formulé en termes d'intentions concernant ce que ceux-ci devraient apprendre pour atteindre les objectifs fixés. Ainsi, dans un premier temps, les objectifs sont définis par rapport à

ce qui doit être enseigné (des connaissances spécifiques à la chimie ou les aptitudes nécessaires pour effectuer des expériences dans cette matière, par exemple). Ensuite, l'accent est mis sur l'apprentissage, les objectifs étant formulés en termes de comportements que les apprenants devraient savoir adopter. Ils peuvent enfin être reformulés de façon à faire explicitement référence aux compétences que ces derniers sont censés acquérir (« Planifier et effectuer des expériences de chimie pour valider ses propres hypothèses », par exemple).

Un curriculum fondé sur les compétences est ainsi un développement d'un curriculum fondé sur les objectifs. Il place l'apprentissage et l'apprenant en son centre et repose sur les compétences disciplinaires, spécifiques à une matière et/ou hors des curriculums. Le curriculum en tant que programme d'apprentissage est généralement formulé en des termes précisant ce qu'un apprenant « peut faire » à l'issue d'une période d'enseignement dans une matière donnée ou à l'égard d'un groupe de compétences communes à plusieurs matières, voire à toutes les matières. La définition des compétences en de tels termes permet d'adopter une approche de l'évaluation axée sur les performances de l'apprenant et, par conséquent, sur ce que l'évaluateur peut observer.

Dans le cadre de cette approche, il est considéré que les compétences (valeurs, attitudes, aptitudes, connaissance et compréhension critique) sont toutes reliées les unes aux autres. Pour agir de manière compétente, une personne utilise les valeurs, les attitudes, les aptitudes, les éléments de connaissance et la compréhension critique pertinents dans une situation spécifique (interpréter un phénomène, analyser et résoudre un problème ou proposer des solutions alternatives, par exemple).

Le modèle de CCD est conçu selon l'approche des curriculums fondée sur les compétences. Il convient toutefois de noter que, dans la pratique, aucune de ces approches n'existe de façon isolée, « à l'état pur » : en réalité, elles sont souvent combinées. C'est pourquoi il est important de souligner que le modèle de CCD peut être utilisé avec toutes les approches.

Dans le cas d'un curriculum fondé sur les connaissances, les concepteurs peuvent insister sur l'importance de comprendre les connaissances, par exemple. Les enseignants mettront alors l'accent sur la connaissance des valeurs (connaissances déclaratives) et apprendront à leurs élèves à les analyser et à y réfléchir, plutôt que de simplement les convaincre d'accepter des valeurs spécifiques et de leur demander de montrer leurs compétences en la matière. La compréhension critique des valeurs n'implique pas que les enseignants ou les apprenants doivent obligatoirement adopter ou rejeter ces valeurs.

Organisation du curriculum

Le curriculum, en tant que programme d'apprentissage, peut être organisé par matière ou discipline, par domaine d'études, ou encore par sujet ou projet transversal, dans le cadre desquels les apprenants acquièrent des compétences telles que celles décrites dans le modèle de CCD. Il ne s'agit là que des principaux types d'organisation du curriculum ; ils sont développés ci-dessous.

- ▶ **Matières ou disciplines.** Un curriculum peut être organisé autour des matières traditionnelles, telles que les mathématiques, les langues, la physique, l'histoire

ou la philosophie, et toutes les matières peuvent être liées aux CCD. Par exemple, les aptitudes aux mathématiques, consistant à faire des estimations, reconnaître des modèles ou utiliser le raisonnement proportionnel ou des outils informatiques, sont reliées aux CCD en ceci qu'elles exigent de l'apprenant qu'il mène une réflexion critique et qu'il exprime ses propres idées.

- ▶ **Domaines d'étude.** Un domaine d'étude est un espace conceptuel organisé par apprentissage, plutôt que par matière/discipline. L'apprentissage, ici, renvoie aux compétences devant être acquises pour un type particulier d'expérience, comme les arts visuels et plastiques, le domaine scientifique ou les sciences sociales ; il peut aussi renvoyer à un groupe spécifique de compétences ou d'aptitudes, comme les compétences de la vie courante.
- ▶ **Sujets et compétences transversaux.** Les sujets transversaux peuvent renvoyer à des phénomènes ou des questions tels que l'« éducation à la démocratie », « l'éducation à l'écologie » ou « l'éducation à la paix ». Dans cette approche, l'enseignement et l'apprentissage font l'objet d'une conception holistique et sont fondés sur des phénomènes et des questions réels. Elle consiste, dans un premier temps, à poser des questions aux apprenants ou à leur soumettre des problèmes qui présentent un intérêt pour eux. Le curriculum est ensuite bâti autour de ces phénomènes ou questions (« les migrations » ou « l'approvisionnement en eau ou en nourriture », par exemple), et différents thèmes connexes y sont intégrés. Les méthodes pédagogiques les mieux adaptées à ce type de curriculum sont l'apprentissage fondé sur les recherches, l'apprentissage par problème, la pédagogie du projet et les portfolios.

Les curriculums peuvent aussi être organisés autour des compétences transversales, comme les compétences démocratiques, les compétences de communication ou les compétences permettant d'« apprendre à apprendre ».

Dans ce type de curriculum, les compétences transversales sont enseignées dans toutes les matières ou domaines d'études, et, par conséquent, par tous les enseignants. Les « compétences clés » doivent être acquises en tant que compétences transversales dans le curriculum, cette forme de curriculum étant censée transcender les frontières entre les différentes matières, c'est-à-dire dépasser la conception disciplinaire du contenu de l'éducation.

Quelle que soit la manière dont ils sont organisés, tous les curriculums prévoient un espace conceptuel et un cadre temporel pour l'acquisition des compétences jugées appropriées à un niveau particulier de l'éducation. Les gouvernements et/ou les autorités publiques décident du type de curriculum ou de la combinaison de types de curriculums le/la plus approprié(e) pour structurer et organiser l'éducation, en fonction de ce qu'ils estiment être la nature de l'apprentissage, de ce qui, selon eux, devrait être appris, et de l'approche (ou de la combinaison d'approches) qui leur paraît la plus pertinente.

Utilisation du Cadre des CCD aux fins des curriculums

Le modèle de CCD peut être utilisé en totalité ou en partie comme outil pour enrichir un curriculum en procédant à un audit, en revoyant sa conception et en le développant. Mais, avant toute chose, il convient de se poser la question suivante : quel type

d'éducation à la citoyenneté et à la culture démocratiques les institutions éducatives doivent-elles transmettre par le biais de l'enseignement et de l'apprentissage? Les utilisateurs du modèle de CCD doivent relier les objectifs du Cadre à ceux de leur système éducatif, et en particulier à ceux de leurs institutions et matières, domaines d'études ou autres formes d'organisation adoptées au sein de ces institutions.

Les curriculums enrichis à l'aide du modèle de CCD soulignent, par le biais de leurs objectifs et de leur approche, l'importance d'apprendre aux enfants et aux jeunes à vivre ensemble, sur un pied d'égalité et de manière respectueuse dans une société démocratique. Les objectifs de tels curriculums et le choix de leur contenu sont en partie dictés par les principes de la démocratie et des droits de l'homme; aussi ces curriculums sont-ils reliés aux situations et contextes concrets de la vie quotidienne, dans laquelle les apprenants et les enseignants vivent ensemble.

Audit

L'audit est la première étape. Aux fins du Cadre, il désigne un examen systématique du curriculum portant sur les objectifs déclarés, les approches pédagogiques utilisées et les évaluations pratiquées en vue de garantir la cohérence, le caractère global et la transparence de toutes les composantes.

Ainsi, les personnes chargées des curriculums aux niveaux décrits précédemment peuvent s'appuyer sur le Cadre des CCD pour effectuer un audit de leurs documents en rapport avec les curriculums et identifier les domaines à améliorer en matière d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté démocratique, quels que soient le type ou l'organisation de curriculum concernés. Un tel examen devrait faire clairement ressortir dans quelle mesure, quand et comment les apprenants acquièrent les CCD tout au long de leur scolarité.

Conception

Par définition, c'est pour les curriculums fondés sur les compétences que le modèle de CCD est le plus utile. Dans cette approche, les curriculums sont centrés sur l'apprentissage. En d'autres termes, la sélection des composantes du curriculum s'opère par rapport aux apprenants. Les concepteurs de curriculums doivent concevoir, sélectionner et formuler les différentes composantes de façon à garantir une certaine cohérence entre l'approche par curriculum, le curriculum lui-même et les pratiques éducatives. Dans d'autres contextes, le Conseil de l'Europe promeut un apprentissage actif de la citoyenneté démocratique (voir www.coe.int/fr/web/edc). Toutefois, le présent Cadre n'a pas vocation à promouvoir une approche par curriculum particulière.

Les compétences dépendent du contexte (les compétences individuelles s'acquièrent et sont mobilisées par groupes, dont la composition varie selon la situation), du temps (elles s'améliorent dans le temps) et de la situation (elles doivent être transférées d'une situation à une autre).

Les ressources internes des apprenants et leurs compétences peuvent varier et apparaître différemment selon les contextes. Aussi, l'un des critères pour la sélection du contenu d'un curriculum en tant que programme d'apprentissage peut être le fait qu'une fois mis en œuvre, celui-ci doit refléter des sujets concrets du quotidien et y être étroitement relié.

En outre, dans des cultures démocratiques, les individus mettent souvent en œuvre leurs compétences lors d'interactions avec d'autres personnes ; par conséquent, la « [c]onnaissance et [la] compréhension critique de la langue et de la communication » sont deux compétences importantes. Elles impliquent que les individus connaissent et savent appliquer les conventions verbales et non verbales de communication socialement appropriées dans les langues ou variétés de langues dont ils ont besoin dans une situation spécifique.

Principes de conception

La planification de documents en rapport avec les curriculums et la création d'expériences d'apprentissage favorisant le développement des CCD supposent le respect des principes ci-dessous.

- ▶ **La pertinence.** Tous les concepteurs de curriculums qui créent un quelconque type de curriculum (pour des matières ou domaines d'études, par exemple) planifient l'acquisition et le développement des compétences disciplinaires spécifiques, mais aussi ceux des CCD. Cela signifie, par exemple, que les enseignants, lorsque ce sont eux qui conçoivent le curriculum, choisissent dans le programme scolaire prévu pour leur matière (programme d'enseignement ou curriculum disciplinaire) les éléments qui leur semblent pertinents pour leurs apprenants. Ils peuvent aussi utiliser le Cadre pour y sélectionner les CCD pertinentes et les intégrer au curriculum, parallèlement aux compétences disciplinaires, formant ainsi des groupes de CCD et de compétences disciplinaires.
- ▶ **Le réalisme.** L'un des principaux problèmes qui se posent dans la conception des curriculums est le choix de nouvelles composantes et leur intégration aux objectifs et aux contenus des programmes existants. En ce sens, lorsqu'on utilise les CCD pour modifier ou enrichir le curriculum relatif à des matières spécifiques, on risque de surcharger ce dernier. Il faut donc faire preuve de réalisme concernant ce que l'on peut faire dans le temps imparti. Toutes les CCD sélectionnées doivent être pertinentes et liées aux objectifs généraux à atteindre. Il est fondamental de sélectionner un juste nombre de composantes, car les apprenants ont besoin de temps et d'opportunités pour développer les CCD.
- ▶ **La cohérence et la transparence.** La cohérence, ici, renvoie au lien entre les objectifs, l'approche par curriculum et les composantes choisies pour le curriculum. La sélection opérée à partir du modèle de CCD doit être cohérente avec les aptitudes et connaissances spécifiques aux matières, et la manière dont les compétences disciplinaires et les compétences issues du modèle de CCD sont reliées doit être mise en évidence. Ensuite, ces groupes de compétences sélectionnées sont reliés de façon cohérente et transparente aux objectifs généraux du curriculum. Il est important de donner des explications sur les groupes de compétences relatives aux matières et au modèle et sur les objectifs à atteindre par leur biais afin de réduire les risques de réticence ou de mauvaise compréhension entre les enseignants et les apprenants.
- ▶ **La cohérence verticale et horizontale.** Lors de la phase de conception d'un curriculum, il est fondamental de veiller à la cohérence verticale et horizontale des composantes sélectionnées. En effet, la cohérence horizontale garantit que la mise en œuvre d'activités pédagogiques liées à une compétence issue du

modèle de CCD soit reliée à leur mise en œuvre dans un autre volet du curriculum sur une période donnée. Quant à la cohérence verticale, elle garantit le développement et la multiplication des compétences au fil du temps.

- ▶ **La progression des CCD.** Pour planifier la progression (c'est-à-dire l'approfondissement ou l'amélioration) et/ou l'expansion (la multiplication) des compétences attendues aux différents niveaux de l'éducation, les concepteurs de curriculums peuvent décider des compétences les plus adaptées aux apprenants en fonction de leur âge. Ainsi, les compétences pour une culture de la démocratie peuvent s'inscrire dans un curriculum « en spirale », certaines compétences étant approfondies et d'autres ajoutées au fil du temps. Par ailleurs, toutes les compétences peuvent être développées plus avant par les apprenants tout au long de leur vie. C'est pourquoi il est important que les apprenants apprennent à comprendre les CCD, à devenir autonomes et à pratiquer l'apprentissage tout au long de la vie.
- ▶ **La langue et la dimension dialogique.** Dans un curriculum, les intentions doivent être exprimées à l'aide d'une terminologie précise pour en faciliter l'interprétation par le lecteur et éviter toute ambiguïté. La conception et la rédaction d'un texte sur les curriculums doivent s'inscrire dans des processus participatifs. Ainsi, toutes les parties prenantes, en particulier les personnes auxquelles s'adresse le curriculum, devraient avoir leur mot à dire dans la prise des décisions relatives au contenu – voire y participer. La rédaction participative d'un curriculum requiert, tout au long du processus, un consensus sur la signification de chaque mot et concept figurant dans le texte. Si elles souhaitent instaurer une culture véritablement démocratique de la conception de curriculums, les institutions éducatives doivent s'assurer que leurs structures et procédures internes permettent la mise en œuvre de ces processus participatifs, en mettant l'accent sur la transparence et la cohérence.
- ▶ **La mise en contexte des CCD.** Les compétences pour une culture de la démocratie doivent être interprétées par référence aux contextes nationaux, culturels et institutionnels dans lesquels un curriculum est appliqué, en mettant l'accent sur la résolution de problèmes ou le règlement de questions qui se posent dans la vie réelle. Au niveau local, ces questions se manifestent de différentes manières et sous différentes formes, et elles ont des racines, des origines et des causes historiques spécifiques. Certaines d'entre elles, comme l'extrémisme violent ou les brimades, peuvent être communes à plusieurs contextes. Toutefois, dans tous les cas, il est possible de faire appel aux valeurs de la démocratie et des droits de l'homme, et de développer les CCD pour aider à résoudre des problèmes locaux réels. Le Cadre peut ainsi être utilisé dans le contexte local et adapté à ses circonstances spécifiques.
- ▶ **La mise en place d'un environnement sûr pour l'acquisition des CCD.** Certains aspects des CCD sont sensibles et sujets à controverses ; aussi, lors de la conception d'un curriculum, il convient de prévoir la mise en place d'environnements sûrs pour la tenue de discussions et de débats, ainsi que la gestion pacifique d'éventuels conflits ou désaccords (voir le chapitre 5 sur l'approche globale de l'école).

Groupement de compétences

Les compétences pour une culture de la démocratie sont rarement utilisées individuellement. De fait, c'est l'utilisation flexible de groupes de compétences en réponse aux demandes particulières de situations spécifiques qui peut donner lieu à un « comportement compétent ». Dans le cadre de la conception et du développement de curriculums, la notion de groupement de compétences fournit donc une base pour relier ces dernières à tous les domaines disciplinaires du curriculum en établissant des sous-groupes particuliers qui sont pertinents pour chaque domaine. Cela permet d'inclure explicitement les CCD dans le curriculum, même lorsque l'éducation à la citoyenneté n'y figure pas en tant que composante à part entière.

Il peut être fait mention de compétences groupées dans les documents sur les curriculums et relatifs à chaque matière, et ces groupes peuvent aussi être reliés aux projets pédagogiques généraux des institutions éducatives. Il n'est pas nécessaire de définir des groupes fixes de compétences : l'on peut simplement énoncer des principes généraux (éventuellement illustrés par des exemples) et laisser le soin aux enseignants d'établir les groupes en fonction de leur contexte et des besoins de leurs apprenants.

Conception et développement de curriculums

Comment utiliser le Cadre des CCD pour la conception et le développement d'un curriculum prescrit ?

Comme cela est souligné dans le volume 1 du Cadre, l'éducation a plusieurs objectifs : elle vise notamment à soutenir le développement personnel, à fournir une base de connaissances approfondie et diversifiée au sein de la société et à préparer les apprenants au marché du travail. Elle a également pour rôle de préparer les individus à être des citoyens démocratiques actifs. Dès lors, les compétences pour une culture de la démocratie peuvent être considérées comme des compétences clés qui doivent être développées dans tous les domaines d'études et les matières du curriculum. En ce sens, tous les enseignants de toutes les matières sont responsables de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des CCD. Cela dit, ces compétences peuvent aussi être abordées dans le cadre d'une matière unique, l'éducation à la citoyenneté, les sciences sociales ou la sociologie, par exemple.

Au niveau du système éducatif, les concepteurs de curriculums peuvent sélectionner des compétences (spécifiques à une matière ou transversales) en utilisant le modèle de CCD. Lors de la rédaction d'un nouveau curriculum, ils peuvent aussi former des groupes de compétences en associant des compétences spécifiques ou transversales à des compétences issues du modèle de CCD.

La première étape consiste toujours à examiner le curriculum prescrit en vigueur. Lorsque l'éducation à la citoyenneté démocratique fait partie du curriculum en tant que matière ou domaine d'études couvrant plusieurs disciplines sociales ou compétences démocratiques transversales, les CCD peuvent être utilisées pour traiter des dimensions que le curriculum prescrit ne couvre pas encore, comme le droit et les droits de l'homme, ou des compétences et des composantes des curriculums spécifiques qui n'ont pas encore été sélectionnées dans le cadre du programme en cours.

L'utilisation du modèle de CCD doit être guidée par l'approche relative au curriculum adoptée au sein de chaque système éducatif et par les décisions sur les types de connaissances et de compétences démocratiques les plus utiles dans un contexte spécifique. Le Cadre peut aider à conceptualiser le curriculum, à l'analyser et à y réfléchir sous un angle nouveau, et ainsi faciliter la sélection de ses composantes depuis des perspectives différentes. Cela peut impliquer le fait de concevoir le curriculum autrement que comme un programme organisé par disciplines, et se traduire par l'adoption d'une approche plus globale et plus complexe de la sélection des composantes du curriculum prescrit, par exemple.

Exemple de bonne pratique observée en Roumanie

La citoyenneté participative est au cœur des compétences sur lesquelles sont fondées les activités pédagogiques du nouveau curriculum d'éducation sociale pour le premier cycle du secondaire. En effet, ce nouveau curriculum vise à développer chez les apprenants les compétences de coopération, de participation responsable aux processus décisionnels et d'utilisation d'acquis spécifiques dans le domaine social en tant qu'outils pour l'examen critique de faits, d'événements, d'idées et de processus concernant la vie personnelle des apprenants ou celle d'autres groupes et communautés. La connaissance et la compréhension de notions incluses dans le modèle de CCD (telles que les droits de l'homme, la citoyenneté, les droits et devoirs, la nécessité de lois et de règlements, et l'État de droit) sont explicitement reflétées dans les différentes composantes de ce curriculum – au niveau des compétences générales et spécifiques, des activités d'apprentissage, des connaissances indispensables (à la mise en action) et des suggestions méthodologiques.

Exemple de bonne pratique observée en Ukraine

En 2016, l'Ukraine a adopté un nouveau curriculum fondé sur les compétences qui définit des objectifs d'apprentissage généraux (ceux que devrait atteindre le « bachelier type ») et huit compétences devant être développées dans toutes les matières et à tous les niveaux de l'enseignement, parmi lesquelles la citoyenneté démocratique. Pour la première fois, le curriculum national ukrainien est rédigé et présenté selon une approche progressive : il commence en effet par définir des objectifs d'apprentissage axés sur les compétences pour la 2^e année de scolarité obligatoire, puis pour la 4^e année, la 6^e année, la 9^e année et la 12^e année (fin des études secondaires). Le modèle de CCD et les approches du Conseil de l'Europe ont été utilisés pour élaborer un projet de curriculum pour les sciences sociales et l'histoire, et plus précisément pour définir les résultats d'apprentissage attendus dans ces matières.

Comment utiliser le Cadre des CCD pour la conception et le développement de curriculums institutionnels ?

Les CCD s'acquièrent non seulement par le biais de l'enseignement, mais aussi par celui des expériences au sens large que font les apprenants à l'école, le curriculum étant ici conçu comme une « somme d'expériences ». Par conséquent, les projets interdisciplinaires, institutionnels et/ou internationaux et la participation des apprenants aux instances dirigeantes de leur établissement et/ou à des associations

d'élèves, par exemple, sont d'importants moyens d'offrir aux apprenants des opportunités d'acquérir et de développer les CCD.

La conception d'un curriculum axé sur les CCD nécessite un engagement de la part des responsables d'une institution à faciliter ce type d'apprentissage, ainsi qu'une coopération et une coordination entre ces derniers et les enseignants. C'est à ces acteurs qu'incombe la responsabilité de faire des institutions éducatives des environnements démocratiques au sein desquels les apprenants ont la possibilité de participer aux activités et à la gouvernance institutionnelle.

Pour enseigner les compétences démocratiques et développer une culture de la démocratie au niveau institutionnel, les enseignants doivent veiller à la coordination des activités et collaborer pour créer des situations d'apprentissage permettant aux apprenants d'acquérir et de pratiquer les CCD. C'est là un cas où le modèle de CCD est utilisé pour planifier le développement des compétences transversales, et où les enseignants sont chargés de la planification et de la mise en œuvre du curriculum au niveau institutionnel.

Exemple de bonne pratique observée en Andorre

Projets globaux dans le premier cycle du secondaire. En Andorre, dans les établissements du premier cycle du secondaire, le curriculum institutionnel (pour les apprenants âgés de 12 à 13 ans) est organisé autour de deux projets globaux. L'un d'eux est axé sur un problème se posant dans le domaine des sciences sociales, et l'autre, sur un problème se posant dans le domaine des sciences naturelles. Le contenu de toutes les matières est sélectionné (à partir du curriculum prescrit) de façon à résoudre ou à aider à résoudre ces deux problèmes. Chaque semaine, deux séances de deux et trois heures sont consacrées aux projets, au début et à la fin de la semaine, respectivement. La méthodologie employée dans le cadre de ces projets repose toujours sur la coopération, et tous les projets sont présentés à toutes les classes de l'école ; ils sont même portés à la connaissance des habitants du quartier. Chaque projet dure quatre à cinq semaines ; six projets généraux de sciences sociales et six projets généraux de sciences naturelles sont donc menés au cours de l'année scolaire. Ceux-ci peuvent porter sur des thèmes tels que les défis de la cohabitation interculturelle ou l'impact humain sur les écosystèmes, par exemple. Les CCD sont intégrées dans tous ces projets, ainsi que dans la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage.

Comment utiliser le Cadre des CCD pour la conception et le développement d'un curriculum disciplinaire ou interdisciplinaire ?

En tant que programmes d'apprentissage, les curriculums disciplinaires et interdisciplinaires englobent également les activités et tâches proposées dans les manuels et autres matériels pédagogiques. De plus, toutes les expériences d'apprentissage que font les apprenants (les interactions et la façon dont ils vivent tous ensemble dans la salle de classe) s'inscrivent, elles aussi, dans le curriculum. Les enseignants identifient les besoins des apprenants en tenant compte de ces éléments et planifient des curriculums en suggérant une suite d'activités ou de tâches, ou des projets.

Dans ce contexte, le modèle de CCD peut être utilisé pour concevoir une activité de classe isolée (une activité de simulation, une discussion ou une explication, par exemple), ou des tâches plus complexes, comme des projets ou des activités qui allient des travaux en classe et des travaux au sein de la communauté locale. Le modèle peut aussi servir à la conception et au développement d'activités en dehors des curriculums, comme des travaux d'intérêt général et d'apprentissage par le service, ou d'activités totalement extrascolaires, comme le bénévolat.

Dans ces tâches, activités ou projets, les CCD peuvent être développées seules ou conjointement aux compétences spécifiques aux matières, ou encore dans le cadre de thèmes et compétences transversaux. Les compétences disciplinaires et les CCD peuvent être reliées entre elles, voire associées au sein de groupes aux fins de la planification du curriculum. Ces groupes sont créés pour répondre aux besoins d'apprentissage dans un contexte spécifique, que ce soit au niveau national, régional ou local.

Les CCD peuvent être enseignées, apprises et évaluées en lien avec des questions démocratiques et interculturelles qui se posent dans la vie réelle. Lors de l'enseignement de ces questions, il est fondamental d'instaurer un climat de sécurité dans la classe pour permettre la tenue de discussions et de débats, ainsi que le règlement pacifique des éventuels conflits ou désaccords.

Dans toutes ces approches, ce sont les enseignants qui jouent le rôle de concepteurs et de planificateurs de curriculums, en ce qui concerne tant le curriculum officiel que le « curriculum caché » (voir, dans le chapitre 2, la partie intitulée « Prise en considération du "curriculum caché" », p. 45) ; toutefois les apprenants peuvent aussi avoir leur mot à dire dans ce processus. Ils peuvent se voir proposer – et décider – de participer aux décisions sur ce qu'ils doivent apprendre, et comment. Leur participation peut être prescrite par le curriculum ou faire partie de l'approche pédagogique et de la méthodologie de l'enseignement adoptées par les enseignants. Dans la mesure où l'existence d'un environnement démocratique et d'une culture de la démocratie dans la salle de classe implique un certain degré de participation des apprenants, notamment aux décisions qui concernent leur apprentissage, leur participation à la planification du curriculum est une excellente manière de mettre en œuvre les CCD.

Exemple de bonne pratique observée au Portugal

Le projet de géographie « Nous proposons ! », axé sur les thèmes de la citoyenneté et de l'innovation et mené dans le premier cycle du secondaire et la formation professionnelle (apprenants âgés de 15 ans). Ce projet national, mis en œuvre dans plusieurs écoles du pays, consiste à amener les apprenants à proposer des solutions à des problèmes locaux. Dans un premier temps, en petits groupes, ils identifient des problèmes locaux et en prennent la mesure. Ils sélectionnent ensuite les plus importants au sein de l'école et dans le quartier. Ils en choisissent un et mènent un petit projet de recherche sur ce problème, dans le cadre duquel ils sont invités à s'adresser directement au maire pour lui demander des informations. Ensuite, ils proposent une solution. Parmi les thèmes ainsi sélectionnés figurent le changement de l'itinéraire des transports publics ou la restauration d'un bâtiment abandonné, par exemple.

Au niveau de l'enseignement supérieur, la situation est quelque peu différente. Les principes de l'autonomie des universités et de la liberté académique se reflètent dans le degré d'autonomie conféré aux personnes concevant des curriculums pour leurs cours. Généralement, les enseignants et professeurs ont la responsabilité et la liberté de sélectionner et de concevoir des curriculums spécifiques à leur matière. Les cours qu'ils conçoivent tiennent compte des priorités de la recherche et des questions sociétales; ils sont également reliés au monde du travail. Le développement des CCD devrait également être pris en compte lors de l'élaboration de curriculums par discipline au niveau de l'enseignement supérieur.

Comment les apprenants peuvent-ils utiliser le Cadre des CCD pour planifier leur propre apprentissage ?

Non seulement les apprenants devraient être au centre de l'enseignement, mais ils devraient aussi assumer davantage la responsabilité de leur propre apprentissage, en identifiant leurs besoins et centres d'intérêt, en prenant des initiatives et en participant à des projets. Cela leur permet de devenir eux-mêmes les concepteurs de leur curriculum, dès lors qu'ils sont en mesure de reconnaître les compétences qu'ils souhaiteraient approfondir et d'en prendre conscience. Ils peuvent aussi jouer le rôle d'évaluateurs en compilant leurs meilleures productions et en les conservant dans un portfolio, par exemple.

Les apprenants peuvent apprendre dans une communauté d'apprentissage au sein de laquelle ils ont la possibilité de faire entendre leur voix et de gérer eux-mêmes leur apprentissage. Ils peuvent participer activement à la prise de décisions concernant leur propre apprentissage, par le biais d'une méthodologie de l'apprentissage fondée sur la coopération, par exemple en cultivant une attitude d'ouverture et de compréhension envers les points de vue d'autrui. Ils peuvent aussi participer à la prise de décisions au niveau institutionnel, conjointement avec les enseignants et les responsables pédagogiques, contribuant ainsi à la culture de la démocratie au niveau de l'établissement.

Recommandations

Aux concepteurs de politiques éducatives

- ▶ Placer la démocratie et la citoyenneté démocratique au cœur des objectifs de l'éducation et du curriculum prescrit.
- ▶ Apporter un soutien adéquat aux responsables de l'éducation, aux enseignants, aux apprenants et aux autres acteurs de l'éducation pour l'utilisation et l'inclusion des CCD dans toutes les formes de curriculum.
- ▶ Associer les enseignants à la prise de décisions sur le curriculum prescrit et à la rédaction de ce dernier.

Aux chefs d'établissement, doyens ou responsables de l'éducation

- ▶ Placer la démocratie et la citoyenneté démocratique au cœur des objectifs de l'éducation et du curriculum institutionnel.

- ▶ Associer les enseignants à la prise de décisions sur le curriculum institutionnel et à la rédaction de ce dernier.
- ▶ Apporter un soutien adéquat aux enseignants et aux apprenants pour l'utilisation et l'inclusion des CCD dans l'enseignement et l'apprentissage.
- ▶ Développer les structures et processus démocratiques et participatifs existants, ou en créer de nouveaux, pour garantir une culture de la démocratie dans toutes les institutions éducatives.

Aux concepteurs de curriculums

- ▶ Analyser le curriculum prescrit pour identifier les compétences démocratiques et citoyennes incluses et s'appuyer sur les CCD pour développer ou, le cas échéant, modifier le curriculum actuel.
- ▶ Associer les différentes parties prenantes à la prise de décisions sur les curriculums et à la rédaction de ceux-ci.

Aux enseignants

- ▶ Choisir une méthode pédagogique et une méthodologie de l'enseignement qui soient respectueuses des valeurs démocratiques et qui reposent sur une théorie explicite de l'apprentissage adaptée à tous les apprenants.
- ▶ Créer un environnement d'apprentissage démocratique.
- ▶ Intégrer l'évaluation dans l'enseignement et l'apprentissage étant donné qu'ils sont liés l'un à l'autre et reposent sur la même approche, en tenant compte des CCD et en les mettant en œuvre.
- ▶ Encourager les apprenants à participer activement à la prise de décisions concernant leur propre apprentissage.

Ressources

Akker J. (van den) et Thijs A. (2009), *Curriculum in development*, SLO (Institut national pour l'élaboration des curriculums), Pays-Bas.

Conseil de l'Europe (2005), *L'école : une communauté d'apprentissage de la démocratie*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16802f7270>, consulté le 2 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2014), *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>, consulté le 2 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2014), *Audit sur les programmes d'enseignement de trois pays dans le premier cycle de l'éducation secondaire*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://pjp-eu.coe.int/fr/web/charter-edc-hre-pilot-projects/edc/hre-curriculum>, consulté le 2 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2015), *Liberté(s) – Activités d'apprentissage pour les classes du secondaire sur la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Conseil de l'Europe (2015), *L'enseignement des sujets controversés*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168066b2ae>, consulté le 2 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2016), *Compétences pour une culture de la démocratie – Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc08>, consulté le 2 juillet 2019.

Tibbitts F. (2016), *Élaboration et révision des programmes d'enseignement pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://book.coe.int/fr/droits-de-l-homme-citoyennete-democratique-et-interculturalisme/6891-pdf-elaboration-et-revision-des-programmes-denseignement-pour-leducation-a-la-citoyennete-democratique-et-aux-droits-de-lhomme.html>, consulté le 2 juillet 2019.

Lectures complémentaires

Biesta G. (2011), *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam.

Davis I., Arthur J. et Hahn C. (2008), *SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, SAGE Publications, Londres.

Morin E. (1999), *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Unesco, Paris.



Chapitre 2

Les CCD et la pédagogie

Sommaire

- ▶ À qui s'adresse ce chapitre ?
- ▶ Objectif et aperçu
- ▶ Contenu et notions clés
- ▶ Méthodes et approches
- ▶ Utilisation des descripteurs de compétences
- ▶ Conclusion et perspectives
- ▶ Références
- ▶ Ressources
- ▶ Annexes

À qui s'adresse ce chapitre ?

Ce chapitre 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 chapitre 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 chapitre :

- ▶ 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

chapitre 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 questionnaire 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 chapitre 5 sur l'approche globale de l'école).

Méthodes et approches

Ce chapitre 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 a 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 sous-tendent 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 chapitre 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 chapitre 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 chapitre 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 chapitre, 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'accroître 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 tous 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'en-tête 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 chapitre 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 axés 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, n° 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, 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, n° 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* (1^{re} 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/, 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/compassito/fr.

Repères : Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes, 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, consulté le 2 juillet 2019.

Éduquer au changement, Changer l'éducation : Manifeste pour les enseignants du XXI^e siècle de la conférence « Image et éthos professionnel des enseignants » (2015), 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.

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 chapitre :

- ▶ 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 de

tels 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 n° 1 est formé des membres A1, B1, C1 et D1, qui ont étudié le segment n° 1 ;
- ▶ le groupe de spécialistes n° 2 est formé des membres A2, B2, C2 et D2, qui ont étudié le segment n° 2 ;
- ▶ le groupe de spécialistes n° 3 est formé des membres A3, B3, C3 et D3, qui ont étudié le segment n° 3 ;
- ▶ le groupe de spécialistes n° 4 est formé des membres A4, B4, C4 et D4, qui ont étudié le segment n° 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
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

Compétence	Descripteurs
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	<p>Est capable de décrire certains des effets que différents styles d'utilisation de la langue peuvent avoir dans des situations sociales et professionnelles</p> <p>Peut décrire l'impact social de différents styles de communication, ainsi que leurs effets sur d'autres personnes</p> <p>Peut expliquer la manière dont le ton de la voix, le contact visuel et le langage corporel peuvent faciliter la communication</p>

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 n° 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 n° 1147 (« Peut évaluer les idées préconçues et les suppositions sur lesquelles sont fondés les matériels ») et le descripteur n° 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 ?



Chapitre 3

Les CCD et l'évaluation

Sommaire

- ▶ À qui s'adresse ce chapitre ?
- ▶ Objectif et aperçu
- ▶ Pourquoi l'évaluation est-elle importante ?
- ▶ Quelques précisions au sujet de l'évaluation
- ▶ Principes de l'évaluation
- ▶ Approches de l'évaluation
- ▶ Importance du contexte dans l'évaluation des CCD
- ▶ Nature dynamique des groupes de compétences
- ▶ Utilisation des descripteurs
- ▶ Méthodes d'évaluation
- ▶ Exemples de groupes dynamiques de compétences
- ▶ Conclusion
- ▶ Lectures complémentaires

À qui s'adresse ce chapitre ?

Ce chapitre s'adresse :

- ▶ aux enseignants exerçant à tous les niveaux de l'éducation ;
- ▶ aux formateurs d'enseignants ;
- ▶ aux responsables politiques chargés de l'évaluation dans le domaine de l'éducation ;
- ▶ aux concepteurs professionnels d'examens mettant au point des évaluations reliées au *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* (ci-après le Cadre).

Objectif et aperçu

Le présent chapitre commence par préciser certains concepts et par présenter un ensemble de principes fondamentaux à prendre en compte lors de l'évaluation des compétences pour une culture de la démocratie (CCD). Ensuite, il explique les implications, pour l'évaluation, des valeurs qui sous-tendent le Cadre et décrit un éventail d'approches et de méthodologies de l'évaluation, en indiquant les points forts, les défis et les risques liés à chacune. Il s'achève par quelques exemples illustrant comment on peut évaluer des groupes dynamiques de compétences, et par des recommandations de lectures complémentaires.

Pourquoi l'évaluation est-elle importante ?

Si le Cadre est utilisé dans les systèmes éducatifs et systématiquement mis en œuvre par le biais des pratiques éducatives dans les écoles et les salles de classe, il est important d'évaluer les progrès, les acquis et les compétences des apprenants. En effet, l'évaluation fournit des informations essentielles sur le processus d'apprentissage, que les enseignants peuvent utiliser pour faciliter la suite de leur progression. En outre, elle a des effets significatifs sur le comportement des apprenants et des enseignants, qui accordent davantage d'importance et font plus attention aux domaines du curriculum qui sont évalués. Par conséquent, l'évaluation des CCD est importante pour l'inclusion effective et la promotion du Cadre dans l'éducation formelle.

Le Cadre a pour objectif de contribuer au développement des pratiques éducatives visant à autonomiser les apprenants ; c'est pourquoi il est particulièrement important de choisir des approches et des méthodes adaptées pour l'évaluation. Certaines méthodes, même si elles sont utiles pour mesurer les acquis des apprenants dans d'autres domaines, ne sont pas nécessairement compatibles avec l'enseignement et l'apprentissage axés sur les pratiques démocratiques et le respect des droits de l'homme. D'autres peuvent manquer de transparence, être irrespectueuses (ou être perçues comme telles) envers les apprenants et nuire à leur intégrité personnelle et à leurs perspectives d'avenir. Aussi est-il essentiel que les utilisateurs du Cadre sélectionnent des approches et des méthodes appropriées.

Quelques précisions au sujet de l'évaluation

Définition du terme « évaluation »

L'un des problèmes majeurs qui se pose dans le discours quotidien concernant l'évaluation est que celle-ci est souvent assimilée à la notion de « test ». Or, le test n'est qu'une forme d'évaluation.

Autre problème : la confusion autour de la définition de l'« évaluation », renforcée par le fait que dans certaines langues, dont le français, on n'utilise qu'un seul et même terme pour couvrir les deux notions d'*assessment* et d'*evaluation* en anglais.

Dans le présent chapitre, le terme « évaluation » traduit la notion d'*assessment* ; il renvoie ainsi à la description et/ou à la mesure systématique(s) du niveau de compétence ou des acquis d'un apprenant, le terme *evaluation* se référant plutôt à la description et/ou à la mesure systématique(s) de l'efficacité d'un système, d'une institution ou d'un programme éducatifs (cette notion pouvant renvoyer à un cursus scolaire s'étalant sur plusieurs années, à une série de leçons dispensées sur quelques jours, ou simplement à une leçon ou activité d'apprentissage unique). Ces deux types d'évaluation sont liés, car les résultats des évaluations des apprenants (*assessments*) peuvent être pris en compte dans l'évaluation d'un système, d'une institution ou d'un programme éducatifs (*evaluation*). L'évaluation des compétences des apprenants aide les enseignants à comprendre si – et dans quelle mesure – le processus d'enseignement leur a effectivement permis de développer les compétences visées chez les apprenants, facilitant ainsi la planification et l'ajustement des étapes suivantes de l'enseignement. Des informations complémentaires sur l'évaluation au sens d'*evaluation* figurent dans les chapitres du présent volume consacrés à la pédagogie, à la formation des enseignants et à l'approche globale de l'école (chapitres 2, 4 et 5, respectivement).

Objectifs de l'évaluation (*assessment*)

L'évaluation peut servir une grande diversité d'objectifs, chacun pouvant être indépendant ou associé à d'autres. En voici une liste non exhaustive :

- ▶ obtenir une description et se faire une idée des progrès accomplis par les apprenants dans le développement de leurs compétences ;
- ▶ déterminer si les apprenants accomplissent les progrès attendus dans leur maîtrise des compétences visées ;
- ▶ identifier les progrès actuels des apprenants et leurs futurs objectifs d'apprentissage, et adapter la suite de l'enseignement en conséquence, de façon à permettre aux apprenants d'atteindre ces objectifs ;
- ▶ recenser toute difficulté spécifique d'apprentissage que les apprenants pourraient rencontrer, de manière à prévoir un enseignement adapté qui leur permettra de surmonter ces difficultés ;
- ▶ évaluer les pratiques des enseignants pour leur donner un retour, en précisant comment ils pourraient ajuster leur enseignement afin de le rendre plus efficace ;
- ▶ évaluer l'efficacité d'une intervention ou d'un programme pédagogique particuliers.

Les résultats d'une évaluation unique peuvent être utilisés pour servir plusieurs objectifs, de différentes manières, et à tous les stades des processus pédagogiques.

L'évaluation : un outil pour autonomiser les apprenants

Le Cadre s'inspire de l'approche générale du Conseil de l'Europe concernant l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH), en mettant tout particulièrement l'accent sur l'autonomisation des apprenants pour en faire des citoyens démocratiques actifs. Il repose sur trois principes, à savoir la transparence, la cohérence et la globalité, adoptant une approche holistique des processus d'apprentissage démocratiques (voir le chapitre 2, consacré à la pédagogie) et des contextes institutionnels (voir le chapitre 5, sur l'approche globale de l'école). Les processus et contextes éducatifs doivent donc refléter les valeurs de la démocratie et des droits de l'homme, et prévoir des possibilités d'apprentissage expérientiel pour tout l'éventail des CCD. Ces dimensions de l'autonomisation ont des implications particulières pour l'évaluation des CCD.

Tout d'abord, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des CCD doivent être conçus et organisés comme un processus unique et cohérent. Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage doivent permettre le développement des compétences que l'on souhaite évaluer. Le meilleur moyen de développer les aptitudes de coopération, par exemple, est de mettre en œuvre des activités pédagogiques qui non seulement permettent aux apprenants de coopérer, mais les encouragent à le faire. Cela signifie que la coopération doit également faire partie du processus d'évaluation. Les opportunités d'interaction et de participation à des discussions et à la prise de décisions créent des situations dans lesquelles les aptitudes de coopération peuvent être mises en œuvre par les apprenants et observées par les évaluateurs.

Ensuite, l'approche holistique suppose une certaine cohérence entre les méthodologies d'enseignement et d'évaluation. Une leçon axée sur une méthodologie d'apprentissage coopératif, par exemple (voir le chapitre 2, consacré à la pédagogie), peut être suivie d'un type d'évaluation associant la réflexion individuelle de l'apprenant sur ses propres acquis à une évaluation par les pairs pour conserver un climat de soutien et de confiance mutuels. Autre exemple : l'empathie. Pour développer l'empathie et le respect, les apprenants doivent avoir la possibilité de se mettre à la place de quelqu'un d'autre, et ces valeurs doivent ensuite sous-tendre la pratique de l'évaluation.

Ces deux exemples ont trait à la question de l'autonomisation. Pour commencer, l'évaluation devrait permettre aux apprenants non seulement de prendre conscience de leurs acquis ou de leur niveau de maîtrise en matière de CCD, mais aussi de réfléchir au processus d'apprentissage ayant abouti à ce résultat particulier. Ensuite, elle devrait permettre de déterminer ce qu'il faudrait faire pour développer ces compétences plus avant. Enfin, elle devrait donner aux apprenants les moyens d'agir de façon appropriée à l'égard de leur propre apprentissage. En d'autres termes, elle devrait contribuer à ce qu'ils s'approprient ce dernier.

Pour cela, elle doit reposer sur un ensemble de principes devant permettre aux apprenants de considérer le processus comme valide, fiable, équitable, transparent et respectueux. Ces principes sont présentés dans la section suivante.

Principes de l'évaluation

Pour que les évaluations pratiquées dans le cadre scolaire soient acceptables aux yeux des apprenants et, dans le cas des plus jeunes d'entre eux, de leurs parents ou de leurs responsables, il est important qu'elles satisfassent à un certain nombre de critères, dont la validité, la fiabilité, l'équité, la transparence, le réalisme et le respect.

Validité

Une évaluation doit décrire et/ou mesurer de façon précise le niveau de compétence et/ou les acquis d'un apprenant par rapport aux objectifs d'apprentissage visés, et non par rapport à d'autres résultats ou facteurs étrangers non prévus, quels qu'ils soient. Une évaluation valide est une évaluation qui mesure ce qu'elle est censée mesurer. Par exemple, un exercice d'évaluation visant à mesurer un ensemble de CCD peut exiger de l'apprenant qu'il comprenne des matériels linguistiques et qu'il produise une réponse verbale. Cependant, il se pourrait qu'en fait il évalue surtout les compétences en langue des apprenants, plutôt que leurs compétences démocratiques, et qu'ainsi seuls les apprenants les plus compétents sur le plan linguistique soient considérés comme ayant un niveau élevé de compétences démocratiques. De la même manière, lorsqu'un exercice exigeant des apprenants qu'ils collaborent, interagissent et parlent avec leurs pairs mesure la fréquence des contributions des apprenants, il est possible que les résultats reflètent davantage la personnalité des apprenants que leurs compétences démocratiques.

Il est donc fondamental d'avoir recours à des méthodes d'évaluation liées au Cadre, qui mesurent les compétences démocratiques des apprenants plutôt que des facteurs non prévus. Seules les évaluations valides permettent de tirer des conclusions précises et équitables sur le niveau de compétence ou les acquis des apprenants. Il convient de ne pas utiliser de méthodes non valides parce que celles-ci donnent des descriptions erronées du niveau des apprenants dans des compétences spécifiques, ce qui pourrait ensuite orienter leur futur apprentissage dans une mauvaise direction, nuire à leur confiance dans le processus éducatif, voire remettre en question leur volonté de poursuivre leurs études.

On croit souvent, à tort, que le principe de la validité ne s'applique qu'aux évaluations quantitatives. Toutefois, il n'y a pas que les résultats ou les notes qui peuvent être invalides. Les évaluations qualitatives peuvent également être considérées comme telles si des facteurs non pertinents entrent en jeu.

Fiabilité

Une évaluation devrait générer des résultats cohérents et stables. Ainsi, une évaluation fiable est une évaluation dont les résultats sont sûrs, et qui, si elle est soumise une deuxième fois au même apprenant par un autre évaluateur, aboutit aux mêmes résultats.

Il existe diverses raisons pour lesquelles une évaluation peut ne pas être fiable : il est possible que l'évaluateur soit fatigué, par exemple, ou qu'il n'ait pas une idée très claire de la signification exacte des résultats d'apprentissage évalués. S'il était moins

fatigué ou s'il connaissait mieux la signification de tous les résultats d'apprentissage, l'évaluation pourrait aboutir à des résultats différents.

La fiabilité et la validité sont deux choses distinctes. Même lorsqu'une méthode d'évaluation est considérée comme fiable, elle n'est pas nécessairement valide (c'est-à-dire qu'il est possible qu'elle ne décrive pas précisément le niveau de réalisation des objectifs d'apprentissage visés, mais certains facteurs non visés, tels que les compétences en langue ou la personnalité de l'apprenant, comme cela a été expliqué précédemment). En revanche, si une procédure d'évaluation n'est pas fiable, elle ne peut pas être valide, car le manque de fiabilité signifie que le résultat de l'évaluation est influencé par autre chose que par le niveau de compétence de l'apprenant (le niveau de vigilance de l'évaluateur, par exemple).

Comme pour la validité, on pense souvent, à tort, que la fiabilité ne concerne que les évaluations quantitatives. Or, les évaluations qualitatives peuvent elles aussi aboutir à des résultats non fiables. C'est le cas, par exemple, si les jugements portés par un évaluateur varient au fil du temps et sont incohérents.

Équité

Une évaluation doit être équitable et ne pas favoriser ou défavoriser un groupe d'apprenants ou un individu. Une méthode d'évaluation est considérée comme équitable lorsqu'elle garantit que tous les apprenants, indépendamment de leurs caractéristiques démographiques ou autres, bénéficient des mêmes opportunités de montrer leur niveau de compétence.

L'iniquité d'une évaluation peut être liée à diverses raisons. Une évaluation qui nécessiterait que les apprenants aient accès à une grande diversité de sources d'information à la maison pourrait être discriminatoire envers ceux qui ne bénéficient pas d'un tel accès, par exemple. De la même manière, une évaluation qui nécessiterait une connaissance préalable de la culture de la population majoritaire pourrait être discriminatoire envers les apprenants appartenant à des groupes minoritaires. Par conséquent, il convient de ne pas employer de méthodes d'évaluation inéquitables ou discriminatoires à l'égard des apprenants défavorisés ou issus de différents types de minorités.

L'évaluation des CCD devant faire partie intégrante des processus d'apprentissage axés sur les valeurs démocratiques et l'autonomisation des apprenants, il est important que le principe de l'équité soit respecté.

Transparence

Les apprenants devraient recevoir des informations explicites, précises et claires en amont de toute évaluation. Une procédure d'évaluation est considérée comme transparente dès lors que les élèves sont informés à l'avance de l'objectif de l'évaluation, des résultats d'apprentissage qui seront évalués, du type d'évaluation qui leur sera soumis et des critères qui seront appliqués. S'ils doivent deviner ce qui est attendu d'eux pour obtenir de bons résultats, alors la méthode utilisée n'est pas transparente.

La transparence est l'un des principes sous-jacents fondamentaux des processus démocratiques et d'une culture de la démocratie. C'est pourquoi l'évaluation des CCD doit toujours être transparente et reposer sur des méthodes intelligibles pour les apprenants.

Réalisme

Toute méthode d'évaluation doit être réaliste par rapport aux ressources et au temps dont on dispose, et aux contraintes pratiques qui s'appliquent. Une procédure d'évaluation réaliste est une procédure qui n'impose pas de contraintes déraisonnables par rapport aux ressources ou au temps dont disposent les apprenants ou l'évaluateur. Les facteurs qui rendent une méthode irréaliste sont également susceptibles d'en faire une méthode non fiable et non valide.

Respect

Le respect est un autre principe particulièrement important aux fins de l'acquisition des compétences pour une culture de la démocratie. Sa mise en œuvre, dans le cadre de l'évaluation, peut favoriser l'acceptation et la compréhension de l'évaluation et de ses objectifs par les personnes évaluées. Ce principe s'applique à toutes les évaluations pratiquées en lien avec le Cadre. Étant donné qu'habituellement il ne figure pas parmi les principes qui sous-tendent l'évaluation, il est traité ici de façon plus détaillée que les autres principes.

Les méthodes d'évaluation devraient toujours reposer sur le respect de la dignité et des droits des apprenants évalués. Ces droits, définis par la Convention européenne des droits de l'homme¹ et la Convention relative aux droits de l'enfant², englobent, entre autres, le droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion, le droit à la liberté d'expression et le droit à la protection contre la discrimination. Toute méthode ou processus d'évaluation (ou toute autre pratique éducative) qui porte atteinte à l'un ou à plusieurs de ces droits ne doit pas être utilisée.

Dans son interprétation de la Convention européenne des droits de l'homme, la Cour européenne des droits de l'homme du Conseil de l'Europe autorise explicitement la liberté d'expression, même lorsque les points de vue exprimés sont considérés comme offensants, choquants ou inquiétants, car ce principe constitue l'un des fondements essentiels d'une société démocratique. Toutefois, elle précise également qu'il peut être nécessaire de sanctionner, voire de prévenir, toutes les formes d'expression qui propagent, incitent à, promeuvent ou justifient la haine fondée sur l'intolérance, car la tolérance et le respect de l'égale dignité de tous les êtres humains constituent l'un des autres fondements essentiels d'une société multiculturelle et démocratique³.

Le principe du respect signifie par conséquent que, dans le cadre d'une évaluation, les apprenants ne doivent pas être sanctionnés ou censurés simplement parce que

1. Voir : www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf.

2. Voir : www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx.

3. Voir : Cour européenne des droits de l'homme (2018), *Discours de haine*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, www.echr.coe.int/Documents/FS_Hate_speech_FRA.pdf.

les points de vue qu'ils expriment sont offensants, choquant ou inquiétants. En revanche, ils peuvent être censurés si leurs propos propagent, incitent à, promeuvent ou justifient la haine fondée sur l'intolérance. S'ils véhiculent effectivement un discours de haine, il convient de contester les propos en question et de les utiliser comme une opportunité d'apprentissage, en recherchant une manière d'aider les apprenants concernés à développer l'empathie et le respect mutuel, et à acquérir la notion de l'égalité de tous les êtres humains. Ainsi, si elle est menée de façon respectueuse, une évaluation peut, en détectant un comportement problématique, introduire un changement positif dans le processus éducatif.

Par conséquent, dans le contexte des évaluations fondées sur le Cadre, les praticiens de l'éducation doivent faire preuve de prudence dans leurs jugements lorsqu'un apprenant exprime une opposition à la valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme, de la diversité culturelle et de la démocratie, de la justice, de l'équité, de l'égalité ou de l'État de droit. Une telle opposition ne saurait être prise en considération dans l'évaluation que si l'apprenant concerné propage, incite à, promeut ou justifie la haine fondée sur l'intolérance.

Le principe du respect s'applique à l'égard non seulement des droits de l'homme des apprenants, mais aussi de leur dignité. Aussi les évaluations fondées sur le Cadre doivent-elles observer les règles générales suivantes :

- ▶ les apprenants ne doivent pas être soumis à un stress continu en étant constamment évalués ;
- ▶ ils ont droit à une vie privée et à la confidentialité, en particulier en ce qui concerne leurs valeurs et attitudes ;
- ▶ lors de la divulgation aux apprenants des résultats d'une évaluation, il convient de faire preuve de tact ;
- ▶ le retour donné aux apprenants après une évaluation doit mettre l'accent sur les aspects positifs plutôt que sur les aspects négatifs, c'est-à-dire qu'il doit être axé essentiellement sur les acquis des apprenants plutôt que sur leurs lacunes ;
- ▶ parfois, il convient de ne pas pratiquer d'évaluation, les questions ou thèmes abordés étant trop sensibles pour les apprenants concernés ;
- ▶ il convient également d'adopter des précautions particulières dans le cas des évaluations dont les résultats déterminent le passage d'un apprenant au niveau d'enseignement suivant.

En outre, les utilisateurs du Cadre se poseront peut-être la question de savoir si, au nom du respect de la dignité des apprenants, ceux-ci ont le droit à l'oubli des valeurs, des attitudes, des convictions et des comportements dont ils ont fait preuve à des stades antérieurs de leur parcours. On peut estimer que l'historique des valeurs, attitudes et convictions des apprenants ne devrait pas être conservé au motif que cela porte atteinte à leur droit à la vie privée. On peut aussi adopter une approche consistant à ne consigner dans les dossiers scolaires que les valeurs, attitudes et convictions acceptables ou positives (à l'exclusion, donc, de tout discours ou comportement inacceptable portant atteinte ou visant à porter atteinte à la dignité ou aux droits de l'homme d'autrui, au motif qu'une telle consignation risquerait de porter préjudice à l'apprenant par la suite). Troisième possibilité : si un apprenant

adopte des comportements ou défend des valeurs, attitudes ou convictions inacceptables sur le plan démocratique, mais qu'ensuite il progresse dans son développement, il pourrait avoir le droit de voir ses comportements, valeurs, attitudes ou convictions précédents effacés de son dossier scolaire. Les utilisateurs du Cadre devront donc examiner les différentes possibilités et décider de la plus adaptée à leur contexte éducatif, en gardant à l'esprit la nécessité de garantir que les évaluations ne portent jamais atteinte ni à la dignité ni aux droits de l'homme des apprenants.

Enfin, il convient de souligner que quatre de ces six principes d'évaluation s'appliquent non seulement aux méthodes d'évaluation, mais aussi à l'adéquation et à la pertinence des conclusions tirées des résultats d'une évaluation. De fait, les évaluations menées en lien avec le Cadre ne doivent jamais aboutir à des conclusions non valides, non fiables, inéquitables ou irrespectueuses. Une conclusion ne serait pas valide si, par exemple, elle se fondait sur les résultats obtenus par un apprenant lors d'une évaluation pour affirmer que ce dernier est plus ou moins compétent que la plupart des autres apprenants de son âge alors qu'il n'y a pas d'informations disponibles sur les résultats obtenus par un échantillon représentatif d'apprenants lors de cette même évaluation. De la même manière, des conclusions sur les différences entre les compétences des hommes et des femmes ou des groupes majoritaires et minoritaires, par exemple, établies par une généralisation excessive des résultats obtenus dans une seule classe, seraient à la fois invalides et inéquitables.

Approches de l'évaluation

Outre les implications des six principes d'évaluation évoqués ci-dessus, les utilisateurs du Cadre devront également réfléchir à l'approche spécifique qu'ils pourraient utiliser pour évaluer les CCD. Dans ce domaine, les approches sont contrastées, certaines reposant sur des dichotomies, et d'autres sur des continuums. En général, les différents types d'évaluation sont définis par rapport à l'un ou à l'autre de ces schémas.

Tableau 1 – Notions et contrastes

Fort enjeu (examens nationaux, par exemple)	Faible enjeu (portfolios confidentiels, par exemple)
Acquis (test pratiqué à l'issue d'un cours, par exemple)	Compétences (test pratiqué dans « la vraie vie », en dehors de l'école)
Selon des normes (examen influençant le passage au niveau éducatif supérieur, par exemple)	Selon des critères (portfolio établissant un profil de compétences, par exemple)
Sommative (examen sanctionnant la fin d'un cours, par exemple)	Formative (évaluation pratiquée à mi-parcours, par exemple)
Objective (test, assisté par ordinateur, par exemple)	Subjective (observation du comportement, par exemple)

Évaluation à fort enjeu et évaluation à faible enjeu

L'un des continuums les plus importants est celui entre les évaluations à fort enjeu et celles à faible enjeu. Les évaluations à fort enjeu sont les évaluations dont les résultats sont utilisés pour prendre des décisions importantes au sujet de l'apprenant, et qui ont donc des conséquences significatives pour lui. Les examens pratiqués par le biais de tests nationaux, qui débouchent sur une certification donnant accès à des études supérieures ou à des opportunités d'emploi, sont les examens à enjeu le plus élevé au sein de ce continuum. À l'autre extrémité de ce dernier se situent les portfolios ou journaux d'apprentissage, qui ne sont consultés que par les apprenants et les personnes qu'ils autorisent à le faire, et qui ne sont donc pas utilisés par d'autres acteurs pour prendre des décisions. Au centre du continuum figurent les évaluations (notées ou non) à l'issue desquelles l'enseignant donne un retour uniquement à l'apprenant concerné, ainsi que les autres formes d'«évaluation par un tiers» accompagnées de différents types de commentaires. L'«évaluation par les pairs» (accompagnée d'observations et de commentaires privés) se situe plus près de l'extrémité inférieure du continuum, de même que «l'autoévaluation». Enfin, l'«évaluation par l'enseignant» sous forme de test, qui donne lieu à des notes rendues publiques, se situe près de l'extrémité supérieure du continuum, en particulier si ces notes ont une influence sur le passage à la classe supérieure au sein d'un système éducatif ou sur l'accès à d'autres opportunités dans la vie en général.

Les utilisateurs du Cadre devront se demander dans quelle mesure il faudra qu'ils aient recours aux évaluations à fort enjeu. Peut-être estimeront-ils qu'il est important que l'éducation à la citoyenneté démocratique ne soit plus considérée comme un domaine d'éducation «secondaire», et que l'utilisation d'évaluations à fort enjeu est le meilleur moyen d'atteindre cet objectif. De fait, ce type d'évaluation a bien plus de chances d'avoir des effets significatifs sur le comportement tant des enseignants que des apprenants. Si un élément ne fait pas l'objet d'une évaluation à fort enjeu, il risque davantage d'être sous-estimé et de ne pas recevoir l'attention nécessaire de la part des enseignants et des apprenants. Cependant, dans ce type d'évaluation, il est fondamental que les méthodes employées soient parfaitement fiables et valides, car il serait contraire à l'éthique de prendre des décisions importantes sur l'avenir d'un apprenant en se fondant sur des résultats d'évaluation non fiables ou non valides. Il s'ensuit qu'il ne doit être décidé de recourir à des évaluations à fort enjeu que s'il est estimé que les méthodes d'évaluation existantes sont fiables et valides.

Inversement, on pourrait soutenir que les seuls types d'évaluation répondant à la philosophie du Cadre sont ceux qui se situent près de l'extrémité inférieure du continuum, et qu'il faudrait ne jamais avoir recours à des évaluations à fort enjeu aux fins du principe du respect. Cet argument pourrait s'appliquer en particulier à l'évaluation des valeurs des apprenants, compte tenu, notamment, des considérations relatives à leurs droits à la liberté de pensée, de conscience et de religion exposées plus haut. Il pourrait s'appliquer tout autant à l'égard des attitudes des apprenants étant donné que celles-ci sont formées de multiples composantes et de liens entre elles, et qu'elles sont de nature complexe et personnelle. Par conséquent, l'évaluation des attitudes pourrait être perçue comme une évaluation de la personne plutôt que de ses compétences, et l'on pourrait soutenir qu'une évaluation à fort enjeu dans ce domaine risquerait de nuire aux personnes évaluées et à leur avenir.

Les utilisateurs du Cadre pourraient aussi envisager d'avoir recours à un ensemble mixte de types d'évaluation ; cette solution permettrait d'évaluer les valeurs et les attitudes au moyen d'évaluations à faible enjeu uniquement, tandis que les aptitudes, la connaissance et la compréhension critique feraient l'objet d'évaluations à fort enjeu.

Les utilisateurs du Cadre devront donc se pencher sur les différentes possibilités et décider laquelle sera la plus adaptée à leur contexte éducatif, en gardant à l'esprit la nécessité de veiller au principe du respect.

Évaluation des acquis et évaluation des compétences

L'évaluation par l'enseignant a généralement pour objectif d'établir ce que les apprenants ont acquis à l'issue de l'enseignement, et dans quelle mesure. Le plus souvent, elle est étroitement liée à un plan d'apprentissage ou à un programme scolaire, tels que ceux qui figurent dans les manuels, par exemple. L'évaluation des acquis se distingue de l'évaluation des compétences, qui reflète le niveau de performance démontré par un apprenant de façon générale, sans lien avec un cours ou un programme particulier. L'évaluation des compétences renvoie souvent à la démonstration des connaissances, de la compréhension et des aptitudes appliquées à des situations qui se déroulent hors du contexte de la classe, lors de simulations ou d'activités relatives à des projets menés au sein de la communauté locale, par exemple. C'est pourquoi elle est utile aux employeurs et peut donc présenter un fort enjeu. Ainsi, elle prend en compte non seulement les acquis de l'enseignement et de l'apprentissage, mais aussi l'apprentissage qui se déroule en dehors de la salle de classe.

L'évaluation des acquis et l'évaluation des compétences sont toutes deux pertinentes pour les CCD dans la mesure où elles ont des objectifs différents, à savoir renseigner les enseignants et les apprenants sur le degré de réussite des apprenants par rapport à un programme d'apprentissage, et renseigner les enseignants, les employeurs potentiels ou d'autres acteurs sur les capacités personnelles plus générales des apprenants. Toutefois, si l'évaluation des compétences doit servir à renseigner des acteurs extérieurs sur les capacités plus générales des apprenants, il est fondamental, au vu des forts enjeux liés aux résultats d'une telle évaluation, que les méthodes employées soient extrêmement fiables et valides. De plus, lorsqu'il est envisagé de procéder à une telle évaluation, il est également important de tenir compte du principe du respect, les méthodes utilisées ne devant l'être que si elles respectent la dignité et les droits d'autrui.

Évaluation selon des normes et évaluation selon des critères

Lors d'un test ou d'un autre type d'évaluation, la prestation des apprenants peut être appréciée par référence soit à des normes, soit à des critères. Dans le premier cas, il s'agit de comparer la prestation d'une personne à celle d'un groupe de pairs de référence. La prestation du groupe de référence est parfois standardisée en une répartition normale (selon une « courbe en cloche »), dans laquelle une minorité se situe près de l'extrémité inférieure de la fourchette, la majorité se situant autour d'un point médian (la moyenne), tandis qu'une autre minorité se situe près de l'extrémité supérieure de la fourchette. En comparant la note d'une personne aux notes du

groupe de référence, on peut situer sa prestation par rapport à l'ensemble des prestations possibles. Pour ce faire, il est toutefois essentiel de placer l'individu dans les mêmes conditions et de le soumettre aux mêmes tâches que celles qui ont été soumises au groupe de pairs pour établir la courbe. De plus, il est important d'utiliser un large échantillon représentatif de pairs couvrant tout l'éventail des niveaux de compétence. Enfin, les pairs doivent présenter les mêmes caractéristiques démographiques que les personnes à tester. Ainsi, le recours au référencement normé nécessite un important travail de préparation.

Il existe un sous-type de référencement selon des normes: le référencement par rapport à une cohorte. Dans cette approche, qui consiste à comparer, lors d'une évaluation, la prestation d'un apprenant à celle d'autres apprenants appartenant au même groupe (ou cohorte), seul un pourcentage fixe de la cohorte peut obtenir certaines notes (par exemple, seules 30 % des personnes évaluées peuvent obtenir une note supérieure à la moyenne, 10 % peuvent obtenir la moyenne, et les 30 % restants doivent obtenir une note inférieure à la moyenne). Étant donné que les résultats d'un apprenant dépendent non seulement de sa prestation personnelle mais aussi de celle des autres membres de la cohorte, deux prestations de niveau identique peuvent être sanctionnées par des notes variant considérablement d'une cohorte à l'autre.

L'évaluation selon des critères consiste quant à elle à évaluer la prestation des apprenants par rapport à un ensemble de critères prédéfinis. Le résultat est déterminé sur la seule base de la prestation individuelle de l'apprenant, et non par rapport à la prestation des autres apprenants dans le cadre d'une même évaluation. L'emploi de cette méthode pour l'évaluation des compétences nécessite des descripteurs de niveaux croissants de compétence; des critères clairs et explicites doivent être spécifiés pour chacun d'eux. Les compétences peuvent être décrites de façon globale ou décomposées en un ensemble d'éléments.

Les descripteurs conçus aux fins du Cadre peuvent servir de critères d'évaluation pour les trois niveaux de compétence (de base, intermédiaire et avancé). Ils ont fait l'objet d'une longue phase de test pour garantir leur fiabilité et leur validité, et peuvent donc constituer une base solide pour des évaluations selon des critères.

L'on pourrait faire valoir que le classement des apprenants par référence à des normes ou à des cohortes est contraire au principe du respect dans la mesure où ces méthodes ne sont pas centrées sur l'apprenant, sur ses capacités existantes et sur ce qui peut être développé et renforcé dans la suite du processus éducatif. Au lieu de permettre aux apprenants de prendre conscience de leurs capacités personnelles, le référencement par rapport à des normes ou à une cohorte peut mettre l'accent sur les lacunes et favoriser l'esprit de compétition, ce qui peut être extrêmement décourageant, surtout pour les apprenants les plus faibles. Par exemple, l'aspect encourageant du message « Regarde, tu as amélioré tes compétences en communication depuis la dernière fois que nous avons fait le point » peut être annulé si l'enseignant ajoute « mais tu te situes encore en dessous de la moyenne ».

Du point de vue des principes de l'enseignement coopératif, le référencement par rapport à des normes ou à une cohorte présente un inconvénient. En effet, au lieu

d'encourager les apprenants à rechercher les points forts de chacun, il les pousse à se comparer entre eux et favorise l'instauration d'un esprit de compétition. Aussi les utilisateurs du Cadre seront-ils peut-être amenés à se demander s'ils doivent ou non avoir recours au référencement par rapport à des normes ou à une cohorte dans le cadre de l'évaluation des CCD.

Évaluation formative et évaluation sommative

L'évaluation formative (c'est-à-dire l'évaluation aux fins de l'apprentissage) est un processus consistant à collecter et à interpréter des informations sur l'étendue et la réussite de l'apprentissage d'un apprenant, dont ce dernier et/ou son enseignant peuvent ensuite se servir pour fixer de nouveaux objectifs d'apprentissage et planifier d'autres activités pédagogiques. Elle part du principe que les résultats peuvent être bénéfiques pour les apprenants s'ils leur sont présentés sous forme de *feedback*. Dans cette optique, il convient de sensibiliser les apprenants à leur apprentissage, aux compétences à acquérir et aux opportunités d'apprentissage. Les critères d'évaluation doivent être définis de façon à faciliter la planification de la suite de l'enseignement, c'est-à-dire qu'ils doivent être suffisamment spécifiques pour identifier les lacunes à combler et les points forts à développer.

L'évaluation formative s'oppose à l'évaluation sommative, c'est-à-dire l'évaluation de l'apprentissage, qui a pour objectif de dresser le bilan des acquis ou des compétences d'un apprenant à un moment précis. L'évaluation sommative est souvent utilisée à la fin d'un programme d'études, mais elle peut aussi l'être pendant un programme pour permettre aux apprenants et/ou à leurs enseignants de dresser le bilan de leurs acquis ou compétences à un stade précis de l'enseignement. Elle peut reposer sur le référencement par rapport à des critères, à des normes ou à une cohorte. On pense parfois que sommative équivaut à l'évaluation à fort enjeu. Ce n'est pas nécessairement le cas. De fait, comme cela a été mentionné ci-dessus, elle peut être pratiquée pendant un programme d'étude dans le seul but de fournir des informations sur le niveau de compétence ou les acquis actuels des apprenants.

Les expressions « évaluation formative » et « évaluation sommative » sont souvent utilisées pour décrire deux types d'évaluation différents, mais en réalité elles renvoient plutôt aux différentes utilisations auxquelles sont destinées les informations issues de ces évaluations, le résultat d'une seule et même évaluation pouvant être utilisé pour servir plus d'un objectif. Si ces informations sont utilisées pour soutenir le processus d'enseignement et d'apprentissage, on parle d'évaluation « formative », et si elles servent à résumer et à rendre compte de l'apprentissage, on parle d'évaluation « sommative », sachant qu'il s'agit des mêmes informations, recueillies à l'aide de la même méthode d'évaluation. L'évaluation formative et l'évaluation sommative peuvent toutes deux être adaptées aux CCD, en fonction des objectifs visés.

Évaluation subjective et évaluation objective

Étant donné le caractère sensible de l'évaluation de valeurs et d'attitudes, la différence entre l'évaluation subjective et l'évaluation objective est fondamentale. La première se conçoit généralement comme une évaluation pratiquée par une personne (l'enseignant, l'apprenant lui-même, un pair ou un évaluateur extérieur) dont la subjectivité

peut affecter le jugement, tandis que la seconde est perçue comme un type d'évaluation « supprimant » la subjectivité et les éventuels préjugés de l'évaluateur, que ce dernier en ait conscience ou non.

L'évaluation subjective est souvent associée aux données qualitatives tirées de certaines prestations des élèves se présentant sous la forme d'un texte qui est lu ou d'une activité qui est observée par un enseignant ou un autre évaluateur et qui est jugé(e), en général, par rapport à des critères. Toutefois, des jugements subjectifs peuvent également être portés dans le cadre d'évaluations générant des données quantitatives, lorsque l'on a recours à des échelles de notation, par exemple. L'évaluation subjective exige que les enseignants ou les autres évaluateurs aient été correctement formés aux méthodes d'évaluation qui seront utilisées. Dans le cas contraire, la fiabilité des évaluations risque d'être compromise.

L'évaluation objective, quant à elle, est souvent associée à des données quantitatives produites par les apprenants qui répondent à des questions ou à des stimuli similaires auxquels il n'y a qu'une seule réponse correcte, celle-ci pouvant facilement être évaluée comme telle. Très souvent, ce jugement est porté par une personne (l'enseignant, l'apprenant, un pair ou un évaluateur externe), mais, dans certains cas, il est effectué par une machine (à l'aide d'un programme informatique, par exemple). Cependant, outre les données quantitatives, les évaluations objectives peuvent aussi concerner les données qualitatives. C'est le cas lorsque les catégories utilisées pour interpréter ou coder les matériels qualitatifs sont définies clairement et explicitement, en laissant peu de place à l'ambiguïté ou à l'interprétation personnelle (par exemple, si l'évaluation d'un portfolio s'appuie sur des critères clairs et transparents, elle peut être objective).

Les descripteurs proposés dans le Cadre peuvent être utilisés pour parvenir à une compréhension commune des critères d'évaluation des apprenants, et ainsi contribuer à renforcer la fiabilité, et donc le caractère objectif, des évaluations effectuées par des évaluateurs différents.

Validité apparente et cohérence

La plupart du temps, il est nécessaire que les évaluations scolaires présentent une validité apparente, celle-ci contribuant à la cohérence entre l'enseignement et l'apprentissage, d'une part, et l'évaluation, d'autre part, comme cela a été mentionné précédemment. Cela signifie que les tâches soumises aux apprenants dans le cadre d'une évaluation doivent être du même type que celles qui leur ont été proposées lors de la phase d'apprentissage et qu'elles doivent être pertinentes par rapport à la manière dont les compétences évaluées seraient utilisées en dehors du contexte scolaire. Les apprenants devraient être capables de percevoir cette caractéristique par eux-mêmes.

La validité apparente est particulièrement importante dans l'évaluation des CCD. En effet, un apprenant s'attend à percevoir l'utilité de ce qu'il apprend pour sa vie dans la société. Il se peut que l'utilisation de tâches d'évaluation liées à la vie réelle et présentant une bonne validité apparente rende plus difficile le respect de certains des principes de l'évaluation, mais celui de la validité apparente ne doit pas être sacrifié.

Résumé

Les utilisateurs du Cadre doivent prendre de nombreuses questions en considération pour le choix des approches d'évaluation, et notamment des diverses implications de l'évaluation des valeurs, des attitudes, des compétences, des connaissances et de la compréhension critique. Ce qui est adapté pour un ensemble de compétences peut ne pas l'être pour un autre. De plus, toutes les méthodes d'évaluation doivent être valides, fiables, équitables, transparentes, réalistes et respectueuses de la dignité et des droits des apprenants évalués.

Importance du contexte dans l'évaluation des CCD

Outre les considérations générales présentées ci-dessus, le choix des méthodes d'évaluation doit être éclairé par des considérations plus spécifiques qui ont trait aux compétences définies dans le Cadre et à la manière dont elles sont susceptibles d'être acquises par les apprenants.

Il est peu probable que l'acquisition des compétences se déroule selon un processus linéaire; en outre, une fois acquises, les compétences ne le sont pas pour le reste de la vie. Dans le Cadre, la compétence est définie comme la capacité de mobiliser et d'utiliser des valeurs, des attitudes, des aptitudes, une connaissance et/ou une compréhension pertinente(s) afin de réagir de manière efficace et appropriée aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présente un contexte donné. Le contexte revêt donc toujours une importance fondamentale pour l'évaluation.

Les milieux éducatifs offrent une grande diversité de contextes dans lesquels les CCD peuvent être mobilisées, développées et affichées. En outre, celles-ci peuvent s'exprimer de manière différente selon le contexte. C'est pourquoi il n'est pas suffisant d'évaluer ces compétences une seule fois, dans un seul contexte. Les enseignants et les autres évaluateurs doivent les observer à différents moments, et dans des situations différentes. Ils doivent également tenir compte du fait qu'une tâche ou un contexte éducatif spécifiques déclencheront l'interaction d'un certain nombre de compétences qu'il n'est pas possible d'évaluer isolément. Aussi, plutôt que de procéder à une évaluation globale, ou même à des évaluations répétées de l'ensemble des 20 compétences, les enseignants devraient chercher à établir les profils de compétences des apprenants dans une grande diversité de contextes.

Par ailleurs, il est utile, ici, de rappeler la distinction entre l'évaluation des acquis et l'évaluation des compétences. La première est axée sur la prestation des apprenants dans le cadre d'une activité, d'une tâche ou d'un programme pédagogiques spécifiques, tandis que la seconde reflète les compétences acquises, toutes sources d'apprentissage confondues. Si les enseignants ont tendance à se concentrer sur l'évaluation des acquis, les utilisateurs du Cadre se demanderont peut-être s'il ne faudrait pas plutôt privilégier l'évaluation des compétences, car les contextes sociaux, civils ou politiques existant au-delà de l'enceinte scolaire sont particulièrement importants et pertinents pour les évaluations pratiquées en lien avec le Cadre.

Tous les contextes utilisés aux fins de l'évaluation sont spécifiques à l'environnement particulier dans lequel une évaluation a lieu ; ils ne peuvent donc pas être spécifiés ici. Les utilisateurs du Cadre devront identifier eux-mêmes les contextes les mieux adaptés pour l'évaluation dans leur environnement spécifique.

Nature dynamique des groupes de compétences

Autre difficulté dans l'évaluation des CCD : le fait que les individus doivent mobiliser et utiliser leurs compétences de manière dynamique pour pouvoir réagir de manière efficace et appropriée aux exigences et aux possibilités que présente un contexte donné. En effet, les situations démocratiques et interculturelles ne sont pas figées. Elles évoluent avec fluidité, à mesure que les personnes présentes interagissent et ajustent leur comportement aux exigences changeantes de chaque situation. Pour procéder à ces ajustements, il leur faut souvent adapter leur comportement en mobilisant et en utilisant de nouvelles compétences, et peut-être en cessant d'en employer d'autres. Des exemples de la manière dont les compétences doivent être mises en œuvre par groupes de manière souple et dynamique sont présentés plus loin, dans les encadrés de la partie intitulée « Exemples de groupes dynamiques de compétences » (p. 78).

Cette vision des compétences des apprenants pose des défis pour l'évaluation. Elle implique que les apprenants doivent être dotés non seulement de la capacité d'appliquer leurs compétences dans des situations démocratiques et interculturelles, mais aussi de celle d'adapter leur application à de nouvelles situations ou circonstances au fur et à mesure qu'elles se présentent. Par conséquent, l'évaluation doit refléter la capacité d'un apprenant de mobiliser et d'appliquer un groupe de compétences pertinentes à un éventail de contextes, et celle d'adapter ces compétences au fur et à mesure que les circonstances changent dans ces contextes. Les méthodes d'évaluation qui ne fournissent qu'une description figée des compétences de l'apprenant à un moment donné ne sont donc probablement pas adéquates.

Les utilisateurs du Cadre devront choisir des méthodes d'évaluation permettant de détecter l'utilisation dynamique de groupes de compétences dans et entre différents contextes, et d'établir un profil de la prestation de l'apprenant.

Utilisation des descripteurs

Des descripteurs ont été conçus pour l'ensemble des 20 compétences définies dans le Cadre. Il s'agit de courts énoncés qui décrivent de façon positive des comportements observables indiquant qu'une personne a atteint un niveau particulier de maîtrise d'une compétence donnée. Formulés en termes de « résultats d'apprentissage », ils peuvent donc être utilisés aux fins non seulement de l'évaluation, mais aussi de la conception de curriculums et de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage, contribuant ainsi à la cohérence générale du processus pédagogique.

Les évaluations reposant sur l'observation des comportements définis par les descripteurs peuvent révéler le niveau de compétence des apprenants si elles sont

menées sur une durée raisonnable et dans différents contextes. Elles peuvent aussi indiquer les thèmes sur lesquels les enseignants devraient concentrer leurs interventions et peuvent être utilisées pour éclairer la conception d'activités pédagogiques. En d'autres termes, les évaluations axées sur les descripteurs peuvent servir des objectifs aussi bien sommatifs que formatifs.

Il est important de ne pas faire de mauvaise utilisation des descripteurs dans le cadre de l'évaluation. Ainsi, ceux-ci ne doivent pas être employés comme des listes de repérage sur lesquelles on coche les comportements affichés par un apprenant, ni pour calculer une note générale sur cette base. L'objectif n'est pas de voir les apprenants afficher un maximum de comportements définis par des descripteurs. Ces outils devraient plutôt servir à évaluer les compétences et les progrès des apprenants à l'aide de méthodes permettant de détecter les profils de groupes de compétences lorsqu'ils sont mobilisés de façon dynamique, appliqués et ajustés dans des contextes multiples.

Des informations complémentaires sur les bonnes et les mauvaises utilisations des descripteurs aux fins de l'évaluation figurent dans le volume 1 du Cadre (au chapitre 7, intitulé « Les descripteurs : utilisations et objectifs »).

Méthodes d'évaluation

Il existe en principe de nombreuses méthodes pour évaluer les valeurs, les attitudes, les aptitudes, les connaissances et la compréhension critique des apprenants, dont les listes de repérage, les exercices de classement et de tri, les échelles de Likert, les questionnaires à choix multiples, les questions à réponse ouverte, les tests de jugement situationnel, les évaluations assistées par ordinateur, l'écriture libre, les journaux de bord, les réflexions autobiographiques structurées, l'évaluation par l'observation, l'évaluation dynamique, l'évaluation fondée sur un projet et l'évaluation fondée sur un portfolio.

Cependant, certaines de ces méthodes ne permettent pas de décrire la mobilisation dynamique, l'utilisation et l'ajustement souple de groupes de compétences dans différents contextes ; elles ne sont donc pas adaptées pour évaluer les compétences des apprenants décrites dans le Cadre. Peuvent ainsi être exclues de la liste des méthodes disponibles les listes de repérage, les exercices de classement et de tri, les échelles de Likert, les questionnaires à choix multiples, les questions à réponse ouverte et les tests de jugement situationnel. En principe, l'évaluation assistée par ordinateur est appropriée – à condition que les logiciels nécessaires soient disponibles. Toutes les autres méthodes permettent de répondre aux exigences spécifiques de l'évaluation des CCD.

Les descripteurs proposés par le Cadre peuvent être utilisés pour systématiser l'évaluation. En effet, ils fournissent une base de référence cohérente permettant d'évaluer le comportement d'un apprenant par rapport à des critères établissant trois niveaux de maîtrise différents pour chacune des 20 compétences définies dans l'instrument.

Écriture libre, journaux de bord et réflexions autobiographiques structurées

Ces méthodes invitent l'apprenant à consigner son développement personnel et ses propres comportements et expériences d'apprentissage, et à y réfléchir. Généralement, cet exercice se traduit par un texte écrit, mais il peut aussi donner lieu à des productions non verbales ou artistiques. La réflexion peut être librement structurée par l'apprenant ou s'appuyer sur un modèle préétabli, conçu pour veiller à ce que les acquis pédagogiques spécifiquement évalués soient mis en évidence dans la réflexion de l'apprenant. Si l'on a recours à de telles méthodes pour évaluer les CCD, le format choisi peut donc exiger des apprenants qu'ils structurent leur récit ou leur réflexion de façon à consigner tout l'éventail des compétences qu'ils ont utilisées dans divers contextes ou situations, ainsi que la manière dont ils ont adapté ou ajusté les compétences qu'ils étaient en train d'utiliser à mesure que ces situations évoluaient, et à mener une réflexion sur l'ensemble de ces éléments.

Toutefois, l'une des difficultés que pose le recours à l'écriture libre, aux journaux de bord et aux réflexions autobiographiques est que ces méthodes sont exposées au risque de la désirabilité sociale (donner de soi une image conforme à celle du groupe auquel on appartient). En d'autres termes, elles présentent le risque que les apprenants ne consignent que le contenu qu'ils pensent que l'évaluateur percevra favorablement. Aussi, lorsque l'écriture, les journaux de bord ou les autobiographies sont utilisés à des fins d'évaluation, il peut être difficile de garantir un niveau de validité satisfaisant si les évaluations sont effectuées par toute autre personne que l'apprenant.

Évaluation par l'observation

L'évaluation par l'observation consiste en l'observation, par l'enseignant ou tout autre évaluateur, des comportements des apprenants dans une diversité de situations afin de déterminer dans quelle mesure chacun d'eux utilise des groupes de compétences de façon appropriée et les ajuste activement en fonction de l'évolution de la situation ou des circonstances. Cette méthode exige que l'évaluateur planifie un éventail de situations auxquelles l'apprenant sera exposé. Il consigne ensuite le comportement de l'apprenant dans ces situations, soit par écrit, sur une fiche d'observation structurée ou dans un journal de bord plus libre dans lequel il décrit le comportement de l'apprenant, soit de façon plus directe, en effectuant un enregistrement audio ou vidéo du comportement observé, de façon à pouvoir procéder à l'évaluation ultérieurement.

L'un des points faibles potentiels de l'évaluation par l'observation est qu'elle est susceptible d'être affectée par le niveau d'attention, les idées préconçues et les attentes de l'évaluateur, ce qui peut entraîner une perception sélective des choses et déboucher sur des conclusions inappropriées au sujet de l'apprenant. Dans ce contexte, l'effectif de la classe peut être un facteur important. Il peut aussi y avoir des incohérences dans les évaluations effectuées dans différents contextes ou situations. La garantie d'un niveau de fiabilité satisfaisant dans l'évaluation par l'observation peut donc constituer un défi.

Évaluation dynamique

L'évaluation dynamique est un type d'évaluation dans lequel l'enseignant ou un autre évaluateur soutient activement l'apprenant pendant le processus d'évaluation pour lui permettre d'exprimer son niveau maximal de compétence. Dans cette optique, l'apprenant est exposé à un éventail de situations ou de contextes prédéterminés, dans lesquels l'enseignant interagit avec lui. L'apprenant doit commenter « en direct » son comportement, les compétences qu'il est en train d'utiliser et comment il les ajuste à mesure que la situation évolue ou change. L'évaluateur guide les commentaires de l'apprenant à l'aide de questions et d'invites implicites et explicites ; il analyse et interprète également la prestation de l'apprenant, et lui donne du *feedback* si nécessaire. L'intervention de l'enseignant peut aider l'apprenant à livrer une prestation d'un niveau de compétence supérieur à ce qu'il aurait pu faire en l'absence de soutien.

L'évaluation dynamique est une méthode aux usages plus restreints que l'évaluation par l'observation car les situations pouvant être utilisées à cette fin doivent permettre le déroulement d'une interaction avec l'évaluateur. En outre, si la performance obtenue nécessite un soutien important de la part de l'évaluateur, la validité générale de cette méthode peut être compromise. Enfin, l'évaluation dynamique pose exactement les mêmes défis que l'évaluation par l'observation en matière de fiabilité.

Évaluation fondée sur un projet

Dans le présent chapitre, l'évaluation fondée sur un projet se définit comme une composante à part entière de l'apprentissage par projets (elle ne doit pas être confondue avec une évaluation pratiquée à l'issue de projets menés par les apprenants). Elle peut être utilisée pour garantir que les apprenants participent à des activités non seulement dans la salle de classe, mais aussi dans des contextes sociaux, civils ou politiques plus larges. Ainsi, l'approche de l'apprentissage par projets (voir le chapitre 2 du présent volume, intitulé « Les CCD et la pédagogie ») est parfaitement adaptée pour associer l'apprentissage et l'évaluation au sein du même processus. Pour optimiser les prestations de l'apprenant, les projets doivent être axés sur des questions ou des situations qui sont importantes et intéressantes à ses yeux, aux fins de la validité apparente. Il faut également qu'ils soient construits de manière à amener l'apprenant à appliquer les valeurs, les attitudes, les aptitudes, les connaissances et la compréhension critique évaluées dans une grande diversité de situations. Ces projets peuvent être construits soit individuellement, soit en collaboration avec d'autres apprenants, et ils peuvent exiger des apprenants qu'ils planifient et conçoivent eux-mêmes ses différentes parties, telles que les travaux, les processus décisionnels, les activités de recherche et la résolution de problèmes. Généralement, les projets aboutissent à la création de produits importants. Il se peut également que les apprenants doivent présenter un dossier sur le déroulement du projet et le processus d'apprentissage, ainsi qu'une réflexion critique sur eux-mêmes. Pour pouvoir utiliser cette méthode, il faut que le projet soit structuré de manière que les produits et les documents qui les accompagnent donnent des indications sur la façon dont les groupes de compétences ont été mobilisés et utilisés dans les différents contextes, et sur celle dont ils ont été ajustés au fil du temps, en fonction des exigences des situations rencontrées pendant le projet.

L'évaluation fondée sur un projet présente néanmoins certains inconvénients. Par exemple, comment savoir si l'apprenant concerné utilise aussi dans d'autres contextes les compétences dont il s'est servi pendant le projet ? Cela soulève la question de la validité de la méthode. Par ailleurs, les enseignants et les autres évaluateurs peuvent estimer qu'il est difficile et fort long d'évaluer les produits et les documents résultant des projets, sans compter que la fiabilité de ces évaluations peut être compromise si les enseignants n'ont pas suivi de formation adéquate pour les pratiquer.

Évaluation fondée sur un portfolio

Un portfolio est un recueil systématique, cumulatif et continu de travaux produits par l'apprenant qui rend compte de son apprentissage, de ses progrès, de ses prestations, de ses efforts et de ses compétences. Les matériels figurant dans un portfolio sont sélectionnés conformément à un ensemble de lignes directrices, et l'apprenant est invité à fournir des explications quant au choix de son contenu et à engager une réflexion sur celui-ci. Les lignes directrices définissent les compétences qui sont évaluées, ainsi que les résultats d'apprentissage que le portfolio doit prouver et les critères d'évaluation auxquels il doit satisfaire. Elles peuvent aussi spécifier l'éventail des contextes dans lesquels le contenu du portfolio doit avoir été produit, ainsi qu'un format particulier que les différents éléments constitutifs de ce dernier doivent respecter, et des types précis de preuves qu'il doit contenir. Ainsi, les lignes directrices peuvent être élaborées de façon à garantir que les apprenants fournissent des preuves de la mobilisation, de l'utilisation et de l'ajustement souple des compétences dans divers contextes et situations. L'utilisation d'un portfolio électronique présente l'avantage supplémentaire de permettre aux apprenants d'inclure des éléments se présentant sous format numérique, tels que des fichiers audio ou multimédias. Les portfolios peuvent être adaptés aux besoins d'apprenants particuliers, ainsi qu'aux exigences relatives à des niveaux, des programmes et des contextes éducatifs spécifiques.

L'utilisation de portfolios aux fins de l'évaluation des CCD présente plusieurs avantages. En effet, ce type d'outil :

- ▶ aide les apprenants à faire la preuve de leurs compétences tout en leur apportant l'étayage nécessaire pour développer ces compétences plus avant ;
- ▶ encourage les apprenants à mener une réflexion critique sur leurs prestations ;
- ▶ leur permet d'avancer à leur propre rythme ;
- ▶ peut les aider à attester le développement de leurs compétences à mesure qu'elles sont mises en œuvre, ajustées et adaptées dans divers contextes, aussi bien dans la classe et dans l'école qu'au-delà de l'enceinte scolaire ;
- ▶ confère aux apprenants la responsabilité des matériels servant à l'évaluation ;
- ▶ peut être utilisé aux fins de l'évaluation formative comme de l'évaluation sommative.

L'un des inconvénients des portfolios est qu'ils peuvent être exposés au risque de la désirabilité sociale, qui pousse les apprenants à sélectionner ou à changer le contenu de leur portfolio de façon à ne présenter que des matériels qui, selon eux, seront perçus favorablement par l'évaluateur.

L'évaluation de portfolios exige une formation spécifique; elle peut donc s'avérer très difficile pour les évaluateurs ou les enseignants qui n'y ont pas été formés, et aboutir dans ce cas à des résultats peu fiables. En outre, cette tâche peut être très chronophage.

Assurer un niveau maximal de validité et de fiabilité

Quelle que soit la méthode choisie, certaines mesures peuvent être prises pour assurer un niveau de validité et de fiabilité aussi élevé que possible dans l'évaluation des CCD. Ainsi, on peut notamment :

- ▶ former les enseignants aux principes de l'évaluation et les sensibiliser aux risques pour la validité et la fiabilité associés à chacune des méthodes d'évaluation ;
- ▶ proposer des banques d'exemples évalués couvrant toute la gamme des compétences ;
- ▶ organiser des réunions d'arbitrage lors desquelles sont pratiquées des évaluations à l'aveugle (c'est-à-dire que l'évaluateur ignore l'identité de l'apprenant dont il évalue la prestation ou les produits) ;
- ▶ comparer les jugements des enseignants sur la gamme complète des compétences, en discuter et résoudre les éventuelles difficultés.

En outre, s'agissant des évaluations à fort enjeu, on peut également :

- ▶ organiser des discussions entre des enseignants exerçant dans différentes institutions afin de comparer les pratiques et les normes d'évaluation ;
- ▶ procéder régulièrement/périodiquement à des examens des outils/types/méthodes d'évaluation pour les ajuster en fonction de l'évolution des contextes éducatifs/situations éducatives, et instaurer des échanges d'exemples évalués entre institutions ;
- ▶ mettre en place un arbitrage extérieur.

Par qui les évaluations devraient-elles être effectuées ?

On part souvent du principe que les évaluations doivent être effectuées par les enseignants ou par des évaluateurs professionnels. Cependant, elles peuvent également l'être par un ou plusieurs pairs, ou par les apprenants eux-mêmes. On peut aussi avoir recours à la « coévaluation » (qui consiste à laisser des pairs ou l'apprenant conduire l'évaluation, l'enseignant conservant néanmoins un certain contrôle sur l'évaluation finale).

L'évaluation par les pairs et l'autoévaluation présentent l'avantage de permettre aux apprenants de comprendre de façon beaucoup plus claire et plus approfondie les critères d'évaluation (et donc les résultats d'apprentissage) et le niveau de qualité du travail attendu. En outre, elles peuvent renforcer la participation de l'apprenant au processus d'apprentissage. Cependant, il est important de veiller à ce que la validité et la fiabilité de l'évaluation ne soient pas compromises lorsque celle-ci est menée par des personnes autres qu'un enseignant ou un évaluateur formé à cette fin. La coévaluation constitue donc une option intéressante à cet égard.

Exemples de groupes dynamiques de compétences

Cette section présente deux exemples illustrant le fait que les compétences démocratiques supposent la mobilisation de groupes de compétences qui sont mises en œuvre et ajustées de manière souple et réactive pour répondre aux exigences de la situation dans des contextes démocratiques. L'enseignement des CCD doit donc favoriser l'acquisition et l'utilisation de groupes dynamiques de compétences, et leur évaluation doit reposer sur des méthodes permettant de mettre en évidence la mobilisation souple, l'utilisation et l'ajustement de ces groupes en fonction des exigences de la situation.

Exemple n° 1⁴

Les activités et les programmes liés à la communauté au sens large sont particulièrement bien adaptés pour développer des groupes de compétences qui associent l'acquisition de nouvelles connaissances et d'éléments de compréhension critique au développement expérientiel d'aptitudes, d'attitudes et de valeurs. La rencontre avec de nouvelles personnes et la découverte de phénomènes sont aussi l'occasion d'une réflexion sur soi et d'un ajustement des attitudes.

Ce premier exemple concerne un projet scolaire sur la diversité religieuse mené au sein de la communauté locale. Ce projet invite les apprenants à choisir l'une des religions représentées dans leur ville, qu'ils étudieront pendant une semaine. Dans un premier temps, ils lisent un certain nombre de documents sur cette religion et mènent une réflexion critique sur sa représentation dans divers médias. Ensuite, par petits groupes, les apprenants se rendent dans un lieu de culte associé à cette religion, où ils effectuent un exercice d'observation ethnographique et s'entretiennent avec des membres et des chefs de cette communauté religieuse. Enfin, toujours par groupes, ils présentent à leurs pairs leurs expériences et les conclusions de leur travail sur cette religion et sa communauté.

Au cours de ce processus, un certain nombre de compétences sont activées, organisées et ajustées.

En effet, la phase d'étude des documents permet de développer les compétences suivantes :

- connaissance et compréhension critique des cultures, des religions et de l'Histoire ;
- aptitudes pour un apprentissage en autonomie ;
- capacités d'analyse et de réflexion critique.

La visite sur le lieu de culte/la rencontre avec des membres de la communauté religieuse étudiée active ensuite un autre groupe de compétences :

- connaissance et compréhension critique des cultures, des religions et de l'Histoire ;
- aptitudes d'écoute et d'observation ;
- attitude de respect ;
- aptitudes pour la communication.

4. Exemple fourni par Claudia Lenz, École norvégienne de théologie, Norvège.

En outre, la découverte de la pratique concrète de la religion étudiée risque de remettre en question les présupposés de l'apprenant, qui peuvent même être contradictoires ou incompatibles avec la réalité. Cette situation exige une compétence fondamentale dans le Cadre, à savoir la tolérance de l'ambiguïté.

Ensuite, la mise au point d'une présentation à effectuer devant les pairs permet de développer les compétences suivantes :

- aptitude à coopérer ;
- aptitude à communiquer ;
- sentiment d'efficacité personnelle.

Enfin, le processus dans son ensemble fait appel aux compétences suivantes :

- ouverture à l'altérité culturelle et aux convictions, visions du monde et pratiques différentes ;
- esprit civique ;
- valorisation de la diversité culturelle.

Évaluation

Ce premier exemple pourrait se prêter à diverses méthodes d'évaluation, utilisées individuellement ou de façon combinée. Toutes les activités pourraient être évaluées selon l'approche fondée sur un projet, par exemple. Il pourrait ainsi être demandé aux apprenants d'effectuer des tâches particulières pendant et après chaque étape du projet, les amenant à consigner leur processus d'apprentissage et leur capacité d'adapter leurs compétences à la situation, et à y réfléchir. Les apprenants pourraient aussi tenir un journal de bord de leur apprentissage, en suivant des lignes directrices axées sur les valeurs, les attitudes, les aptitudes, les connaissances et la compréhension critique qui sont développées et mises en œuvre. Ils pourraient en outre utiliser un outil d'aide à la réflexion sur soi tel que l'*Autobiographie de rencontres interculturelles*⁵ qui permet d'étayer leur réflexion. Dans la mesure où certaines des activités du projet sont menées en petits groupes, les apprenants pourraient aussi se donner mutuellement du *feedback* et évaluer les compétences de leurs pairs. Cela permettrait en outre de les familiariser avec les descripteurs des CCD. Enfin, les produits résultant de ces diverses activités pourraient être intégrés dans un portfolio plus général, constitué sur une période plus longue (pendant toute une année scolaire, par exemple).

Exemple n° 2⁶

De nos jours, l'enseignement des mathématiques cherche à transmettre une compréhension des mathématiques allant au-delà de la simple mémorisation de faits et de processus qui prévalait au XX^e siècle. L'accent est désormais mis sur le développement de la compétence mathématique des apprenants et de la mentalité nécessaire pour collaborer avec leurs pairs dans l'analyse de problèmes concrets en

5. Voir : www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_fr.asp.

6. Exemple fourni par Manuela Wagner et Fabiana Cardetti, université du Connecticut, États-Unis d'Amérique.

s'appuyant sur les mathématiques. La capacité de participer à des discussions et à des débats concernant les mathématiques est essentielle pour progresser dans la résolution de problèmes, ainsi que dans l'interprétation et la présentation des résultats.

Cette approche est par exemple mise en œuvre dans le cadre d'un projet axé sur l'utilisation d'un raisonnement mathématique pour étudier des problèmes locaux et mondiaux liés à l'eau (accessibilité, pénurie, pollution ou autre). L'objectif est de permettre aux apprenants d'utiliser et d'améliorer leurs aptitudes pour un raisonnement proportionnel et algébrique, de renforcer leurs connaissances en matière de statistiques et d'approfondir leur compréhension des représentations mathématiques. Ils sont invités à commencer par leur propre consommation d'eau en calculant « l'empreinte hydrique » de leur foyer, celle des foyers d'un groupe d'apprenants, puis celle des foyers de toute la classe. Ensuite, ils comparent les résultats pour mettre au jour des schémas et des problèmes potentiels, puis, par groupes, ils recensent les problèmes liés à l'eau au sein de leurs communautés et en choisissent un qu'ils étudieront de façon plus approfondie, aux niveaux national et mondial. En s'appuyant sur leurs conclusions et sur des arguments (mathématiques) fondés, ils élaborent des solutions au problème local qu'ils ont choisi.

Les apprenants peuvent aussi tester leurs solutions (en classe ou sur site), présenter les résultats à la communauté concernée et mener des actions de sensibilisation pour promouvoir des solutions au problème qu'ils ont étudié.

Des CCD sont activées tout au long de ce processus. En effet, pour participer aux discussions, par exemple, les apprenants doivent être en mesure d'exprimer leur raisonnement mathématique de sorte que d'autres personnes puissent le suivre ; ils doivent aussi être capables de rechercher d'autres points de vue sur la manière d'approcher un problème, être ouverts aux idées d'autres personnes et poser des questions pour mieux comprendre la logique de quelqu'un d'autre. Ce faisant, ils activent les compétences suivantes :

- ouverture à l'altérité culturelle, et aux convictions, visions du monde et pratiques différentes ;
- aptitudes pour écouter et observer ;
- tolérance de l'ambiguïté ;
- aptitude à coopérer ;
- aptitude à communiquer.

La recherche et la mise au point de solutions à de nouveaux problèmes impliquent de comparer différentes perspectives et d'établir des liens entre elles, de développer de nouvelles compréhensions pour réagir aux nouveaux matériels et discuter de leur contenu avec les autres. Elles activent les compétences suivantes :

- capacités d'analyse et de réflexion critique ;
- attitude de respect ;
- aptitude à résoudre des conflits.

En outre, les élèves apprennent à porter des jugements critiques en se fondant sur des critères explicites et à justifier ces jugements à l'aide d'arguments qui reposent

sur de solides connaissances mathématiques et qui sont étayés par leurs interprétations et leurs recherches sur des questions pertinentes pour le problème étudié. Cette partie du projet active les compétences suivantes :

- connaissance et compréhension critique des cultures, des religions et de l'Histoire ;
- esprit civique ;
- sentiment d'efficacité personnelle ;
- aptitude à effectuer un apprentissage en autonomie ;
- capacités d'analyse et de réflexion critique.

Évaluation

Étant donné que ce second exemple fait intervenir à la fois des CCD et des compétences disciplinaires, il est possible d'utiliser une méthode d'évaluation mixte. Ainsi, les apprenants pourraient travailler sur des tâches spécifiques couvrant différents éléments des groupes de compétences tout au long du projet, tout en menant une réflexion sur leur processus d'apprentissage dans un journal de bord. À l'issue du processus, les compétences et connaissances disciplinaires, ainsi que certaines CCD, pourraient être évaluées au moyen de présentations ou d'examens écrits ou oraux, dans le cadre d'une autoévaluation, d'une évaluation par les pairs et/ou d'une coévaluation. Sur la base de leurs observations et des rapports élaborés par les apprenants, les enseignants pourraient donner un retour constructif à ces derniers sur leurs points forts et leurs points faibles, et leur suggérer des possibilités pour s'améliorer. Ils peuvent aussi, ou en outre, avoir recours à l'évaluation dynamique pour favoriser le renforcement des acquis ou des compétences des apprenants. Là encore, les produits résultant de ces diverses activités pourraient être intégrés dans un portfolio plus général, compilé sur une période plus longue.

Conclusion

Quelle que soit l'approche choisie, il est fondamental que les évaluations des CCD s'inscrivent pleinement dans des environnements et des processus éducatifs qui visent à autonomiser les apprenants. En d'autres termes, elles doivent favoriser et renforcer leur estime d'eux-mêmes et contribuer à identifier des perspectives pour la suite de l'apprentissage.

En outre, les évaluations doivent toujours reposer sur des méthodes valides, fiables, équitables, transparentes et réalistes. Dans le cas spécifique des CCD, il est aussi essentiel qu'elles respectent la dignité et les droits des apprenants, et il convient de souligner que l'équité et la transparence sont particulièrement importantes dans ce contexte. Toute pratique d'évaluation qui ne tiendrait pas compte de ces principes serait incompatible avec les normes et les valeurs d'une éducation qui vise à renforcer et à promouvoir les valeurs démocratiques et le respect de la dignité humaine et des droits de l'homme.

L'évaluation des CCD peut contribuer à élever le statut et à renforcer la visibilité de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme dans des systèmes éducatifs où la mesure des résultats de l'éducation joue un rôle prépondérant. Toutefois, les évaluations sommatives et à fort enjeu ne sont pas sans risques et posent certains défis (concernant, en particulier, les valeurs et les attitudes) découlant de la nécessité absolue de protéger la liberté de pensée, de conscience et de religion des apprenants.

Lorsqu'ils s'interrogent sur le type d'évaluation le plus approprié dans le contexte du Cadre, les éducateurs doivent garder à l'esprit les avantages et les inconvénients des différentes approches et méthodes. Les approches fondées sur des méthodes mixtes, notamment l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, pourraient souvent constituer la meilleure solution.

Les évaluations menées par des acteurs externes peuvent fournir des informations supplémentaires sur les acquis et les progrès généraux d'une cohorte d'apprenants et, si elles sont anonymes, elles peuvent éviter certains des risques liés à l'individualité de l'apprenant.

L'évaluation externe peut s'avérer particulièrement utile pour évaluer l'efficacité d'un système, d'une institution ou d'un programme éducatifs particuliers. Si l'on adopte une vision holistique de l'éducation à la démocratie, l'évaluation des CCD peut également être une précieuse source d'informations pour les enseignants. Elle leur permet en effet d'évaluer leurs pratiques et peut les aider à planifier et à évaluer les processus d'enseignement.

Lectures complémentaires

American Association of Colleges & Universities (AACU) (2009), *VALUE rubrics*, AAC&U, Washington DC, www.aacu.org/value-rubrics, consulté le 23 décembre 2017.

Black P. (1998), *Testing: friend or foe? The theory and practice of assessment and testing*, Falmer Press, Londres.

Black P. et al. (2003), *Assessment for learning: putting it into practice*, Open University Press, Buckingham.

Brookhart S. M. (2013), *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*, ASCD, Alexandria, VA.

Griffith R. L. et al. (2016), *Assessing intercultural competence in higher education: existing research and future directions*, Research report ETS RR-16-25, Educational Testing Service, Princeton, NJ.

Isaacs T. et al. (2013), *Clé No. concepts in educational assessment*, Sage, Londres.

Koretz D. (2008), *Measuring up: what educational testing really tells us*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Newton P. E. (2010), « Educational assessment – concepts and issues: the multiple purposes of assessment », *International encyclopedia of education* (3^e édition), Elsevier, Oxford.

Stobart G. (2008), *Testing times: the uses and abuses of assessment*, Routledge, Abingdon.

Swaffield S. (ed.) (2008), *Unlocking assessment: understanding for reflection and application*, Routledge, Londres.

Torney-Purta J. et al. (2015), *Assessing civic competency and engagement in higher education: research background, frameworks, and directions for next-generation assessment*, Research report ETS RR-15-34, Educational Testing Service, Princeton, NJ.



Chapitre 4

Les CCD et la formation des enseignants

Sommaire

- ▶ À qui s'adresse ce chapitre ?
- ▶ Objectif et aperçu
- ▶ Pourquoi les CCD sont-elles pertinentes pour la formation des enseignants et les formateurs d'enseignants ?
- ▶ Intégration et mise en œuvre du Cadre des CCD dans la formation des enseignants
- ▶ Comment atteindre ces objectifs dans la pratique ?
- ▶ Recommandations
- ▶ Lectures complémentaires

À qui s'adresse ce chapitre ?

Le présent chapitre s'adresse aux formateurs d'enseignants intervenant dans la formation initiale et dans la formation continue des enseignants, aux instituts de formation des enseignants, aux responsables politiques dans le domaine de l'éducation, aux chefs d'établissement scolaire, ainsi qu'aux enseignants en exercice dans les écoles (les praticiens) et aux futurs enseignants.

Le terme « enseignant » est ici employé au sens large : il couvre tous les professionnels intervenant dans le processus éducatif, dans des contextes tant formels que non formels. De la même manière, le terme « école » renvoie à tous les établissements scolaires, et l'expression « institut de formation des enseignants » à tous les instituts (d'enseignement supérieur ou autre) qui contribuent à la formation initiale et continue des enseignants.

Objectif et aperçu

Ce chapitre décrit le rôle et les multiples tâches de la formation initiale et continue des enseignants dans la promotion et la mise en œuvre de l'éducation fondée sur le Cadre des CCD. Dans un premier temps, il explique pourquoi les CCD sont pertinentes pour la formation des enseignants et pour les formateurs d'enseignants, soulignant leur double dimension dans la formation des enseignants : les CCD pour les futurs enseignants et pour les enseignants en exercice, d'une part, et les CCD pour les instituts de formation des enseignants, d'autre part. Il traite ensuite de l'intégration et de la mise en œuvre du Cadre des CCD dans la formation des enseignants. Dans leur pratique quotidienne, les enseignants s'efforcent de dispenser une éducation de qualité dans leurs domaines de spécialité respectifs, en étant simultanément soumis aux défis que pose la mise en œuvre des valeurs qui sous-tendent le système éducatif (les droits de l'homme, la diversité culturelle, la justice et l'État de droit, par exemple). Pour relever ces défis de manière efficace, il est important que les connaissances, aptitudes et compétences qui ne relèvent pas d'un domaine de spécialité particulier, étroit par définition, soient néanmoins prises en compte. La mise en œuvre de l'approche des CCD implique de ne pas laisser la responsabilité de ces défis à quelques disciplines spécifiques uniquement (telles que l'enseignement moral et civique et l'histoire) ; cette approche doit au contraire constituer une dimension transversale de la formation initiale et continue des enseignants. Cette section tente également de répondre à certaines questions importantes concernant la mise en œuvre du Cadre des CCD dans la formation des enseignants.

Le présent chapitre contient en outre trois exemples de bonnes pratiques adoptées dans différents pays d'Europe et dans différentes perspectives dont les institutions pourraient éventuellement s'inspirer pour la mise en œuvre des CCD et la conception de nouvelles pratiques. Enfin, il s'achève par quelques recommandations adressées aux responsables des politiques éducatives et aux instituts de formation des enseignants, ainsi qu'aux responsables d'établissement scolaire et aux futurs enseignants et enseignants en exercice, et par quelques suggestions pour des lectures complémentaires.

Pourquoi les CCD sont-elles pertinentes pour la formation des enseignants et les formateurs d'enseignants ?

L'approche des CCD resterait purement théorique si les enseignants n'étaient pas convenablement formés à leur mise en œuvre : ils sont les seuls à être en position de l'appliquer sur le terrain. Elle concerne non seulement l'éducation des élèves dans les écoles, mais aussi la formation initiale des futurs enseignants et la formation professionnelle continue des enseignants en exercice. Enfin, les départements de formation des enseignants dans les instituts d'enseignement supérieur pourraient également contribuer de façon importante à la mise en œuvre des CCD dans l'enseignement supérieur en général. Ainsi, le rôle des instituts (ou départements) de formation des enseignants est réellement complexe et multiple : il consiste non seulement à donner aux enseignants les moyens « techniques » d'utiliser efficacement le Cadre des CCD dans les écoles et autres institutions éducatives, mais aussi à les doter d'un ensemble de compétences pratiques nécessaires pour vivre ensemble en tant que citoyens démocratiques dans des sociétés multiculturelles. De fait, s'ils s'épanouissent dans la vie quotidienne qu'ils mènent dans des sociétés démocratiques et multiculturelles, les enseignants seront mieux à même de remplir leur rôle en salle de classe. Aussi les instituts de formation des enseignants ont-ils la responsabilité d'améliorer les programmes d'études que suivent les futurs enseignants et de proposer aux enseignants en exercice des formations professionnelles de qualité, en s'appuyant sur des matériels et outils pédagogiques récents, de nouvelles méthodes d'enseignement, etc. Il est également important qu'ils participent à des projets de recherche et d'innovation, dont les conclusions servent de base pour améliorer les pratiques existantes, tant dans les écoles qu'au sein même des instituts de formation des enseignants.

Il est donc nécessaire de souligner cette double dimension des CCD dans la formation des enseignants : elles sont utiles tant aux futurs enseignants et aux enseignants en exercice – auxquels elles permettent de relever un certain nombre de défis dans leurs écoles et leurs classes – qu'aux instituts de formation des enseignants et aux formateurs d'enseignants, qui sont confrontés aux mêmes défis – mais à un niveau de l'éducation plus élevé, et d'un point de vue légèrement différent.

En d'autres termes, pour pouvoir proposer aux enfants et aux jeunes adultes un enseignement qui favorise le développement des CCD, les enseignants et les formateurs d'enseignants doivent eux-mêmes posséder ces compétences. En tant qu'éducateurs, leur rôle consiste essentiellement (mais pas seulement) :

- ▶ à valoriser la dignité humaine, les droits de l'homme, la diversité culturelle, la démocratie, la justice et l'État de droit ;
- ▶ à être ouverts à l'altérité culturelle et aux convictions, visions du monde et pratiques différentes, et à faire preuve de respect, du sens des responsabilités, d'esprit civique, etc. ;
- ▶ à développer les aptitudes pour un apprentissage en autonomie, en particulier les capacités d'analyse et de réflexion critique, mais aussi les aptitudes à coopérer, à résoudre des conflits et d'autres aptitudes connexes ;
- ▶ à développer la connaissance et la compréhension critique de soi-même, de la langue et de la communication, et du monde.

Dans la mesure où la compétence s'acquiert toujours par l'interaction de différents aspects des quatre dimensions que sont les valeurs, les attitudes, les aptitudes et la connaissance/compréhension critique, le cadre des CCD nécessite une approche holistique, dont tous les aspects doivent par conséquent être dûment pris en compte.

Il convient de souligner une fois de plus que le développement des CCD chez les futurs enseignants, les enseignants en exercice et les formateurs d'enseignants fait partie intégrante de la formation professionnelle et qu'il est donc extrêmement important que ce processus fasse l'objet d'une réflexion (sur soi) et d'une (auto) évaluation continues.

Utilisation des CCD aux fins de la formation professionnelle

Dans le cadre de leur formation initiale ou continue, les enseignants peuvent réfléchir à la manière dont ils développent leurs CCD eux-mêmes. Cette réflexion peut prendre la forme d'un journal d'apprentissage ou d'un journal de bord, par exemple, dans lequel le futur enseignant/l'enseignant réfléchit régulièrement :

- aux éléments de compétence qui sont développés dans un cours, un programme d'études ou une activité spécifiques ;
- à son niveau de compétence ;
- à ce qu'il peut faire pour développer ces compétences plus avant.

Les (futurs) enseignants peuvent s'appuyer sur les descripteurs pour guider leur réflexion sur eux-mêmes et s'autoévaluer. Cela leur permet en outre de se familiariser avec les différents éléments du Cadre, et il leur semblera ensuite plus facile de l'utiliser dans leur enseignement.

Outre le fait de garantir une éducation de qualité dans diverses matières scolaires, la formation des enseignants a essentiellement pour mission de moderniser les compétences à l'égard du curriculum, de la pédagogie, de l'évaluation et de l'approche globale de l'école. Les chapitres 1, 2, 3 et 5 du présent volume traitent du développement des CCD et de questions connexes à ces dimensions spécifiques de l'éducation ; il convient donc de considérer les différentes sections du présent chapitre (chapitre 4) en lien avec ceux-ci, même s'ils sont souvent principalement axés sur la scolarité obligatoire. Les principes généraux et les lignes directrices qu'elles contiennent sont en effet facilement transférables au domaine spécifique de la formation des enseignants.

Intégration et mise en œuvre du Cadre des CCD dans la formation des enseignants

Ce chapitre a notamment pour objectif de soutenir les instituts de formation des enseignants et leurs parties prenantes en attirant l'attention sur les structures, les politiques et les pratiques nécessaires pour mettre en œuvre le modèle de CCD. La législation nationale relative à l'éducation définit toujours, entre autres, les valeurs qui sous-tendent le système éducatif et prévoit le respect des droits de l'homme, de la démocratie, de la diversité culturelle, de la justice et de l'État de droit. C'est aux enseignants qu'il incombe de mettre en œuvre ces dispositions dans la pratique scolaire. Or, pour relever ce défi

au quotidien, une connaissance – même approfondie – de leur domaine de spécialité n'est généralement pas suffisante. Par conséquent, il est recommandé que l'intégration et la mise en œuvre du modèle de CCD soient systématiquement incluses dans la formation des futurs enseignants et dans la formation continue des enseignants en exercice. Les instituts de formation initiale et continue et les programmes de développement professionnel ont un rôle clé à jouer à cet égard.

En Europe, la formation initiale et continue des enseignants est organisée très différemment selon les pays, et même, parfois, selon les systèmes au sein d'un même pays. Il a récemment été décidé, dans un certain nombre d'États, que le niveau du diplôme sanctionnant la fin de la formation des futurs enseignants correspondait au master, mais ce n'est pas le cas dans tous les pays, ni pour tous les profils d'enseignant. On constate aussi des différences dans les contextes institutionnels : les formations peuvent être dispensées aussi bien en milieu universitaire que dans d'autres contextes. Par ailleurs, elles peuvent reposer sur le modèle simultané ou sur le modèle consécutif. Chacune de ces approches a ses avantages et ses inconvénients.

La question du modèle est particulièrement importante dans la formation des enseignants spécialisés dans une matière. En effet, dans ce domaine, les connaissances, les aptitudes et la compréhension qui ne relèvent pas strictement de la discipline concernée sont souvent négligées. Or, la mise en œuvre de l'approche des CCD dans la formation des enseignants suppose que ces éléments ne soient pas abordés uniquement dans les curriculums de disciplines spécifiques (telles que l'enseignement moral et civique ou l'histoire). Au contraire, cette approche doit constituer une dimension transversale de la formation de tous les futurs enseignants.

Ce point est tout particulièrement souligné dans les paragraphes consacrés aux objectifs généraux de l'éducation (voir les chapitres 1 et 5), qui sont énoncés dans les lois sur l'éducation de tous les pays européens. Cette base de valeurs de l'éducation est liée à une conception globale de l'éducation, à savoir l'idéal de la *Bildung*, c'est-à-dire un processus continu qui permet aux personnes, tout au long de leur vie, de faire des choix indépendants pour elles-mêmes, de traiter autrui comme leur égal et d'interagir avec lui de manière significative. Tous les enseignants et les formateurs d'enseignants, quelle que soit la matière qu'ils enseignent, contribuent à cet objectif éducatif. Cependant, la manière dont la *Bildung* est reliée aux différentes matières ne doit pas être guidée par l'intuition. Le Cadre des CCD propose un soutien concret aux instituts de formation des enseignants et aux formateurs d'enseignants pour l'élaboration de curriculums et d'approches pédagogiques globaux (voir les chapitres 1 et 2). En outre, il peut aider les futurs enseignants à prendre conscience de toute l'étendue de leur rôle en tant qu'enseignants et à développer leur éthique professionnelle.

Il est important de bien distinguer la formation initiale et la formation continue des enseignants, en particulier dans le processus de mise en œuvre des principes des CCD dans la pratique de l'éducation, car ces deux stades de la formation des enseignants remplissent des rôles très différents. La formation initiale devrait surtout viser à préparer les futurs enseignants à comprendre l'importance des CCD, quelle que

soit leur matière de spécialité, et à s'assurer qu'ils sont capables d'appliquer cette approche eux-mêmes dans la pratique scolaire quotidienne. Quant à la formation continue, elle devrait se concentrer en particulier, mais pas exclusivement, sur les défis actuels rencontrés dans des situations spécifiques, à des niveaux spécifiques de l'éducation, et dans des environnements spécifiques eux aussi, en aidant les praticiens à devenir plus compétents et plus professionnels dans leur travail au quotidien. Dans chaque école, le corps professoral est constitué d'enseignants appartenant à différents groupes d'âge, qui ont suivi des formations initiale et continue très différentes à bien des égards. Divers modes de formation continue, y compris les communautés de pratique d'enseignants, peuvent – et doivent – gommer ces différences. À cet égard, la formation professionnelle continue a un rôle particulièrement important à jouer pour développer les CCD chez les enseignants.

Il s'ensuit que la manière d'introduire les CCD dans le curriculum varie selon le type de formation des enseignants (voir le chapitre 1, par exemple, intitulé «Les CCD et le curriculum»). Ces diverses approches doivent être soigneusement examinées et adaptées aux travaux pédagogiques effectués ultérieurement avec des apprenants de différents groupes d'âge. La mise en œuvre du Cadre des CCD exige une certaine motivation et un engagement, ainsi que des changements de perspective (l'enseignant ayant plusieurs rôles à jouer) ; elle engage en outre la responsabilité individuelle et collective des enseignants. Il convient, à cet égard, de soulever plusieurs questions au sujet du rôle des instituts de formation des enseignants – et d'y répondre.

La principale question à se poser est : «Que peuvent – et que devraient – faire les instituts de formation des enseignants à cet égard?». Ils pourraient et devraient :

1. apporter un soutien efficace et de qualité aux enseignants en exercice en leur proposant des formations continues, en concevant des matériels d'enseignement, en promouvant de nouvelles méthodes d'enseignement, etc. ;
2. améliorer les formations initiales qu'ils proposent aux futurs enseignants ;
3. participer à des travaux de recherche et d'innovation, tant pour renforcer la dimension «recherche» du curriculum qu'ils proposent que pour éclairer les responsables politiques, les concepteurs de programmes et d'autres parties prenantes.

Ensuite, il convient de s'interroger sur la nature complexe et multiple du rôle des instituts de formation des enseignants, dont on attend qu'ils :

- a. motivent et soutiennent les praticiens, les futurs enseignants et leurs formateurs (c'est-à-dire le personnel dans ces institutions) afin qu'ils développent eux aussi leurs CCD, et, ce faisant, qu'ils deviennent plus compétents en la matière dans leur pratique quotidienne pour aider les apprenants, les futurs enseignants et les praticiens à acquérir les valeurs, les attitudes, les aptitudes et la compréhension décrites dans le modèle de compétences, qui sont nécessaires pour une culture de la démocratie (voir le volume 1 du Cadre) ;
- b. (re)forment les enseignants en exercice et/ou les futurs enseignants pour leur donner les moyens de promouvoir le développement des compétences pour

une culture de la démocratie et le dialogue interculturel dans le cadre de leurs (futurs) pratiques quotidiennes avec les enfants et les jeunes dans les écoles ;

- c. intègrent le développement des compétences pour une culture de la démocratie et le dialogue interculturel dans leur projet pédagogique institutionnel (voir le chapitre 5). En effet, le développement de ces compétences ne consiste pas uniquement à transférer des connaissances aux futurs enseignants/enseignants en exercice dans le cadre de formations ; il concerne l'institution en général et doit s'inscrire dans tous ses objectifs et fonctions.

La multiplicité de ce rôle soulève encore un certain nombre de questions, auxquelles les instituts doivent essayer de répondre pour relever les défis liés au développement des CCD. En voici quelques exemples :

- ▶ Les CCD sont-elles intégrées de manière appropriée dans les curriculums existants ?
- ▶ Les formateurs d'enseignants ont-ils été sensibilisés à cette tâche et ont-ils été préparés de façon adéquate à sa réalisation ?
- ▶ Accordent-ils suffisamment d'attention à cette dimension dans leurs pratiques quotidiennes ?
- ▶ Cette tâche est-elle formulée plutôt en des termes imposés ou plutôt d'une manière qui suppose créativité et liberté académique ?
- ▶ Est-elle intégrée dans les travaux de recherche et d'innovation ? Ceux-ci incluent-ils les apprenants ?
- ▶ Cette tâche est-elle considérée comme incombant uniquement aux membres du personnel enseignant qui sont directement concernés dans leurs cours par diverses questions liées à la culture de la démocratie (la philosophie de l'éducation, la sociologie de l'éducation, l'éducation civique, l'éthique, l'éducation et les médias, par exemple) ou comme une tâche plus générale qui, par conséquent, devrait relever de toutes les matières ? De quelle manière ?
- ▶ S'agissant des formations continues, tous les praticiens, toutes matières confondues, ont-ils accès à des formations aux CCD ? Ces formations tiennent-elles compte de leur pratique professionnelle et des difficultés qui se posent en salle de classe ?

Cette liste n'est pas exhaustive ; d'autres questions, se posant pour différents environnements ou niveaux d'éducation, selon les pays, peuvent également être examinées.

Utilisation des CCD pour la révision des formations ou des programmes d'études existants

Les instituts ou facultés de formation des enseignants qui décident d'inclure systématiquement la dimension de la démocratie dans leurs formations ou leurs programmes d'études existants peuvent avoir recours aux CCD pour s'assurer du caractère équilibré et complet des curriculums ainsi mis au point.

Dans un premier temps, les formations existantes peuvent être examinées à la lumière des 20 composantes du modèle de compétences, en se posant les questions suivantes :

- Quelles compétences ont déjà été traitées, que ce soit par le biais du contenu, des méthodes d'enseignement ou des activités/tâches données aux apprenants ?
- Quels éléments ne sont pas traités ?

Dans un deuxième temps, il est possible d'ajouter du contenu, de modifier les méthodes d'enseignement ou d'ajouter des activités ou des tâches afin de traiter des éléments de compétence supplémentaires, voire de couvrir l'ensemble du modèle.

Dans le cas d'une révision de programmes d'études, ces deux étapes peuvent contribuer à renforcer la cohérence et les synergies entre différents cours s'inscrivant dans un même programme.

Pour le personnel enseignant d'un institut ou d'une faculté, la participation au processus de révision constitue une préparation très efficace à l'intégration des CCD dans l'enseignement.

La réussite de chaque institution dans le développement des compétences pour une culture de la démocratie dépend des réponses à ces questions et à d'autres questions du même type. En ce qui concerne le fonctionnement des instituts de formation des enseignants, les formes d'activité suivantes peuvent être mises en œuvre :

- ▶ diffusion d'informations sur les instituts salués pour leurs bonnes pratiques dans ce domaine (aux niveaux national et international) ;
- ▶ encouragement à mener des projets pilotes spécifiques (groupes de projet au sein d'une institution ; consortiums interinstitutionnels ; collaboration entre les instituts de formation des enseignants et les écoles aux niveaux local, régional, national et européen/international) ;
- ▶ reconnaissance de la nécessité d'intégrer les CCD dans les programmes d'études et/ou les formations de diverses manières, notamment en faisant de la participation à la vie de la communauté locale et de la conduite d'activités de sensibilisation au sein de celle-ci des composantes à part entière des programmes/formations, qui reposeraient sur un système de crédits (ECTS – European Credits Transfer System, par exemple). En effet, le développement des CCD peut s'avérer plus efficace si les formations et/ou les programmes d'études formels prévoient la participation aux domaines économique, social et politique, ainsi qu'à l'environnement plus large dans lequel ces instituts se situent, ou la mise en œuvre d'actions dans ces domaines.

S'agissant des programmes d'études et/ou des formations, plusieurs formes d'activités favorisant le développement des CCD peuvent être menées dans tous les instituts de formation des enseignants. Ainsi, il est notamment possible :

- ▶ de concevoir et de proposer aux enseignants en exercice des formations continues spécialisées (c'est-à-dire différenciées de façon pertinente selon la matière enseignée ou le niveau d'enseignement concerné) ;

- ▶ d'intégrer et de mettre en œuvre les éléments/sujets nécessaires dans les programmes de formation initiale existants (cours obligatoires) ;
- ▶ de concevoir et de proposer des formations spécialisées, avancées et/ou facultatives (au niveau du master, par exemple) pouvant s'adresser à de (futurs) enseignants, qui, par la suite, joueront eux-mêmes le rôle de formateurs (coordinateurs) au niveau des écoles ;
- ▶ de promouvoir des thèmes pertinents au niveau du doctorat dans la formation des enseignants et les sciences de l'éducation.

Utilisation des CCD pour la recherche en éducation et la recherche-action des enseignants

Les instituts de formation des enseignants ne sont pas tous engagés au même degré dans la recherche. Dans certains pays, la formation des enseignants est dispensée par des facultés qui font partie d'universités proposant des programmes de master et de doctorat, où le personnel enseignant a donc la possibilité de mener ses propres recherches. Dans de tels contextes, les CCD peuvent offrir un cadre pour la conduite d'études empiriques sur un large éventail de sujets, tels que la manière dont les compétences sont développées dans des matières spécifiques ou dans le cadre de l'enseignement interdisciplinaire à l'école, ou la façon dont les cultures démocratiques s'intègrent à l'école. Les résultats de ces travaux peuvent être mis à profit pour la formation initiale et continue des enseignants.

Dans les instituts ne délivrant pas d'agrèments de recherche, les enseignants peuvent utiliser les CCD pour mener une réflexion systématique sur leurs propres pratiques en tant qu'enseignants en ayant recours à la recherche-action, par exemple.

Les instituts de formation des enseignants peuvent aussi coopérer avec les écoles et soutenir le personnel enseignant dans l'utilisation des CCD aux fins de la recherche-action ou d'autres formes d'évaluation systématique de leurs pratiques professionnelles ou d'autres aspects de la vie scolaire.

Les institutions peuvent faciliter la réalisation de ces travaux complexes en divulguant les orientations pour la mise en œuvre proposées dans les trois volumes de la présente publication. Outre le modèle de compétences (voir le volume 1), les descripteurs de compétences pour une culture de la démocratie leur seront d'une grande utilité à cet égard, en particulier ceux qui concernent le niveau avancé (voir le volume 2). S'agissant de la révision et/ou de la restructuration des programmes d'études, des formations et autres activités, d'autres chapitres du présent volume 3 peuvent être pertinents, notamment ceux qui concernent l'organisation et la conception de curriculums (chapitre 1), les méthodes et approches pédagogiques (chapitre 2), des aspects précis de l'évaluation des CCD (chapitre 3) et l'approche globale de l'école pour développer les CCD (chapitre 5). Enfin, la question du renforcement de la résilience face à la radicalisation et à l'extrémisme violent (chapitre 6) peut aussi se voir accorder une place importante dans le contexte spécifique des programmes de formation des enseignants.

La coopération entre des instituts de formation des enseignants situés dans divers pays d'Europe doit être particulièrement encouragée. Le programme Erasmus+ est un instrument parfaitement approprié à cet égard. Il existe naturellement d'autres programmes permettant de soutenir ce type d'activités, dont le programme Comenius de l'Union européenne, qui pourrait favoriser le développement des CCD dans les instituts et chez les enseignants en permettant à ces derniers d'effectuer des visites d'études spécifiques pour partager des bonnes pratiques et se constituer de solides réseaux professionnels.

La mise en œuvre du Cadre des CCD au niveau des instituts de formation des enseignants, et par conséquent le développement des CCD, est une tâche complexe, qui peut néanmoins être considérablement facilitée si les instituts se posent systématiquement les questions énoncées plus haut, les mettent en relation avec leurs propres pratiques et les reformulent en conséquence, et y donnent des réponses aussi complètes que possible, sur la base desquelles ils élaborent leur propre stratégie pour le développement des CCD.

Comment atteindre ces objectifs dans la pratique ?

Même si, comme nous venons de le voir, la mise en œuvre du Cadre des CCD n'est pas chose aisée, il convient de souligner que nous ne partons pas de zéro : de nombreuses initiatives ont déjà été prises, et, dans ce domaine, nous pouvons apprendre beaucoup les uns des autres. Les encadrés ci-dessous contiennent trois exemples concrets de bonnes pratiques en la matière⁷.

Exemple n° 1 – Le projet « Tuning »

Comme cela a été mentionné plus haut, aux fins de la mise en œuvre du Cadre, il est notamment important de se demander si les CCD sont intégrées de façon appropriée dans les curriculums existants. L'une des questions que peuvent se poser les différents instituts de formation des enseignants à cet égard est celle de savoir comment concevoir un programme d'études qui soit à la fois axé sur l'acquisition de compétences et sur des résultats d'apprentissage. Le projet « Tuning » (lancé en 2000 et toujours en cours, voir le lien figurant à la fin de l'encadré) peut s'avérer très utile à cet égard. Initialement conçu pour « accorder » les programmes d'études proposés dans l'enseignement supérieur, il s'est par la suite répandu avec succès à travers le monde. La formation des enseignants fait partie des domaines concernés par le projet dès sa toute première phase. Les travaux menés dans ce contexte ont notamment abouti à l'établissement de deux listes « concordantes » de compétences clés (générales et disciplinaires) que les instituts de formation initiale des enseignants devraient mettre en œuvre dans leurs curriculums, et sur lesquelles figurent un certain nombre de compétences liées aux CCD. Des informations complémentaires sont disponibles dans le document « Tuning Project » (2009), p. 40 et 42-43.

7. Source : annexe 1 au rapport final de la DG Éducation, jeunesse, sport et culture de la Commission européenne, 2017 (en anglais uniquement) : <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/48a3d-fa1-1db3-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>, p. 99-102.

Ces dernières années, de nombreux instituts de formation des enseignants se sont appuyés sur ces travaux pour moderniser et/ou mettre à jour leurs curriculums, en faisant en sorte qu'ils soient compatibles et comparables d'un institut à l'autre. Il sera probablement plus facile de mettre en œuvre le Cadre des CCD pour les instituts concernés, d'autant plus que certains d'entre eux possèdent déjà une expérience considérable dans ce domaine. Ces derniers pourraient également participer au processus et conseiller les instituts qui débutent en la matière. Ainsi la coopération européenne peut constituer un moyen très important pour soutenir et faciliter la mise en œuvre du Cadre des CCD.

Des informations complémentaires sont disponibles à l'adresse suivante : www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/education.html.

Exemple n° 2 – Réseau étudiant « La vie, c'est la diversité » (*Leben ist Vielfalt*)

L'importance de relier entre elles toutes les parties prenantes et de les faire participer à la formation des enseignants a déjà été soulignée précédemment, tout comme celle d'intégrer le développement des CCD dans la recherche et l'innovation et de faire participer les futurs apprenants aux activités menées dans ces domaines. Le réseau « La vie, c'est la diversité » est un exemple de bonne pratique à cet égard. Fondé en 2011 par un groupe de futurs enseignants et d'enseignants en exercice, en coopération avec le réseau des enseignants issus de la migration (Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte) en Rhénanie-du-Nord-Westphalie (Allemagne) et le Centre de recherche en éducation et de formation des enseignants de l'université de Paderborn (Allemagne) (Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung – PLAZ), il a été enregistré en tant que groupe universitaire en 2016. Le réseau est établi à l'université de Paderborn, mais ses activités ne se limitent pas à la seule université : elles s'étendent à la communauté et à la ville de Paderborn.

Le réseau cible essentiellement les futurs enseignants, mais il s'adresse également aux enseignants en exercice et à d'autres groupes pertinents, tels que le personnel universitaire.

À l'origine, le réseau était destiné aux étudiants enseignants issus de l'immigration, mais il s'est rapidement tourné vers tous les étudiants. L'objectif principal du réseau est de préparer les futurs enseignants à enseigner dans des classes diversifiées. Plus précisément, le réseau aide les enseignants en formation à développer une sensibilité interculturelle, à inspirer des idées et à promouvoir la mise en œuvre de pratiques interculturelles dans les écoles. Il agit également en tant que forum de discussion et d'échange sur les défis et les approches en matière d'enseignement dans des salles de classe diversifiées, fournissant aux élèves enseignants des connaissances spécifiques et des expériences pratiques, par exemple.

Des informations complémentaires sont disponibles à l'adresse suivante : <https://www.schooleducationgateway.eu/fr/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=2921>.

Exemple n° 3 – Faire face à la diversité des apprenants dans l’enseignement primaire

L’enseignement dans des classes marquées par des différences sociales, linguistiques, culturelles et autres est l’un des plus grands défis auxquels les enseignants d’aujourd’hui sont confrontés dans les écoles. Les enseignants et leurs formateurs ont-ils conscience de ce défi, et y sont-ils bien préparés ? Le projet maltais intitulé « Faire face à la diversité des apprenants dans l’enseignement primaire » (*Responding to Student Diversity in the Primary Classroom*) offre un exemple important dans ce domaine. Lancé en 1996, il visait initialement à préparer les enseignants exerçant au niveau de l’école primaire à l’inclusion des élèves handicapés. Cependant, en raison de l’augmentation significative du nombre d’apprenants migrants que connaît l’île depuis 2002, et dans le cadre d’un projet Comenius mené entre 2004 et 2007, le projet a été réorienté et vise désormais à préparer les enseignants à faire face à la diversité ethnique et culturelle croissante des apprenants. Dans un premier temps, le module de formation conçu dans ce cadre a été proposé en tant qu’option ; il a ensuite été rendu obligatoire pour les futurs enseignants se destinant à exercer au niveau primaire inscrits en deuxième et troisième années de licence à l’université de Malte. Ce module fait partie intégrante du nouveau master en Enseignement et Apprentissage depuis octobre 2016. Il vise à préparer les futurs enseignants à exercer leur métier dans des classes culturellement diverses en leur permettant d’acquérir à la fois des connaissances théoriques et une expérience pratique sur la diversité.

Ainsi, les activités proposées dans le cadre de cette formation comportent essentiellement deux dimensions : la dimension théorique et la dimension pratique. Le premier semestre est consacré à la dimension théorique, l’enseignement portant sur les thèmes de la diversité et de l’inclusion, ainsi que sur les approches permettant de relever ces défis en classe, telles que le recours à des plans d’enseignement individualisés (PEI) (qui nécessitent une réflexion de chacun sur ses propres origines, des discussions et un travail d’équipe). Au deuxième semestre, les futurs enseignants effectuent un stage de six semaines dans le cadre duquel ils doivent identifier un élève présentant des difficultés d’apprentissage et mettre en œuvre un PEI pour l’inclusion de cet élève dans le processus éducatif.

Pour des informations complémentaires, voir : *Study-Unit Description PRE2806, Responding to diversity in the primary classroom*, université de Malte, 2015, www.um.edu.mt/educ/studyunit/PRE2806.

Recommandations

Générales

- ▶ La mise en œuvre et le développement des CCD dans l’éducation reposent avant tout sur des enseignants motivés, qui doivent bénéficier de formations et d’un soutien adéquats, quel que soit le niveau d’éducation auquel ils exercent – ce qui englobe donc les formateurs d’enseignants dans les instituts de formation des enseignants. L’engagement pédagogique d’un enseignant envers ses apprenants ne peut porter ses fruits qu’à condition que ce dernier effectue un travail sur lui-même. C’est pourquoi les enseignants, tout comme les formateurs

d'enseignants, doivent acquérir les compétences pour une culture de la démocratie. Celles-ci devraient être considérées comme un élément important de la formation professionnelle continue dans les établissements scolaires (elles pourraient être développées dans le cadre de communautés de pratique ou de la recherche-action, par exemple). Tous les acteurs concernés doivent donc s'efforcer de contribuer, par leur action et à différents niveaux, au renforcement des compétences des enseignants dans ce domaine.

Aux concepteurs de politiques éducatives

- ▶ Examiner les stratégies et les réglementations nationales (régionales et/ou locales, le cas échéant) en vigueur qui régissent l'organisation des curriculums et/ou des formations permettant aux futurs enseignants et/ou aux enseignants en exercice d'élargir et d'approfondir leurs compétences dans le domaine des CCD, et prendre des mesures appropriées à cet égard.
- ▶ Établir un plan d'action en vue de la mise en œuvre du Cadre des CCD dans le système éducatif national, en accordant une attention particulière à la formation initiale et continue des enseignants et en collaborant étroitement à la fois avec les instituts de formation des enseignants et les établissements scolaires.
- ▶ Fournir les ressources matérielles et humaines nécessaires pour la mise en œuvre du Cadre des CCD et, en particulier, mettre en place les conditions nécessaires pour la formation des praticiens exerçant dans tous les domaines et à tous les niveaux de l'éducation.

Aux instituts de formation des enseignants

- ▶ Examiner l'offre de formations et de stages en accordant une attention particulière à la différence entre les besoins spécifiques des futurs enseignants et ceux des enseignants en exercice, et ajuster les programmes de formation initiale et continue en conséquence.
- ▶ Évaluer la mesure dans laquelle les curriculums et/ou stages permettent aux futurs enseignants et/ou aux enseignants en exercice d'élargir et d'approfondir leurs compétences dans ce domaine, et prendre des mesures en conséquence.
- ▶ Veiller à ce que les thèmes relatifs aux CCD soient régulièrement inscrits à l'ordre du jour des organes décisionnels pertinents des instituts ; analyser leurs conclusions et envisager des améliorations possibles à apporter aux curriculums et projets de recherche/de développement (y compris, le cas échéant, les activités de recherche-action, en coopération avec les enseignants en exercice et/ou les projets de recherche menés dans le cadre de doctorats).
- ▶ Dans les contacts avec les établissements scolaires et d'autres institutions dans lesquelles les apprenants effectuent leur stage et/ou les apprenants diplômés travaillent, accorder toute l'attention nécessaire aux questions relatives aux CCD ; tenir compte des besoins et observations des apprenants pour améliorer les programmes et autres activités pertinentes.
- ▶ Les futurs enseignants, tout comme les enseignants en exercice, ont besoin d'un soutien pour développer leur ouverture d'esprit ; les programmes d'échange

internationaux pour les étudiants et les professionnels peuvent contribuer de façon considérable à la réalisation de cet objectif.

- ▶ Considérer non seulement les curriculums et les stages habituels, mais aussi les autres activités pertinentes organisées dans le cadre d'une coopération (telles que les universités d'été, les camps de jeunesse, les divers ateliers ou les projets de recherche-action menés avec des enseignants exerçant dans des écoles).

Aux chefs et autres responsables d'établissement

- ▶ Commencer par construire une culture de la démocratie dans l'école.
- ▶ Examiner les défis relatifs aux CCD que rencontrent les enseignants dans leur pratique, identifier des stages, ateliers ou autres activités de formation continue pertinents, et aider les enseignants sur les plans organisationnel et financier à participer à ces activités.
- ▶ Examiner les défis relatifs aux CCD que rencontrent les enseignants dans l'école, leur apporter un soutien et les encourager à organiser des cercles d'études, qui pourraient contribuer à renforcer leurs compétences dans ce domaine.
- ▶ Veiller à ce que les thèmes liés aux CCD soient régulièrement inscrits à l'ordre du jour des réunions pédagogiques de l'école ; analyser les conclusions et faire connaître les besoins et observations aux instituts de formation des enseignants, aux concepteurs de politiques éducatives et aux autres acteurs pertinents.
- ▶ Faire tout ce qui est en son pouvoir pour améliorer les opportunités de formation continue (tant dans l'école qu'à l'extérieur) et de développement professionnel pour les enseignants de l'école.

Aux enseignants en exercice

- ▶ Examiner les défis relatifs au CCD rencontrés dans la pratique et prendre connaissance de l'offre de stages, d'ateliers, de formations continues et des autres activités proposées dans le cadre du système de formation professionnelle continue des enseignants dans l'école ou le pays.
- ▶ Examiner les défis relatifs aux CCD rencontrés par les autres enseignants dans l'école (ou par les enseignants d'une matière particulière dans les écoles à proximité, par exemple) et essayer d'organiser des cercles d'études conjoints, ce qui pourrait contribuer au renforcement mutuel des compétences dans ce domaine.
- ▶ Lancer des projets de recherche-action parallèlement aux activités pédagogiques, si possible en association avec des instituts de formation des enseignants.
- ▶ Découvrir les possibilités existantes pour améliorer ses compétences en matière de CCD dans le cadre de différentes activités informelles (participation en tant qu'enseignant à des universités d'été, camps de jeunesse ou ateliers pertinents, par exemple).

Aux futurs enseignants

- ▶ Découvrir les options offertes dans le cadre de son curriculum pour améliorer ses compétences pour une culture de la démocratie, et faire attention aux dates limites pour l'inscription.

- ▶ Découvrir, parmi ces options, celles qui permettraient de participer à des programmes d'échange tels que le programme Erasmus+ de l'Union européenne.
- ▶ Découvrir les possibilités existantes pour améliorer ses CCD dans le cadre de diverses activités informelles (y compris les activités organisées par des ONG), telles que des universités d'été, des camps de jeunesse ou des ateliers pertinents, par exemple.

Lectures complémentaires

Allan J. (2010), *Introduction au sous-thème A : Les compétences des enseignants pour des sociétés diverses et démocratiques*, Conférence permanente du Conseil de l'Europe des ministres de l'Éducation, « Éducation pour des sociétés démocratiques durables : le rôle des enseignants », 23^e session, Ljubljana, Slovénie, 4-5 juin 2010, www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_5.pdf (en anglais), consulté le 17 décembre 2017.

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 3 juillet 2019.

Commission européenne (2013), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Background research undertaken by Dr. Francesca Caena), Commission européenne, DG Education et culture, Bruxelles, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/, consulté le 3 juillet 2019.

Commission européenne (2017), *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1>, consulté le 9 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2009), *Compétences clés pour la diversité*, conférence finale du projet du Conseil de l'Europe intitulé « Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle » (2006-2009), 26-28 octobre 2009, Oslo, Norvège. Direction générale IV – Direction de l'éducation et des langues, Strasbourg, 11 septembre 2009, <https://book.coe.int/fr/root/4602-politiques-et-pratiques-de-l-enseignement-de-la-diversite-socioculturelle-cadre-de-competences-pedagogiques.html>, consulté le 3 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2016), *Compétences pour une culture de la démocratie : vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés culturellement diverses*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc08>, consulté le 3 juillet 2019.

Duerr K., Spajić-Vrkaš V. et Ferreira Martins I. (2000), *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*, projet du Conseil de la coopération culturelle (CDCC) intitulé « Éducation à la citoyenneté démocratique », Conseil de l'Europe, Strasbourg, 19 juillet 2000, http://michele.denel.free.fr/citoyennete/Strategies_pr_apprendre_ECD.pdf, consulté le 3 juillet 2019.

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2016), *Global competency for an inclusive world*, Programme for International Student Assessment, OCDE, Paris, www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf, consulté le 17 décembre 2017.

Print M. et Lange D. (eds) (2012), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei.

Salema M.-H. (2005), «Teacher and trainer training in education for democratic citizenship: competencies, methods and processes», *Journal of Social Science Education*, vol. 4, n° 3, p. 39-49.

Tuning Project (2009), *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*, Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf, consulté le 9 juillet 2019.

Zgaga P. (2010), *Introduction au thème principal: «L'éducation pour des sociétés démocratiques durables: le rôle des enseignants»*, Conférence permanente du Conseil de l'Europe des ministres de l'Éducation, 23^e session, Ljubljana, Slovénie, 4-5 juin 2010, www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_4.pdf, consulté le 17 décembre 2017.



Chapitre 5

Les CCD et l'approche globale de l'école

Sommaire

- ▶ À qui s'adresse ce chapitre ?
- ▶ Objectif et aperçu
- ▶ La valeur ajoutée d'une approche globale de l'école
- ▶ Notions clés
- ▶ Mise en œuvre concrète d'une approche globale de l'école pour développer les CCD chez les apprenants
- ▶ Conclusions et perspectives
- ▶ Ressources

À qui s'adresse ce chapitre ?

Ce chapitre s'adresse essentiellement à toutes les parties prenantes dans les écoles : les chefs d'établissement, les enseignants, les autres membres du personnel, les apprenants, les parents et les acteurs de la communauté locale, tels que les autorités éducatives, les ONG, les associations de parents, les conseils d'établissement...

Bien qu'il traite spécifiquement de l'approche globale au niveau des établissements scolaires, ce chapitre est aussi en grande partie pertinent pour les instituts d'enseignement supérieur, qui peuvent adopter le même type d'approche.

Objectif et aperçu

Le présent chapitre examine la valeur ajoutée de l'adoption d'une approche globale de l'école pour développer une culture de la démocratie, ainsi que les compétences que doivent acquérir les apprenants pour pouvoir participer effectivement à une culture de la démocratie et vivre ensemble en paix dans des sociétés démocratiques multiculturelles.

Il existe un nombre relativement important d'éléments laissant penser que les approches globales de l'école (qui prévoient l'application des valeurs démocratiques et des principes des droits de l'homme dans l'enseignement et l'apprentissage, la gouvernance et la philosophie générale d'un établissement) contribuent de façon significative à l'expérience, au développement et à la pratique des compétences démocratiques chez les jeunes apprenants.

Ce chapitre s'intéresse aux principaux éléments qui contribuent généralement à l'approche globale de l'école, à savoir l'enseignement et l'apprentissage, la gouvernance et la culture de l'école, et la coopération avec la communauté. Il contient certains exemples illustrant la façon dont des groupes de compétences issues du modèle de CCD peuvent entrer en jeu dans chacun de ces trois domaines et examine les bénéfices possibles de l'application d'une approche globale de l'école pour le développement des compétences pour une culture de la démocratie chez les apprenants, pour une culture de la démocratie à l'école, et, *in fine*, pour une société démocratique et inclusive durable pour tous.

La valeur ajoutée d'une approche globale de l'école

Quelle est la valeur ajoutée d'une approche globale de l'école pour développer une culture scolaire de la démocratie et les compétences pour une culture de la démocratie chez les apprenants ? Les compétences pour une culture de la démocratie sont importantes non seulement pour ces derniers, mais aussi pour les écoles en tant qu'institutions et pour la communauté en général. Si l'objectif est d'amener les apprenants à participer effectivement à une culture de la démocratie et à vivre ensemble en paix dans des sociétés démocratiques multiculturelles, il faut leur donner les moyens de reconnaître et de pratiquer ces principes démocratiques, qui sont officiellement définis dans la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme.

Pour que la démocratie et les droits de l'homme deviennent réalité dans la vie quotidienne d'une société, ils doivent d'abord devenir réalité dans la vie quotidienne des écoles. En effet, c'est souvent l'école qui offre aux jeunes leur première opportunité extrafamiliale de développer et de pratiquer les compétences démocratiques dont ils ont besoin pour s'engager activement et vivre ensemble dans des sociétés plurielles.

Mais la concrétisation de la démocratie et des droits de l'homme dans la vie quotidienne des écoles ne passe pas uniquement par l'enseignement en salle de classe. Tous les aspects de la vie scolaire doivent concourir à la réalisation de cet objectif. La participation à la prise de décisions communes et à la gouvernance de l'école, par exemple, aide tous les acteurs d'un établissement, et en particulier les jeunes, à acquérir des connaissances pratiques concernant les processus démocratiques et participatifs, et à développer une certaine confiance à leur égard. Elle les incite à mettre leurs compétences démocratiques en œuvre en prenant progressivement de l'assurance.

L'adoption d'une approche scolaire globale des CCD garantit que toutes les dimensions de la vie scolaire, que ce soient les curriculums, les méthodes et ressources pédagogiques, la gouvernance et les structures et processus décisionnels, les politiques et codes de conduite, les relations des membres du personnel entre eux et avec les apprenants, les activités extrascolaires ou les liens avec la communauté, reflètent les principes de la démocratie et des droits de l'homme. Cela peut alors aboutir à la création d'un environnement d'apprentissage sûr, au sein duquel ces principes peuvent être explorés, vécus et même remis en question de manière pacifique.

Le fait de faire participer toute l'école à la création d'un environnement d'apprentissage favorable et sûr peut en outre avoir une influence positive sur les résultats des apprenants, et même augmenter leur niveau de satisfaction dans la vie. En effet, les apprenants qui ont le sentiment d'appartenir à une communauté scolaire et qui entretiennent de bonnes relations avec leurs parents et leurs enseignants ont plus de chances d'obtenir de bons résultats scolaires et, globalement, d'être heureux dans la vie.

Notions clés

Une approche globale de l'école requiert la participation et l'engagement actifs de toutes les parties prenantes dans un établissement. Les efforts communs et la coopération de l'équipe administrative, des enseignants, des apprenants et des parents, ainsi que des membres de la communauté locale dans la vie scolaire sont fondamentaux.

La vie scolaire présente de multiples facettes. Une approche globale visant à instaurer une culture de la démocratie à l'école et à développer les compétences pour une telle culture chez les apprenants doit intégrer au minimum les trois domaines clés suivants : l'enseignement et l'apprentissage, la gouvernance et la culture de l'école, et la coopération avec la communauté.

Ces trois domaines ne sont pas totalement isolés les uns des autres ; ils se recoupent, ce qui signifie que les actions engagées dans l'un d'entre eux ont des répercussions sur les autres. Cependant, il est important de garder à l'esprit que la création d'une

école démocratique fonctionnelle, et donc l'intégration des principes de la démocratie et des droits de l'homme dans tous les domaines, est un processus progressif et long.

De la même manière, il importe de tenir compte du fait que les compétences pour une culture de la démocratie sont rarement utilisées individuellement. En effet, c'est l'utilisation flexible de groupes de compétences en réponse aux demandes particulières de situations spécifiques qui peut donner lieu à un « comportement compétent ». Cela est valable pour les trois domaines, comme cela est illustré dans les encadrés ci-après.

Enseignement et apprentissage

Dans l'éducation formelle, le projet pédagogique officiel de l'école, qui se reflète dans le curriculum et la planification des cours, la méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage et les activités extrascolaires, offre diverses possibilités d'apprentissage en matière de démocratie et de droits de l'homme.

S'agissant du curriculum, les compétences pour une culture de la démocratie peuvent être intégrées dans le projet pédagogique de l'école :

- ▶ sous la forme d'une nouvelle matière ou d'un nouveau cours ;
- ▶ dans différents curriculums disciplinaires ;
- ▶ en tant que thème commun aux curriculums, traité dans certaines matières du curriculum ou dans toutes.

Pour davantage d'informations sur ce point, voir le chapitre 1, consacré au curriculum.

Les méthodes pédagogiques et les environnements d'apprentissage peuvent jouer un grand rôle dans le développement des compétences pour une culture de la démocratie chez les apprenants, notamment en offrant à ces derniers des opportunités de faire concrètement l'expérience de la démocratie et des droits de l'homme en salle de classe. Pour favoriser cet apprentissage expérientiel, on peut :

- ▶ veiller à ce que la classe soit un lieu sûr, où les élèves se sentent autorisés à discuter ouvertement de leurs points de vue, même lorsque ceux-ci sont controversés, en créant un espace ouvert, participatif et respectueux qui permette à tous les membres de la classe de partager leurs expériences et d'exprimer leurs opinions et leurs émotions, et où les apprenants participent à l'établissement et au respect des règles de base, comme l'écoute et le respect des autres ;
- ▶ donner aux apprenants des occasions de participer à leur propre apprentissage, par le biais de l'évaluation par les pairs, de l'élaboration de questions à l'intention des pairs ou de la « corecherche », par exemple ;
- ▶ faciliter les formes d'apprentissage coopératif dans l'ensemble du curriculum en instaurant différents types de travail en équipe et en groupe (binômes, petits ou grands groupes de travail...);
- ▶ trouver des moyens pour que les enseignants puissent collaborer aux fins de l'inclusion des CCD dans le curriculum, mener une réflexion sur la manière dont leurs propres pratiques peuvent favoriser l'équité et l'égalité d'accès à l'apprentissage, ou constituer un obstacle à celles-ci, et mener des activités

de recherche-action pour s'approprier les approches permettant d'inclure les CCD dans leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation ;

- ▶ créer, pour les apprenants, des opportunités de faire des expériences de haute qualité en matière de participation dans le cadre de projets axés sur des questions qui sont importantes pour eux ;
- ▶ permettre aux apprenants de rechercher et de découvrir d'autres manières de voir les choses, leur donner la possibilité d'envisager des perspectives différentes et d'en discuter avec les autres, et de participer à la prise de décisions au niveau du groupe et de l'établissement, ainsi qu'aux actions visant à induire un changement dans les domaines concernés.

Pour davantage d'informations sur ce point, voir le chapitre 2, consacré à la pédagogie.

Les activités en dehors des curriculums offrent également de nombreuses opportunités pour développer et pratiquer les compétences démocratiques ; elles peuvent également renforcer l'engagement actif des apprenants dans des questions concernant l'école et la société. Dans cette optique, on peut notamment :

- ▶ planifier et mettre en œuvre, dans le cadre de l'école ou en partie, une activité portant sur un aspect de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, comme un programme de sensibilisation ou une étude sur le niveau économique du quartier, par exemple ;
- ▶ organiser, en dehors des heures de cours, des groupes, des activités ou des projets relatifs à l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, tels que des groupes de discussion, des clubs de débats ou des groupes d'action de jeunes citoyens.

Les pratiques pédagogiques démocratiques peuvent faire intervenir des groupes de compétences. Ainsi, la tenue, dans un environnement sûr, d'une conversation sur une question sensible ou controversée, par exemple, qui permette l'expression de tous les arguments et points de vue tout en encourageant la prise de position, peut :

- favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle et de l'empathie ;
- renforcer les capacités d'analyse et de réflexion critique ;
- développer la tolérance de l'ambiguïté ;
- contribuer à la valorisation de la démocratie et de l'équité ;
- renforcer la connaissance et la compréhension critique du sujet dont il est question.

Gouvernance et culture de l'école

La culture organisationnelle d'une école peut favoriser la participation des membres de la communauté scolaire à la gestion et à la gouvernance de l'établissement – par son approche de la direction de l'école, sa vision, son système de gouvernance et ses processus décisionnels, et l'ambiance générale de travail. Cette approche

démocratique de la gouvernance contribue en outre à la création d'une culture d'ouverture et de confiance au sein d'un établissement et améliore les relations entre ses membres.

Une culture scolaire inclusive, sûre et accueillante, dans laquelle les relations entre les membres du personnel et entre ces derniers et les apprenants sont positives, où chacun a le sentiment qu'il a un rôle à jouer et que ses droits fondamentaux sont respectés, favorise encore davantage le développement des compétences nécessaires à une culture de la démocratie. À cette fin, l'équipe administrative, les enseignants, les parents, les apprenants et les autres parties prenantes peuvent agir conjointement pour rendre la gouvernance et l'environnement général de l'école plus démocratiques, en se concentrant notamment sur l'approche de l'établissement en matière de gestion et de prise de décisions, sur ses politiques, ses règles et procédures, la participation des apprenants et l'environnement scolaire en général. Des exemples d'actions concrètes à mettre en œuvre dans cette optique sont proposés ci-dessous.

Direction et gestion de l'école (y compris la planification, l'évaluation et le développement d'un établissement)

- ▶ Adopter un style de direction fondé sur le respect des droits de l'homme, les principes de la démocratie, l'égalité de traitement, la prise de décisions participative et l'obligation de rendre des comptes.
- ▶ Encourager la participation de toutes les parties prenantes à l'examen de l'environnement scolaire et de sa capacité à promouvoir la citoyenneté démocratique et le respect des droits de l'homme (y compris la cohérence du programme, les activités hors des curriculums et la gouvernance scolaire), par le biais de réunions d'évaluation, d'observations, d'échanges avec les délégués des élèves, de sondages à l'échelle de l'école, et de *feedback* de la part des parents et des acteurs de la communauté, par exemple.

Prise de décisions

- ▶ Mettre en place des structures et procédures décisionnelles inclusives et participatives qui confèrent aux enseignants, aux apprenants et aux parents certains pouvoirs dans la définition des priorités et la participation aux décisions politiques, par le biais d'une représentation dans les conseils d'établissement et les groupes de travail, les groupes de discussion ou les consultations, par exemple.

Politiques, règles et procédures

- ▶ Élaborer des politiques scolaires qui reflètent les valeurs et principes de la citoyenneté démocratique et des droits de l'homme, ou réviser les politiques existantes dans cette optique, en prévoyant notamment des règles générales sur des questions telles que l'égalité et l'orientation sexuelle et des interventions spéciales axées, par exemple, sur la lutte contre les brimades.
- ▶ Introduire dans l'école des règles de fonctionnement qui garantissent l'égalité de traitement et d'accès pour tous les apprenants, enseignants et autres membres du personnel, quels que soient leur appartenance ethnique, leur identité culturelle, leur style de vie ou leurs croyances ; établir des procédures pour une résolution pacifique et participative des conflits et litiges.

Participation des apprenants

- ▶ Donner aux apprenants l'occasion d'exprimer leurs points de vue sur des questions qui les concernent, tant sur le plan scolaire que de manière plus générale, et de participer aux processus décisionnels à l'école et au sein de la communauté, par le biais de discussions en classe, de conseils des élèves, de sondages et de boîtes à idées, d'une représentation au sein de groupes de travail et de groupes politiques, ou de présentations lors d'assemblées scolaires et dans des clubs de débats.
- ▶ S'assurer que les approches participatives qui incluent les apprenants sont authentiques, c'est-à-dire qu'elles conçoivent la participation comme un exercice du pouvoir et un moyen de prendre des responsabilités, et préciser ses conditions et limites, pour éviter qu'elle ne soit qu'illusoire ou simulée.

La participation des apprenants et les formes inclusives de prise de décisions contribuent de façon significative au développement des CCD dans la mesure où elles permettent de proposer aux élèves un apprentissage expérientiel (ou apprentissage par l'expérience). Plus précisément, cette dimension de la vie scolaire favorise le développement des groupes de compétences suivants :

- l'esprit civique, la responsabilité et le sentiment d'efficacité personnelle;
- les capacités d'analyse et la réflexion critique, et les aptitudes pour communiquer;
- la connaissance et la compréhension critique de la politique (mécanismes décisionnels);
- la valorisation de la démocratie et de l'équité.

Coopération avec la communauté

Les relations qu'une école entretient avec la communauté au sens large (notamment les parents, les autorités, les ONG, les universités, les entreprises, les médias, les professionnels de santé et les autres établissements scolaires) favorisent le développement d'une culture de la démocratie au sein de l'établissement. En effet, l'instauration de partenariats avec des ONG, par exemple, offre de nouvelles possibilités aux écoles en termes de formation, de visites d'experts ou d'accompagnement de projets. Le fait d'entretenir des liens étroits avec la communauté peut également aider les écoles à aborder des questions qui concernent tous ses membres. Pour instaurer une telle coopération, elles peuvent agir de diverses façons.

Participation des parents et de la communauté

- ▶ Encourager les parents ou les membres de la communauté possédant des connaissances spécialisées sur certains aspects de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (juristes, professionnels de la santé, responsables politiques ou personnes travaillant dans des associations caritatives, par exemple) à contribuer à l'enseignement et à l'apprentissage sur la base du volontariat.

- ▶ Faciliter la conduite, par les apprenants, de projets visant à résoudre des problèmes ou des défis rencontrés au sein de la communauté, ceux-ci pouvant avoir trait à la sécurité personnelle, à la délinquance juvénile ou aux citoyens âgés ou vulnérables, par exemple.

Partenariats entre établissements scolaires

- ▶ Créer ou intégrer un réseau d'écoles pour partager des ressources et des expériences.
- ▶ Dans le cas des écoles homogènes sur les plans culturel ou religieux, établir une coopération pédagogique avec d'autres écoles en permettant aux élèves d'avoir des échanges et des contacts constructifs avec des élèves appartenant à d'autres groupes ethniques et religieux.
- ▶ Faciliter le dialogue en ligne avec des pairs scolarisés dans d'autres pays pour permettre aux apprenants de tenir des échanges sur des questions d'ordre social, culturel ou général depuis diverses perspectives nationales et culturelles, et, éventuellement, de mener des actions conjointes sur les sujets d'intérêt commun.

Partenariats avec des institutions locales

- ▶ Établir des partenariats avec des ONG, des organisations de jeunesse ou des institutions d'enseignement supérieur, par exemple, pour approfondir certains aspects du programme scolaire d'ECD/EDH à la fois au sein et en dehors de l'école.
- ▶ Instaurer des partenariats avec les autorités locales pour favoriser la participation des apprenants aux structures officielles de gouvernance, telles que les conseils municipaux des jeunes, et encourager ces autorités à solliciter activement l'avis des apprenants sur des questions pertinentes pour la vie de ces derniers, afin de favoriser leur citoyenneté active et leur participation politique.
- ▶ Instaurer des partenariats avec les organisations religieuses ou confessionnelles de la communauté locale pour faciliter les visites des apprenants aux institutions religieuses et lieux de culte, et les visites de membres de communautés religieuses à l'école.
- ▶ Développer des partenariats avec des groupes de défense des droits de l'homme pour mener conjointement des actions de lutte contre le racisme ou des actions en faveur des droits des personnes LGBTQ, des droits des femmes et des droits des enfants, par exemple, ou d'autres sujets pour lesquels les apprenants expriment un intérêt.

Les activités et programmes menés en lien avec la communauté au sens large sont particulièrement propices au développement de groupes de compétences reposant à la fois sur l'acquisition de nouveaux éléments de connaissance et de compréhension critique, d'une part, et sur le développement fondé sur l'expérience d'aptitudes et d'attitudes, d'autre part. Les projets menés par des apprenants afin de résoudre des problèmes ou des difficultés qui se posent au sein de la communauté locale, par exemple, amènent les apprenants à rencontrer de nouvelles personnes et à découvrir des phénomènes. Ils permettent donc aussi la réflexion sur soi et l'ajustement des attitudes, et peuvent :

- favoriser l'esprit civique, le sens des responsabilités et le sentiment d'efficacité personnelle;
- renforcer l'empathie;
- développer la souplesse et l'adaptabilité, ainsi que les aptitudes pour coopérer;
- favoriser la connaissance et la compréhension critique de soi-même, ainsi que des cultures, de la société et de l'environnement.

Quelques exemples des aspects bénéfiques d'une approche globale de l'école pour le développement des compétences pour une culture de la démocratie chez les apprenants, dans les écoles et dans la communauté sont donnés ci-dessous.

Chez les apprenants

- ▶ Renforcement de l'empathie.
- ▶ Amélioration de la coopération avec les pairs et avec les enseignants, etc.
- ▶ Renforcement de l'écoute entre pairs.
- ▶ Renforcement du sens des responsabilités (à l'égard de son propre apprentissage et de l'environnement scolaire).
- ▶ Renforcement de l'esprit civique (intérêt accru des apprenants pour les questions ayant trait à la communauté).
- ▶ Renforcement du respect envers les pairs et les enseignants.

Dans les écoles/classes

- ▶ Des enseignants plus confiants en ce qui concerne la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme.
- ▶ En général, recours plus fréquent à des méthodes pédagogiques interactives dans les cours qui intègrent des éléments d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme.
- ▶ Des environnements d'apprentissage plus positifs dans les écoles, qui reposent sur l'ouverture et la confiance.
- ▶ Amélioration de la collaboration, notamment entre les apprenants et les enseignants, entre les enseignants et leurs pairs, entre les membres de la direction de l'école et les autres membres du personnel, et entre les enseignants et les parents.

Dans la communauté

- ▶ Possibilités, pour les apprenants, de faire l'expérience concrète du fonctionnement de la démocratie grâce aux partenariats mis en place avec des ONG et les autorités locales.
- ▶ Renforcement de l'offre de formation proposée aux enseignants, et du soutien apporté par des experts pour la mise en œuvre d'initiatives fondées sur les principes de la démocratie et des droits de l'homme grâce aux partenariats instaurés avec des acteurs de la communauté locale.

Mise en œuvre concrète d'une approche globale de l'école pour développer les CCD chez les apprenants

Au niveau opérationnel, la mise en œuvre d'une approche globale de l'école à l'égard des CCD entraîne un changement d'orientation, l'accent n'étant plus mis sur le développement de compétences purement individuelles mais sur la construction d'un environnement d'apprentissage démocratique permettant d'acquérir et de pratiquer des groupes de compétences démocratiques.

De ce point de vue, l'adoption d'une telle approche et les CCD offrent aux établissements une excellente opportunité de développement, les invitant à se demander comment renforcer leur dimension démocratique dans des domaines fondamentaux de la vie scolaire, tels que l'enseignement et l'apprentissage, la gouvernance et la culture de l'école, et la coopération avec la communauté. Le développement d'une culture de la démocratie à l'école et des compétences correspondantes chez les apprenants devient ainsi l'une des missions de l'école.

Il existe de nombreuses façons d'instaurer une approche globale dans un établissement scolaire. Voici quelques principes fondamentaux à respecter à cet égard, et un processus possible de mise en œuvre en cinq étapes.

Principes fondamentaux

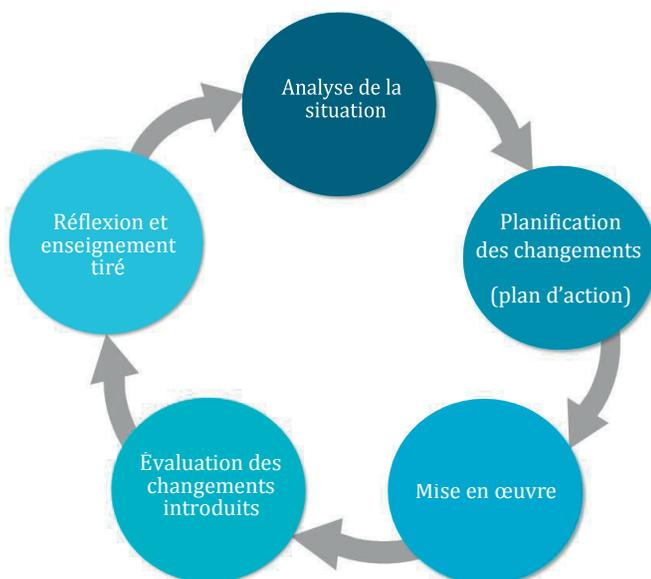
- ▶ *Respecter le contexte local et les façons locales de travailler.* Une culture de la démocratie n'est pas quelque chose qui peut être imposé à une société par des agents extérieurs à celle-ci : elle doit être construite par les citoyens eux-mêmes. De la même manière, une culture scolaire de la démocratie ne peut être imposée par des agents extérieurs à l'école : elle doit être construite conjointement par toutes les parties prenantes.
- ▶ *Donner à toutes les parties prenantes les moyens de concevoir leurs propres réponses aux défis en procédant à une évaluation de la situation.* Il n'existe pas de solution unique aux défis auxquels sont confrontés les individus dans les différentes institutions et les différents pays. Néanmoins, l'évaluation de la situation actuelle d'une école, y compris ses besoins et ses capacités, permet à ses principales parties prenantes de mieux comprendre les défis spécifiques qu'elle rencontre et de concevoir des réponses sur mesure. Ce processus renforce en outre le sentiment d'appropriation et la motivation au changement.
- ▶ *Encourager l'apprentissage par la pratique en impliquant toutes les parties prenantes.* Le meilleur moyen de développer les compétences démocratiques est de les appliquer au quotidien, notamment par le biais d'une prise de décisions participative, de relations fondées sur le respect et l'égalité, ainsi que de méthodes pédagogiques démocratiques. Cela ne peut se faire que dans le cadre d'un partenariat soutenu par toutes les parties prenantes (apprenants, enseignants, chef d'établissement, parents, autorités locales et autres acteurs de la communauté) – d'où l'importance d'appréhender les institutions éducatives de manière globale aux fins de l'apprentissage et de la promotion d'une culture de la démocratie.

- ▶ *Intégrer le renforcement des capacités au processus de planification de l'établissement.* Les changements introduits dans la culture d'une école sont plus durables lorsqu'ils sont intégrés dans son processus officiel de planification.
- ▶ *Soutenir les initiatives et projets locaux sur le long terme.* Il faut du temps pour vaincre la résistance au changement et modifier les relations et les pratiques dans les écoles. Ce processus exige aussi un certain investissement, les changements de systèmes ne pouvant être introduits par le biais d'une action ponctuelle. L'apport d'un soutien à long terme est donc fondamental pour obtenir des résultats concrets et durables.

Une mise en œuvre en cinq étapes

Voici un processus en cinq étapes que les écoles peuvent suivre pour renforcer leur dimension démocratique par l'adoption d'une approche globale pour instaurer une culture scolaire de la démocratie et développer les compétences correspondantes chez les apprenants.

1. Procéder à une analyse de la situation pour mettre en évidence la manière dont les principes de la démocratie et des droits de l'homme sont intégrés dans la vie scolaire, en identifiant les points forts et les points faibles, et avec la participation de toutes les parties prenantes (évaluations globales des écoles, analyses SWOT⁸, par exemple).
2. Identifier des domaines où des changements pourraient être apportés et concevoir un plan d'action prévoyant des activités concrètes à mettre en œuvre pour réaliser ces changements (définition des CCD comme résultats d'apprentissage escomptés, par exemple).



8. SWOT : *strengths, weaknesses, opportunities and threats* (forces, faiblesses, opportunités et menaces).

3. Mettre ce plan d'action en œuvre en coopération avec la communauté scolaire.
4. Évaluer les progrès accomplis et l'impact de ces travaux.
5. Tirer les leçons de ce processus et les partager avec toutes les parties prenantes, ainsi qu'avec d'autres écoles, et prévoir de nouvelles actions à mener en conséquence.

Conclusions et perspectives

Il est bon, dans une école, que toutes les parties prenantes réfléchissent à la valeur ajoutée de l'adoption d'une approche globale aux fins du développement d'une culture de la démocratie dans l'école et des compétences correspondantes chez les apprenants. En effet, de nombreux travaux de recherche montrent que, lorsque les apprenants évoluent dans un environnement d'apprentissage sûr leur permettant d'étudier, de comprendre et de mettre en pratique les valeurs de la démocratie et des droits de l'homme, ils sont plus susceptibles :

- ▶ d'avoir un niveau élevé de connaissances civiques ;
- ▶ de défendre les valeurs de la démocratie ;
- ▶ de comprendre leurs propres droits, ainsi que leurs obligations envers autrui ;
- ▶ de défendre les droits d'autrui ;
- ▶ de développer des aptitudes supérieures de réflexion critique et de raisonnement ;
- ▶ de développer des identités positives et d'être socialement responsables ;
- ▶ de mener avec leurs pairs une coopération et des relations positives fondées sur l'écoute, le respect et l'empathie ;
- ▶ d'assumer la responsabilité de leurs propres décisions ;
- ▶ d'adopter des attitudes positives en ce qui concerne l'inclusion et la diversité dans la société ;
- ▶ de s'engager sur des questions d'ordre politique et social ;
- ▶ de se sentir compétents en tant que citoyens pour lutter contre l'injustice, les inégalités et la pauvreté dans le monde ;
- ▶ de s'engager, plus tard, dans des activités servant la démocratie.

En résumé, l'adoption d'une approche globale de l'école aux fins du développement d'une culture scolaire de la démocratie et des compétences correspondantes chez les apprenants peut aider considérablement les jeunes à devenir des citoyens instruits, réfléchis, responsables, engagés et autonomes.

Ressources

Amnesty International (2012), *Devenir une école amie des droits humains – Un guide pour les écoles à travers le monde*, Amnesty International, Londres.

Commission européenne/Eurydice (2017), *Citizenship education at school in Europe*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe-%E2%80%93-2017_en, consulté le 3 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2008), *Pour une gouvernance démocratique de l'école*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/pour-une-gouvernance-democratique-de-l-ecole/16804915a5>, consulté le 3 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2009), *Contribution des enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : cadre de développement de compétences*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16802f726b>, consulté le 3 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2010), *École, collectivité, université : des partenariats pour une démocratie durable. L'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe et aux États-Unis*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16802f7272>, consulté le 3 juillet 2019.

Conseil de l'Europe/Centre européen Wergeland, Huddleston T. (ed.) (2014), *Democracy in the making : good practices from five years of Regional Summer Academies «Democracy at school and human rights in action»*, www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Project-documents-and-reports/Democracy-in-the-Making, consulté le 3 juillet 2019.

Conseil de l'Europe/Centre européen Wergeland (2015), *Intersections – Politiques et pratiques pour l'enseignement des religions et des visions non religieuses du monde en éducation interculturelle*, www.theewc.org/content/download/1350/9566/file/Signposts%20French%20translation%20published%20pdf.pdf, consulté le 3 juillet 2019.

Covell K. (2013), « Children's human rights education as a means to social justice : a case study from England », *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 2, n° 1, p. 35-48.

Institute of Education UCL, Hunt F. et King R. P. (2015), *Supporting whole school approaches to global learning : focusing learning and mapping impact*, Development Education Research Centre, Research Paper No. 13 for the Global Learning Programme, Global Learning Programme/OXFAM.

Kerr D. (2017), *Evaluation Report of the Regional Summer Academy (RSA) Programme « Learning Democracy and Human Rights »*, commissionné par le Conseil de l'Europe et le Centre européen Wergeland, Royaume-Uni (en anglais uniquement), www.theewc.org/content/download/1867/14664/file/External%20evaluation%20Regional%20Summer%20Academies.pdf, consulté le 3 juillet 2019.

OCDE (2015), « Perspectives des politiques de l'éducation 2015 », *Les réformes en marche*, <http://www.oecd.org/fr/publications/perspectives-des-politiques-de-l-education-2015-9789264227330-fr.htm>, consulté le 3 juillet 2019.

OCDE (2018), *Résultats du PISA 2015 (volume III) : Le bien-être des élèves*, PISA, Éditions OCDE, Paris.

OSCE/BIDDH, Conseil de l'Europe, HCDH et Unesco (2011), *L'éducation aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord: Recueil de bonnes pratiques*, https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE_fr.pdf, consulté le 3 juillet 2019.

Sebba J. et Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award, Final report 2010*, Universities of Sussex and Brighton, www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf, consulté le 3 juillet 2019.

The European Wergeland Centre, Tibbitts F. (ed.) (2016), *The EDC/HRE whole school approach for the prevention of discrimination and violence in schools and communities*, Tibbitts F. (ed.), www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Literature/THE-EDC-HRE-WHOLE-SCHOOL-APPROACH-FOR-THE-PREVENTION-OF-DISCRIMINATION-AND-VIOLENCE-IN-SCHOOLS-AND-COMMUNITIES, consulté le 3 juillet 2019.

Unicef (2009), *Manuel : Écoles amies des enfants*, Unicef, New York, https://www.unicef.org/french/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_FR_05282009.pdf, consulté le 3 juillet 2019.

Unicef (2014), *Children rights education toolkit: rooting child rights in early childhood education, primary and secondary schools*, Unicef, Genève, www.unicef.org/crc/files/UNICEF_CRE_Toolkit_FINAL_web_version170414.pdf, consulté le 3 juillet 2019. Ce document, disponible en anglais uniquement, propose une brève comparaison de trois programmes existants, y compris l'impact et les défis rencontrés dans le cadre de chacun (voir p. 66-76).

Unicef UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, Unicef, Londres, <https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/>.

Van Driel B., Darmody M. et Kerzil J. (2016), *Politiques et pratiques en matière d'éducation pour favoriser la tolérance, le respect de la diversité et la responsabilité civique chez les enfants et les jeunes dans l'UE*, rapport NESET II, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, <https://publications.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/ee14cd84-ffa7-11e5-b713-01aa75ed71a1/language-fr>, consulté le 9 juillet 2019.

Weidinger W. et Gollob R. (2009), «Participation in formal education: no false promises, please!», *Coyote*, Issue 14, mars, Conseil de l'Europe et Commission européenne, <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/issue-14-march-2009>, consulté le 3 juillet 2019.



Chapitre 6

Les CCD et le renforcement de la résilience face à la radicalisation conduisant à l'extrémisme violent et au terrorisme

Sommaire

- ▶ À qui s'adresse ce chapitre ?
- ▶ Objectif et aperçu
- ▶ En quoi le Cadre est-il utile pour renforcer la résilience face à la radicalisation ?
- ▶ Définitions de la radicalisation, de l'extrémisme violent et du terrorisme
- ▶ Variabilité du processus de radicalisation
- ▶ Conditions pouvant mener à la radicalisation
- ▶ Résilience face à la radicalisation
- ▶ Utilité du Cadre pour renforcer la résilience face à la radicalisation
- ▶ Comment atteindre ces objectifs dans la pratique ?
- ▶ Recommandations
- ▶ Ressources
- ▶ Lectures complémentaires

À qui s'adresse ce chapitre ?

Le présent chapitre s'adresse :

- ▶ aux décideurs politiques et aux concepteurs de politiques chargés de la gouvernance démocratique, des pouvoirs publics, de l'intégration et de la cohésion sociales, de la police, de la sécurité et de l'éducation ;
- ▶ aux éducateurs ayant des responsabilités concernant l'intégration et la cohésion sociales, ainsi que le bien-être et la sécurité des apprenants (tels que les chefs et autres membres de la direction des institutions éducatives) ;
- ▶ aux praticiens de l'éducation ;
- ▶ aux parents, aux associations de parents et aux conseils d'établissement ;
- ▶ aux agents de police, aux membres des services de sécurité et aux autres acteurs nationaux participant à la prévention de l'extrémisme violent et du terrorisme.

Il a été délibérément évité d'employer un langage trop technique dans le présent chapitre afin de permettre au lectorat non spécialiste du sujet de comprendre plus facilement les questions touchant à la radicalisation qui conduit à l'extrémisme violent.

Objectif et aperçu

Ce chapitre explique pourquoi l'éducation fondée sur le *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* (ci-après le Cadre) a un rôle fondamental à jouer dans la prévention de la radicalisation conduisant à l'extrémisme violent et au terrorisme. Le Cadre promeut l'utilisation de l'éducation pour doter les jeunes des compétences nécessaires pour une culture de la démocratie. Ces compétences permettent de renforcer la résilience des individus face aux conditions susceptibles d'entraîner la radicalisation, ainsi que leur capacité à résister aux comportements déshumanisants et au recours à la violence comme moyen de résoudre les conflits. En outre, elles donnent aux individus la capacité et la disposition à contribuer à une société inclusive et à opérer des changements par l'expression et l'action démocratiques pacifiques plutôt que par la violence.

Pour que cette approche puisse porter ses fruits, il faut que les institutions publiques s'assurent que leurs structures répondent aux préoccupations des citoyens et qu'elles renforcent leur légitimité en instaurant un dialogue participatif et en faisant preuve d'un solide engagement envers les valeurs de la démocratie. Des mesures connexes doivent également être prises pour s'attaquer aux problèmes plus larges des inégalités, de la discrimination et de l'exclusion auxquels sont confrontées les populations marginalisées. Cette stratégie repose essentiellement sur la création d'une société démocratique fondée sur les droits de l'homme.

L'approche décrite dans le présent chapitre promeut la prévention du déclenchement de la radicalisation conduisant à l'extrémisme violent (plutôt que le recours à l'éducation aux fins de la déradicalisation une fois que le processus de radicalisation est déjà engagé). En d'autres termes, l'approche fondée sur le Cadre est de nature préventive, et non réactive.

Ce chapitre s'appuie sur deux plans d'action adoptés par le Conseil de l'Europe, qui portent respectivement sur la lutte contre l'extrémisme violent et la radicalisation conduisant au terrorisme, et sur la construction de sociétés inclusives.

En quoi le Cadre est-il utile pour renforcer la résilience face à la radicalisation ?

Le Cadre est utile pour renforcer la capacité de résilience face aux conditions susceptibles d'entraîner la radicalisation car les compétences qui y sont définies sont précisément celles dont les jeunes ont besoin pour :

- ▶ analyser de façon critique, évaluer, mettre en question et rejeter l'extrémisme violent et les messages, la propagande et les discours terroristes ;
- ▶ éviter les raisonnements simplistes fondés sur l'opposition entre « nous » et « eux », comprendre la complexité des questions sociales et politiques, et accepter le fait que l'on ne puisse pas toujours régler ces questions de façon adéquate par des réponses ou solutions simples ;
- ▶ en s'appuyant sur son imagination, appréhender, comprendre et valoriser les convictions, les perspectives et les visions du monde d'autres personnes, et reconnaître qu'elles peuvent être tout aussi valables que les nôtres si on les considère de leur point de vue ;
- ▶ comprendre et apprécier le fait que les méthodes démocratiques non violentes sont des outils efficaces pour l'expression pacifique des points de vue et opinions des citoyens, pour la gestion des divergences d'opinions et pour la défense de causes politiques et sociales ;
- ▶ valoriser la dignité humaine, les droits de l'homme, la diversité culturelle, la démocratie, la justice et l'État de droit.

Définitions de la radicalisation, de l'extrémisme violent et du terrorisme

Quatre des termes clés employés dans ce chapitre (à savoir la radicalisation, l'extrémisme, l'extrémisme violent et le terrorisme) font l'objet de définitions controversées, les concepts qui les sous-tendent variant selon les auteurs. Aux fins du présent chapitre, ils sont utilisés dans les acceptions spécifiques suivantes, qui visent à faire ressortir leurs liens avec les concepts des droits de l'homme et de la démocratie.

Qu'est-ce que la radicalisation ?

Une personne radicale est une personne qui milite en faveur d'un changement fondamental et draconien dans un système social ou politique, ou d'une restructuration tout aussi profonde d'un tel système. Ainsi, le terme « radicalisation » renvoie non seulement aux personnes qui ont recours à la violence pour tenter de mener à bien une réforme d'envergure, mais aussi à celles qui proposent d'employer des moyens légitimes et pacifiques pour ce faire. Toutefois, nous nous concentrerons uniquement sur les personnes radicales qui militent ou utilisent l'extrémisme violent ou le terrorisme pour tenter d'opérer un changement social ou politique. Aussi, aux

fins du présent chapitre, la « radicalisation » désigne le processus amenant un individu à soutenir, défendre, faciliter ou utiliser l'extrémisme violent ou le terrorisme pour entraîner un changement d'ordre social ou politique.

Qu'est-ce que l'extrémisme ?

Du point de vue des droits de l'homme, le terme « extrémisme » peut renvoyer à toute position qui s'écarte considérablement des normes générales prévalant au sein d'une société, qui repose sur des croyances très peu conventionnelles et contraires à celles de la société dominante, ou qui est démesurée dans les objectifs qu'elle cherche à atteindre ou les moyens qu'elle préconise d'employer pour ce faire. Par conséquent, si le comportement associé à une position extrémiste ne porte pas atteinte ou ne nuit pas aux droits de l'homme d'autrui, ou qu'il ne vise pas à introduire un changement social ou politique non démocratique, alors cette position doit être respectée. En vertu de la Convention européenne des droits de l'homme, les individus qui adoptent une position extrémiste ont le droit, au même titre que n'importe qui d'autre, à la liberté de pensée, de conscience et de religion, à la liberté d'expression et à la protection contre la discrimination, aussi singulière ou étrange que leur position puisse sembler aux autres.

Cependant, lorsqu'un individu adopte une position extrémiste qui sape, menace ou viole les droits de l'homme et les libertés d'autrui, qui implique des méthodes non démocratiques ou vise à introduire un changement social ou politique non démocratique, il doit se voir imposer des restrictions. Ces restrictions doivent être prescrites par la loi, nécessaires pour protéger les autres au sein d'une société démocratique, et proportionnelles à cette nécessité.

Qu'est-ce que l'extrémisme violent ?

L'expression « extrémisme violent » désigne une position extrémiste qui soutient, préconise ou utilise la violence. L'extrémisme violent ne poursuit pas nécessairement un objectif social ou politique transparent. Par exemple, il peut être utilisé pour exprimer de la haine envers les membres d'un groupe racial, ethnique, national, religieux ou d'un autre groupe culturel auxquels la violence est infligée directement, sans autre objectif explicite à l'esprit. Toutefois, de nombreux extrémistes violents ont effectivement un objectif social ou politique sous-jacent, qu'ils essayent d'atteindre en ayant recours à la violence.

L'exercice de la violence à l'égard d'autrui constitue l'acte le plus profondément antidémocratique et la violation ultime de la dignité et des droits des personnes concernées. Toute société démocratique doit s'opposer à l'extrémisme violent et prévenir ce phénomène.

Qu'est-ce que le terrorisme ?

Le terrorisme est un phénomène plus complexe que l'extrémisme violent : c'est une forme particulière d'extrémisme violent qui consiste à répandre la terreur pour atteindre des objectifs politiques. Ainsi, il peut être défini comme une action violente, ou la menace d'une action violente, exercée sans aucune contrainte juridique ou morale afin de susciter la peur, l'effroi, l'angoisse ou la terreur au sein d'une population. Les terroristes choisissent leurs victimes immédiates soit au hasard, soit de

façon sélective parmi la population cible afin de générer un message politique fondé sur la menace. Ce message est conçu pour manipuler son destinataire (le gouvernement, le public ou une partie du public) et pour intimider, démoraliser, déstabiliser, diviser, provoquer ou contraindre ce public dans l'espoir de profiter du sentiment d'insécurité engendré par les actes commis pour obtenir un résultat souhaité par l'auteur de ces actes.

Au fil du temps, le terrorisme a été employé par de nombreux types d'acteurs différents, y compris des acteurs individuels et des acteurs infraétatiques, étatiques, parrainés par des États et transnationaux (le terrorisme d'État a été utilisé dans des guerres de conquête et pour soumettre des populations et des oppositions).

Raisons du recours à l'extrémisme violent et au terrorisme

L'extrémisme violent et le terrorisme ont été utilisés pour défendre de nombreuses causes radicales différentes selon les périodes. Ces deux phénomènes ne sont donc pas associés à une cause unique, et ils ne sont pas nouveaux : ils ont marqué toute l'histoire des sociétés européennes.

Ce chapitre traite de la radicalisation conduisant à l'extrémisme violent et du terrorisme en général, indépendamment de la cause spécifique défendue.

Variabilité du processus de radicalisation

Les études menées sur le processus de radicalisation montrent qu'il n'existe pas de parcours unique suivi par tous les individus radicalisés pour arriver à l'extrémisme violent ou au terrorisme, pas plus que de profil psychologique ou d'ensemble de caractéristiques démographiques uniques communs à tous ces individus. En réalité, les individus radicalisés qui se tournent vers l'extrémisme violent ou le terrorisme présentent une grande variété d'origines sociales et de motivations personnelles, et ils sont soumis à diverses circonstances qui soit les poussent vers ce chemin, soit les en détournent. En outre, un ensemble de conditions susceptibles d'amener un individu à se radicaliser peut s'appliquer à l'identique à de nombreuses autres personnes qui, elles, ne se radicaliseront pas.

Par ailleurs, la radicalisation n'est pas nécessairement un processus linéaire et direct supposant un engagement progressif et de plus en plus profond envers l'extrémisme violent ou le terrorisme, dont l'apogée serait la conversion à la cause violente. En fait, certains individus suivent un chemin plus fluide et plus complexe, avec des incursions dans l'extrémisme violent en fonction des environnements et des personnes spécifiques qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne.

De plus, tous les individus qui finissent par adopter un point de vue fondé sur l'extrémisme violent ou le terrorisme n'envisagent pas nécessairement de commettre des actes violents eux-mêmes : ceux qui ont épousé une cause extrémiste violente ou terroriste peuvent s'impliquer à différents niveaux dans cette cause ou présenter des degrés divers d'engagement envers elle. Certains peuvent être prêts et disposés à utiliser la violence, tandis que d'autres peuvent ne vouloir qu'assister à son utilisation (en fournissant des fonds ou des biens à ceux qui commettent de tels actes), et d'autres encore peuvent appeler à son utilisation sans vouloir ni y participer

eux-mêmes ni y assister. Comme tous les autres groupes sociaux, les groupes extrémistes violents et terroristes sont donc généralement marqués par une grande diversité interne. Cela dit, il est important de souligner que le fait d'apporter un soutien aux groupes extrémistes violents ou terroristes entraîne les mêmes conséquences morales et juridiques que le fait de commettre des actes de violence soi-même.

Conditions pouvant mener à la radicalisation

Les études ont montré que les conditions pouvant conduire à la radicalisation sont nombreuses. Elles peuvent être divisées en deux grandes catégories : les facteurs de prédisposition et les conditions propices. Il convient de garder à l'esprit, lors de la lecture des paragraphes ci-dessous, que les sous-ensembles de conditions qui entrent en jeu varient selon les individus, qu'à elle seule, aucune condition n'est susceptible de conduire à la radicalisation et que, même dans les cas où un sous-ensemble important de conditions s'applique, l'individu concerné ne bascule pas nécessairement dans l'extrémisme violent ou le terrorisme, en particulier s'il est doté des compétences qui confèrent un certain hermétisme à la propagande et au discours vantant ces phénomènes.

Les paragraphes ci-dessous sont tous fondés sur des éléments issus de la littérature de recherche. Les lecteurs qui souhaitent en apprendre davantage sur ces diverses conditions sont invités à consulter la liste des sources figurant dans la section « Lectures complémentaires » à la fin du présent chapitre.

Facteurs de prédisposition

La radicalisation peut résulter d'un ou de plusieurs des facteurs décrits ci-dessous, qui relèvent du domaine personnel, social ou politique (l'ordre de présentation choisi ici n'ayant aucune signification particulière).

Un milieu familial problématique

Certains individus grandissent dans des familles marquées par des relations conflictuelles ou par la violence domestique, ou dans lesquelles les parents consomment de la drogue, sont atteints de maladie(s) mentale(s) ou ont des comportements abusifs envers leurs enfants. Un individu issu d'une famille marquée par l'un ou plusieurs de ces problèmes n'aura probablement pas été accompagné de façon appropriée sur les plans intellectuel, émotionnel et comportemental pendant l'enfance et l'adolescence. Il aura sûrement été relativement livré à lui-même et soumis, de façon épisodique, à une discipline sévère. Les individus ayant grandi dans de tels contextes sont plus susceptibles de connaître l'échec scolaire, de sombrer dans la délinquance et d'avoir des prédispositions à la violence et aux comportements agressifs.

Perte de contact avec les autres/la société

La perte de contact avec les parents et les autres membres de la famille, ou le fait de s'éloigner des pairs, de se sentir isolé des autres, le sentiment de n'appartenir à aucun groupe social et l'éloignement de la société en général sont autant de facteurs qui peuvent engendrer une insécurité émotionnelle et un sentiment de vulnérabilité

et de solitude. Les personnes socialement isolées sont exposées au risque de la radicalisation car l'appartenance à un groupe extrémiste apporte immédiatement les liens d'amitié et de camaraderie dont elles peuvent manquer.

Troubles de l'identité personnelle

Certaines personnes peuvent avoir une personnalité diffuse, troublée, incertaine ou instable, ne sachant pas très bien comment se décrire ou se définir et s'interrogeant sur le sens de leur existence, sur ce qui les intéresse vraiment, ou sur les ambitions qu'elles devraient avoir pour l'avenir. Ces questions peuvent se poser à tout moment et ne concerner que quelques aspects de l'identité ; mais elles peuvent aussi être plus générales et concerner de nombreux aspects différents. Ce type de difficultés identitaires est fréquent à l'adolescence et au début de l'âge adulte, et il peut être associé à un manque de confiance en soi ou à un sentiment d'insécurité ou d'instabilité. Les organisations extrémistes violentes et terroristes apportent un sentiment de certitude et peuvent fournir à leurs membres une forte identité qui repose sur une fidélité sans faille à la cause défendue. Elles peuvent donc être attirantes pour les personnes en proie à un questionnement identitaire.

Un mode de raisonnement simpliste

Les façons de penser et les modes de raisonnement varient considérablement d'une personne à l'autre. Certaines personnes ont un mode de raisonnement très basique, préférant obtenir des réponses uniques, claires et concises à leurs questions, plutôt que des réponses ambiguës ou développées. Elles ont des groupes sociaux une conception simpliste fondée sur l'opposition binaire entre « nous » et « eux », et elles ont tendance à percevoir les autres soit comme des amis, soit comme des ennemis. Elles font des généralisations excessives et ne tiennent pas compte des exceptions et des alternatives, rejettent rapidement les points de vue divergents et sont souvent peu disposées à changer leur façon de penser. Des études ont montré que les personnes employant un mode de raisonnement simpliste optent plus souvent pour la voie du conflit, sont moins susceptibles d'avoir recours à la collaboration et au compromis pour résoudre les litiges, manquent d'empathie envers les personnes qui appartiennent à d'autres groupes sociaux et sont plus susceptibles d'adopter des positions dogmatiques et autoritaires. Ces personnes courraient également plus de risques de soutenir l'extrémisme violent.

Manque d'exposition à des modèles positifs et à des points de vue alternatifs

Certains individus grandissent en ayant trop peu de modèles positifs sous les yeux ; ils ne sont confrontés qu'à un éventail limité de points de vue et de perspectives dans leurs environnements quotidiens et ne sont pas exposés, dans leur famille ou à l'école, à l'analyse, à la réflexion ou au dialogue sur les valeurs, les attitudes, ou sur des questions sociales. Le fait d'être en contact avec d'autres personnes qui font preuve de comportements altruistes et respectueux, d'avoir accès à des personnes instruites et d'être exposés à une grande diversité d'idées, d'opinions et de réflexions émises par d'autres personnes ou exprimées dans des textes peut dissuader les individus qui pourraient envisager de se tourner vers l'extrémisme violent d'emprunter

ce chemin. Ceux qui n'ont pas la chance de grandir dans un tel contexte courent plus de risques de basculer dans l'extrémisme violent.

Racisme et discrimination

Si les membres du groupe racial, ethnique ou religieux auquel un individu appartient sont continuellement victimes d'actes de racisme, de discrimination et d'hostilité, ou si un individu a souvent été lui-même la cible de harcèlement, d'actes de victimisation ou d'attaques en raison de son appartenance à un groupe racial, ethnique ou religieux particulier, il peut présenter un risque plus élevé de radicalisation. En effet, l'humiliation, le ressentiment et la colère engendrés par les actes de racisme et de discrimination peuvent être de puissantes motivations pour choisir la voie de l'extrémisme violent.

Pauvreté et marginalisation

Le racisme et la discrimination peuvent conduire au chômage ou au sous-emploi, ces situations pouvant à leur tour entraîner la pauvreté, un blocage de la mobilité sociale, une limitation des opportunités socio-économiques et, en fin de compte, l'exclusion et la marginalisation – autant de conditions pouvant prédisposer un individu à la radicalisation. Toutefois, un individu peut également avoir le sentiment de ne pas avoir de perspectives de mobilité sociale ou de ne bénéficier que d'opportunités limitées même s'il n'est pas victime de racisme ou de discrimination (ce peut être le cas des membres défavorisés d'un groupe majoritaire, par exemple).

Lorsqu'un individu compare sa situation à celles des autres et qu'il se rend compte que ses ressources sont bien plus modestes que ce qu'elles devraient être, qu'il perçoit des obstacles à son entrée dans la société et qu'il n'a aucune perspective d'un avenir positif ou prospère, l'injustice et l'iniquité qu'il ressent alors peuvent générer un large éventail d'émotions, telles que la frustration, la colère ou le ressentiment, qui peuvent déclencher le processus de radicalisation, en particulier si l'individu concerné pense que cette situation personnelle ne peut pas s'améliorer par des moyens légitimes.

Griefs et injustices

Le racisme, la discrimination, la pauvreté et la marginalisation ne sont pas les seuls facteurs susceptibles de déclencher la radicalisation. L'indignation et la colère face à d'autres injustices peuvent aussi être à l'origine de ce phénomène. Par exemple, des griefs à l'encontre de la police ou des médias en raison du parti pris de ces derniers dans le traitement des questions liées aux minorités, la colère résultant de violations des droits de l'homme, l'opposition à la politique étrangère d'un pays et aux agressions que celui-ci commet à l'étranger, ou la colère, voire la haine qu'elles suscitent, et le sentiment qu'il existe « deux poids, deux mesures » dans les politiques gouvernementales peuvent aussi motiver une volonté d'agir contre l'injustice. Les griefs liés aux injustices commises à l'encontre des membres de son propre groupe culturel peuvent être des motivations particulièrement puissantes. Les individus qui ont le sentiment que de sérieuses injustices ont été commises et qui en veulent aux responsables présentent un risque plus élevé de se tourner vers l'extrémisme violent.

Désillusion à l'égard des responsables politiques et de la politique traditionnelle

On constate actuellement une désillusion généralisée à l'égard des processus politiques traditionnels, et les partis politiques sont souvent considérés comme étant dominés par des élites qui sont éloignées des préoccupations et de la vie quotidienne des citoyens. Le sentiment que les responsables des partis traditionnels ne répondent pas aux préoccupations des citoyens, ou que les mesures qu'ils prennent ne sont pas suffisantes pour répondre à ces préoccupations de façon significative, peut entraîner de la méfiance à leur égard, ainsi qu'une insatisfaction quant au système politique ; celles-ci peuvent, à leur tour, engendrer des sentiments de frustration et d'impuissance, et un rejet des normes démocratiques défendues par les autres, et aboutir au recours à d'autres modes d'action, parmi lesquels l'extrémisme violent.

Désillusion à l'égard des formes démocratiques de citoyenneté participative

Les individus peuvent aussi ressentir une certaine déception ou désillusion à l'égard des formes démocratiques de participation citoyenne. Ils peuvent, par exemple, avoir le sentiment que les voies institutionnelles censées leur permettre d'exprimer leur point de vue sont inefficaces et qu'ils n'ont en fait aucun moyen d'influer de façon significative sur la politique publique. Il peut s'ensuivre un sentiment d'impuissance, les individus concernés ne voyant pas l'intérêt de participer à l'action politique traditionnelle (en votant ou en écrivant à un élu, par exemple) ou à des formes alternatives pacifiques d'action politique (en participant à des manifestations ou en signant des pétitions, par exemple). Dans un tel contexte, l'appartenance à un groupe extrémiste violent peut donner le sentiment d'avoir les moyens d'agir – un sentiment qui ne peut être atteint d'aucune autre manière.

Conditions propices

Lorsqu'un individu suit une trajectoire personnelle qui le mène vers la radicalisation en raison de son exposition à un ou à plusieurs des facteurs de prédisposition ci-dessus, il peut s'orienter vers l'extrémisme violent ou le terrorisme s'il est soumis à une ou plusieurs conditions propices à ces phénomènes. Elles impliquent généralement l'exposition à une idéologie qui justifie le recours à la violence.

Exposition à l'idéologie de l'extrémisme violent par l'intermédiaire d'un groupe social qui apporte un sentiment d'appartenance à une communauté

Un individu peut se faire des amis et se sentir accepté par des pairs lorsqu'il fréquente des personnes qui partagent des points de vue similaires aux siens (des membres de la famille, d'une communauté locale ou d'un groupe religieux, ou encore d'un groupe de personnes désabusées et marginalisées, par exemple). Les amitiés qui se nouent au sein d'un groupe extrémiste violent peuvent procurer un sentiment d'appartenance et compenser les effets de l'aliénation sociale. La radicalisation par cette voie peut se produire dans des « lieux de vulnérabilité », tels que les lieux de prosélytisme religieux, les prisons ou d'autres contextes qui échappent à la

surveillance des autorités, où les nouveaux arrivants peuvent se sentir déconcertés, troublés, inquiets ou anxieux. Parfois, les chefs de groupe ou les figures charismatiques participent à l'accueil et à l'intégration des nouveaux venus dans le groupe. Autrement, quelques membres du groupe peuvent faire office de guides au début et faire en sorte de renforcer l'engagement de l'individu, faciliter son entrée dans le groupe et lui présenter les idées et croyances extrémistes violentes qu'il défend. Un nouvel arrivant peut être très réceptif à ces idées s'il a déjà les mêmes griefs que les autres membres du groupe et s'il s'identifie à ceux qui sont perçus comme victimes.

Exposition à l'idéologie de l'extrémisme violent par le biais d'internet ou de matériels écrits

La radicalisation peut aussi résulter de l'exposition à l'idéologie extrémiste violente par le biais d'internet, de tracts ou d'autres matériels écrits. Un individu est réceptif à l'idéologie rencontrée sur internet si celle-ci l'aide à donner un sens à ses griefs ou à ses expériences personnelles du monde social ou politique. En général, les idéologies extrémistes violentes légitiment la position qu'elles défendent en exagérant les différences entre le groupe extrémiste et les personnes ciblées par les actes de violence, à l'aide d'un raisonnement du type « nous » contre « eux ». Naturellement, le contenu spécifique de l'idéologie varie selon les groupes extrémistes, mais les idéologies extrémistes les plus violentes encouragent vivement l'usage de la violence, qu'elles décrivent comme une pratique honorable et prestigieuse. Cette pratique est généralement justifiée par un argumentaire fondé sur la notion d'oppression qui affirme que « nous » sommes attaqués par « eux », ce qui ne laisse d'autre choix que de répondre par la violence – celle-ci étant présentée comme un moyen nécessaire et efficace pour atteindre les objectifs du groupe. Ainsi, l'idéologie construit une identité collective fondée sur le récit d'une lutte violente et présente la violence comme un moyen de défense. Cette justification redéfinit les notions de « bien » et de « mal », ce qui peut contribuer à lever les inhibitions morales qu'un individu pourrait avoir à prôner ou à utiliser la violence. En outre, les idéologies extrémistes violentes déshumanisent souvent les cibles de la violence, les comparant à des animaux, ce qui réduit encore davantage les scrupules moraux que les membres du groupe pourraient avoir en ce qui concerne l'utilisation de telles méthodes.

Certains groupes extrémistes violents et terroristes sont devenus extrêmement habiles dans l'art d'utiliser internet pour diffuser leurs idéologies. La Toile offre en effet de nombreux avantages à ces groupes : elle est facile d'accès, coûte peu cher, est peu contrôlée, permet de conserver l'anonymat, de diffuser rapidement l'information, d'instaurer une certaine interactivité et de toucher un public potentiel très large. Elle est également très souple, en ceci que, dès qu'un message de propagande est supprimé d'un site par les autorités, il peut être immédiatement republié sur un autre site.

Exposition à l'idéologie extrémiste violente qui répond à d'autres besoins psychologiques fondamentaux de l'individu

Les idéologies extrémistes violentes ou terroristes peuvent aussi attirer certaines personnes parce qu'elles répondent à d'autres besoins psychologiques fondamentaux. Elles peuvent ainsi apporter une orientation psychologique claire et motivante et

procurer le sentiment d'être utile pouvant faire défaut aux personnes qui sont confrontées à des problèmes identitaires, qui ne savent pas très bien qui elles sont, qui ressentent une certaine insécurité ou qui doutent d'elles-mêmes, par exemple. Elles peuvent aussi leur apporter un sentiment de contrôle et d'autonomisation, ainsi qu'une certaine estime d'elles-mêmes. L'engagement envers une idéologie particulière peut être d'autant plus fort si les individus concernés pensent que le fait de diffuser un discours et de commettre des actes radicaux, provocants ou violents leur confère un certain prestige dans leur milieu social.

Exposition à l'idéologie extrémiste violente qui déclenche un (r)éveil moral, religieux ou politique

Il a également été constaté que la radicalisation se produisait parfois à la suite d'une exposition à des idéologies qui engendrent un (r)éveil moral, religieux ou politique. Ce peut être le cas si l'idéologie présente le fait de prendre les armes pour défendre un peuple victime auquel l'individu s'identifie comme un devoir moral ou sacré. Parfois, il peut s'agir d'un réveil, c'est-à-dire que l'exposition peut simplement venir stimuler un engagement religieux préexistant et entraîner une observance religieuse de plus en plus stricte ; dans d'autres cas, l'éveil peut se traduire par une conversion, c'est-à-dire par le passage de l'absence totale de croyances à l'adoption d'un ensemble très strict et rigoureux de croyances ou de convictions. S'il est avéré que ce type de processus a joué un rôle clé dans la radicalisation de certains extrémistes et terroristes violents, de nombreux autres individus connaissent des (r)éveils moraux, religieux ou politiques très similaires sans se radicaliser pour autant, et l'on ne sait pas très bien pourquoi certains individus tombent alors dans l'extrémisme violent ou le terrorisme et pas d'autres.

Exposition à la propagande extrémiste violente qui offre la perspective de l'aventure, de l'excitation et de l'héroïsme

Enfin, les jeunes hommes, en particulier, peuvent se radicaliser à la suite d'une exposition à des idéologies qui proposent une « carotte émotionnelle » en leur offrant la perspective de l'héroïsme et de l'aventure, de l'excitation, du risque, du frisson et du danger. C'est précisément par ce type de sensations que peuvent être attirés les jeunes hommes qui sont en train de développer et d'explorer leur propre masculinité. Des études ont montré que, souvent, la propagande terroriste joue directement sur cette attirance en présentant les camps d'entraînement terroristes comme des lieux semblables à des parcs d'aventures en plein air, où les jeunes peuvent vivre des sensations fortes et réaliser leurs fantasmes de gloire et d'héroïsme. Certains groupes extrémistes et terroristes violents sont passés maîtres dans l'art d'adapter leurs matériels et vidéos en ligne à un jeune public. En effet, leurs techniques de montage vidéo peuvent être empruntées à la télévision et au cinéma grand public, la violence représentée est parfois scénarisée et mise en scène, et le théâtre de la guerre peut être maquillé de sorte à ressembler à un « espace de jeu ». L'emploi de ces méthodes sophistiquées rend les vidéos en ligne plus attirantes pour les jeunes – et pas seulement les hommes : certaines jeunes femmes peuvent aussi être attirées par l'idée de vivre des aventures excitantes (par exemple, par l'idée de voyager dans un autre pays pour soutenir des combattants héroïques sur la ligne de front, ou pour mener une vie spirituelle fondée sur l'abnégation dans un califat).

Naturellement, les catégories précédentes de conditions propices ne s'excluent pas mutuellement, et il est même extrêmement probable que plusieurs d'entre elles entrent simultanément en jeu dans chaque cas individuel : un individu peut se radicaliser en étant exposé à des messages de propagande conçus pour répondre à un grand nombre de ses besoins en même temps. Par exemple, à lui seul, un message de propagande peut apporter au récepteur à la fois un sentiment d'appartenance, des explications qui l'aident à interpréter ses griefs politiques, le sentiment d'avoir un objectif et d'avoir les moyens d'agir pour l'atteindre, ainsi que l'estime de soi, tout en présentant l'attrait de l'aventure, de l'excitation et de l'héroïsme.

En outre, il convient de souligner une fois de plus que les individus se radicalisent rarement sous l'action d'un seul facteur de prédisposition ou d'une condition propice unique. Au contraire, la radicalisation résulte plus souvent d'une combinaison de plusieurs conditions qui s'imbriquent de manière différente et parfois complexe selon les caractéristiques spécifiques de l'individu concerné. De plus, les sous-ensembles de conditions qui entrent en jeu varient selon les personnes. Cependant, celles-ci peuvent être dotées de ressources internes qui leur confèrent une certaine résilience face à ces conditions. Dans de tels cas, la radicalisation n'a pas lieu, même si le sous-ensemble de conditions qui s'applique est conséquent. Le Cadre propose une méthode pour renforcer la résilience des individus face aux facteurs de prédisposition et aux conditions propices à la radicalisation.

Bien que le niveau d'analyse adopté dans le présent chapitre soit celui de l'individu (car c'est à ce niveau que le Cadre peut être utilisé pour renforcer la résilience des apprenants), il ne faut pas oublier que les structures institutionnelles, les inégalités, la discrimination, le racisme et la pauvreté en général sont des facteurs importants dans la mesure où ils favorisent les conditions qui mènent à la radicalisation, en particulier lorsque les structures institutionnelles ne parviennent pas à résoudre les problèmes liés aux inégalités et à la pauvreté, lorsqu'elles sont partiales et excluent de ce fait les personnes défavorisées, ou lorsqu'elles ciblent des groupes minoritaires spécifiques de manière discriminatoire et injuste. En d'autres termes, les structures institutionnelles elles-mêmes peuvent contribuer à la marginalisation des individus, à leur sentiment d'aliénation, et donc à leur radicalisation.

Résilience face à la radicalisation

La notion de résilience

Le terme « résilience » renvoie aux situations où, après avoir connu des désavantages importants ou des conditions défavorables, des individus se développent normalement ou « fonctionnent » de manière efficace malgré tout. La résilience humaine est une réaction courante car bon nombre d'individus parviennent à trouver des stratégies pour faire face aux conditions auxquelles ils sont soumis, même lorsque celles-ci sont très défavorables ; des résultats socialement souhaitables sont donc souvent atteints en dépit d'une adversité sévère. En revanche, lorsque les individus ne trouvent pas de stratégies appropriées, des résultats négatifs ou socialement indésirables se produisent. Ce peut être le cas lorsque les conditions sont particulièrement hostiles, lorsque les personnes concernées manquent de soutien de la

part de leur entourage, ou qu'elles ne sont pas dotées des ressources psychologiques nécessaires pour trouver des stratégies appropriées pour affronter l'adversité.

Renforcer la résilience face à la radicalisation

On peut donc parler de « résilience face à la radicalisation » lorsque des personnes sont soumises à un ou plusieurs des facteurs de prédisposition ou conditions propices à la radicalisation mais ne basculent pas dans l'extrémisme violent ni dans le terrorisme. Des études ont montré que la capacité de résilience face à la radicalisation pouvait être renforcée par le biais de nombreuses actions différentes, dont voici quelques exemples.

Démystifier l'extrémisme violent et le terrorisme

L'extrémisme violent et le terrorisme peuvent être démystifiés en dissipant leur dimension mystique et en expliquant les réalités concrètes de l'appartenance à une organisation extrémiste violente ou terroriste. Pour cela, on peut attirer l'attention sur le fait que ces organisations manipulent leurs membres, déforment la vérité, propagent des mensonges et incitent leurs membres à commettre des actes violents, ainsi que sur les effets que leur appartenance à une telle organisation a sur la vie quotidienne des recrues et sur leurs relations avec leur famille et leurs amis. Cependant, le fait d'exposer les dures réalités de l'extrémisme violent et du terrorisme aux individus peut être insuffisant pour renforcer la résilience face à l'idéologie et à la propagande appelant à la radicalisation ; il faut également que les individus concernés mènent une réflexion critique sur la manière dont leur engagement dans l'extrémisme violent et le terrorisme changerait fondamentalement leur propre vie et impacterait celle de leurs proches s'ils devaient suivre ce chemin.

Déconstruire les discours extrémistes violents et diffuser un contre-discours

La résilience peut aussi être développée par la déconstruction des discours simplistes fondés sur l'opposition entre « nous » et « eux », typiques des organisations extrémistes violentes et terroristes, et en diffusant des contre-discours portant en particulier sur les griefs et les injustices qui motivent souvent l'adhésion à de telles organisations. Ces contre-discours doivent reposer sur des contre-arguments puissants à l'encontre des idées extrémistes, expliquer pourquoi ces idées sont fausses et, si nécessaire, les réfuter au moyen de solides éléments théologiques. Étant donné que les organismes publics et les figures d'autorité suscitent une certaine méfiance, ces discours ont beaucoup plus de chances d'être efficaces s'ils sont prononcés par des responsables communautaires respectés, de confiance et perçus comme indépendants du gouvernement et de l'État.

Former à l'utilisation d'un mode de raisonnement plus complexe

Comme cela a été souligné précédemment, les individus qui adhèrent à l'extrémisme violent ont pour caractéristique commune d'employer un mode de raisonnement simpliste. Ils préfèrent généralement obtenir des réponses simples à leurs

questions, plutôt que des réponses ambiguës ou développées, ont tendance à faire des généralisations excessives et à rejeter les points de vue alternatifs ou divergents. Des études ont montré qu'il est possible d'amener ces individus à utiliser un mode de raisonnement plus complexe. Pour ce faire, on peut par exemple demander aux participants d'identifier plusieurs points de vue sur une question donnée, puis de réfléchir aux valeurs qui sous-tendent les différents points de vue identifiés (parmi lesquels peuvent figurer des points de vue extrémistes violents) et, enfin, de construire un cadre général qui explique les raisons pour lesquelles les gens ont de nombreuses opinions différentes sur cette question. Il a été constaté que ce genre d'exercice pouvait contribuer de façon significative à complexifier le raisonnement sur des questions sociales. Pour porter ses fruits, ce type d'enseignement ne doit pas être imposé ; il doit permettre aux individus de développer leur réflexion personnelle de façon indépendante et les encourager à collecter eux-mêmes des informations, à être ouverts à un large éventail de points de vue et à étudier ces points de vue en les évaluant de façon critique, ainsi qu'à tolérer et à accepter l'absence de réponses claires, nettes et précises aux questions sociales et politiques complexes.

Former à l'identification et à la déconstruction de la propagande

La capacité de résilience face à la radicalisation peut aussi être développée en renforçant l'enseignement spécifique sur la manière de reconnaître et de déconstruire la propagande politique et idéologique. La déconstruction de tels messages exige des aptitudes permettant d'accéder à d'autres sources d'information indépendantes et de les évaluer, en particulier celles qui présentent des discours alternatifs par rapport à ceux que répand la propagande. En outre, chaque personne doit être en mesure de déconstruire les motivations et les intentions des auteurs des messages de propagande, ce qui, en conséquence, suppose de comprendre et d'interpréter le contexte politique et social plus large dans lequel ces messages ont été conçus. Enfin, chaque personne doit aussi être capable de mettre en relation les résultats de l'analyse de façon cohérente pour évaluer la propagande qu'elle examine. La sensibilisation des apprenants à la propagande est un moyen de transmettre ces importantes compétences.

Former à la culture numérique

Comme cela a été mentionné précédemment, internet est une source d'information et un outil de propagande de choix pour les organisations extrémistes violentes et terroristes, qui s'en servent également pour communiquer directement avec des recrues potentielles. La Toile peut leur servir de caisse de résonance, réaffirmant et amplifiant leurs croyances. Aussi la formation à la culture numérique est-elle fondamentale pour permettre aux individus de saisir non seulement la signification littérale des matériels qu'ils rencontrent sur internet, mais aussi les objectifs de communication visés par ces matériels. En outre, ils doivent être dotés de compétences permettant de détecter les faux articles d'actualité circulant sur internet (par exemple, en regardant qui en est l'auteur, en vérifiant si les sources d'information citées dans l'article soutiennent réellement les opinions exprimées, en recherchant d'autres sources

d'information indépendantes allant dans le même sens que l'article, en vérifiant les dates des photos qui l'illustrent, etc.).

Les individus doivent aussi posséder les compétences leur permettant de détecter les techniques de manipulation en ligne utilisées par les organisations extrémistes violentes et terroristes. Celles-ci impliquent souvent l'utilisation d'un langage graphique et d'images pour générer un fort sentiment de colère chez les récepteurs des messages, et la présentation d'informations soigneusement adaptées, délibérément conçues pour répondre aux besoins personnels des recrues potentielles (leur besoin de sentiment d'appartenance, d'estime de soi, de statut social ou d'aventure, par exemple). Le processus de manipulation en ligne passe généralement par des communications interactives qui se déroulent dans des forums de discussion (*chat rooms*) ou sur les réseaux sociaux et qui permettent à l'organisation d'évaluer les recrues potentielles et d'adapter ses propos au fur et à mesure, de manière à sembler chaque fois plus attrayante à leurs yeux et à les attirer progressivement. Ainsi, la formation à la culture numérique est essentielle pour doter les individus des compétences nécessaires pour traiter de manière appropriée les matériels et propos des organisations extrémistes violentes et terroristes qu'ils sont susceptibles de rencontrer en ligne.

Former à l'utilisation de moyens démocratiques pour l'expression des opinions politiques

Pour renforcer la résilience des individus face à la radicalisation, on peut aussi les former à l'étude des questions sociales et politiques complexes, à l'utilisation de moyens démocratiques non violents pour l'expression d'opinions, de frustrations et de griefs politiques, et à la manière de s'organiser politiquement et d'agir pour améliorer la société. Souvent, les griefs exposés par les jeunes (concernant des atteintes aux droits de l'homme, des violations du droit international par certains pays ou l'inaction face à des politiques manifestement discriminatoires, par exemple) sont fondés, et ils doivent apprendre à étudier de façon critique et à comprendre les questions en jeu, puis à mener des actions politiques significatives dans ces domaines. L'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (ECD/EDH) ont un rôle fondamental à jouer pour renforcer les compétences nécessaires à cette fin.

Les jeunes n'ont pas toujours conscience de toutes les options qui s'offrent à eux pour faire connaître leurs opinions aux personnes qui sont au pouvoir. Outre voter et écrire aux élus, ils peuvent aussi participer à des manifestations et à des marches pacifiques, signer des pétitions, contacter les médias, rédiger des articles ou tenir des blogs pour le compte de médias, créer eux-mêmes un nouveau groupe de campagne, utiliser les réseaux sociaux pour défendre des causes politiques, s'associer à des groupes de pression politique et à des organisations militantes, ou encore participer à des activités de financement à des fins politiques, par exemple. En outre, les individus qui se sentent concernés par une question ou une cause sociale particulières peuvent créer des groupes d'action communautaires, s'engager dans le bénévolat, participer à des activités de collecte de fonds ou à d'autres activités pour le compte d'une organisation politique, d'une association communautaire ou d'une ONG, donner des biens ou de son temps personnel à des organismes de bienfaisance,

s'engager dans la défense du consommateur en boycottant ou en privilégiant certains produits, etc. Bref, il existe un très large éventail de possibilités pour exprimer des points de vue politiques, pour défendre des causes politiques et sociétales, et pour satisfaire l'envie des individus de contribuer aux actions. D'autres possibilités encore s'offrent aux personnes qui se sentent concernées par des questions se posant à l'étranger, comme la participation aux activités d'organismes de bienfaisance internationaux et d'OING (organisations internationales non gouvernementales), ce qui peut en outre être l'occasion de voyager et de faire du bénévolat dans d'autres pays. En résumé, l'ECD et l'EDH peuvent servir de vecteurs pour transmettre aux individus un large éventail de compétences nécessaires pour contribuer à la vie politique et agir dans ce domaine en utilisant des moyens démocratiques pacifiques.

Utilité du Cadre pour renforcer la résilience face à la radicalisation

Parmi les méthodes décrites ci-dessus, toutes celles qui se sont avérées efficaces pour renforcer la capacité de résilience face à la radicalisation visent à développer les compétences des individus de sorte que ces derniers soient en mesure de se protéger contre les facteurs de prédisposition et les conditions propices à la radicalisation. Le renforcement de ces compétences et de cette capacité permet de réduire au minimum le risque que l'exposition à ces conditions n'entraîne des conséquences négatives, et de favoriser l'obtention de résultats positifs socialement désirables à la place.

Compétences ciblées par ces méthodes

Chacune des méthodes décrites ci-dessus cible des compétences spécifiques. Ainsi, la démystification de l'extrémisme violent et du terrorisme vise à la connaissance et à la compréhension de ce qu'impliquent ces phénomènes et stimule chez les individus la réflexion critique sur eux-mêmes et sur ce que l'engagement dans de telles organisations signifierait pour leurs relations personnelles, leurs relations familiales et leur vie future. La déconstruction des discours extrémistes violents et la diffusion de contre-discours ont pour objectif d'inciter les individus à analyser et à évaluer de façon critique les discours simplistes fondés sur l'opposition entre « nous » et « eux », et à être ouverts aux discours alternatifs et aux explications concernant les questions sociales et politiques. La formation des individus à l'utilisation de modes de raisonnement plus complexes suppose de les aider à développer leur propre réflexion indépendante en collectant eux-mêmes des informations, en étant ouverts à une grande diversité de points de vue, en étudiant ces points de vue et en les soumettant à une évaluation critique, ainsi qu'en développant leur tolérance de l'ambiguïté à l'égard des questions sociales et politiques complexes (c'est-à-dire en acceptant l'absence de réponses claires et précises).

La formation à l'identification et à la déconstruction de la propagande dote les individus d'aptitudes leur permettant d'analyser et d'évaluer les messages de propagande de façon critique, et d'accéder par eux-mêmes à d'autres sources d'information. Elle renforce également leur compétence à comprendre les messages diffusés dans les médias (en particulier les motivations, les intentions et les objectifs

sous-jacents des auteurs de ces messages), les stratégies de communication employées par leurs auteurs, ainsi que les contextes politique et social dans lesquels ils sont produits. De la même manière, la formation à la culture numérique encourage et favorise le développement d'un large éventail de compétences, notamment la capacité à comprendre les intentions de communication de ceux qui publient des matériels sur internet, à analyser et à évaluer le contenu de ces matériels, à accéder à d'autres sources d'information indépendantes et à comprendre le langage et les processus de communication utilisés en ligne.

Enfin, la formation à l'utilisation de moyens démocratiques pour l'expression d'opinions politiques personnelles vise à transmettre aux individus les compétences nécessaires pour connaître et comprendre les processus démocratiques et la loi, ainsi que le fonctionnement de la communication (c'est-à-dire la manière dont celle-ci est ciblée et adaptée au public visé), sans oublier les aptitudes dont ces personnes ont besoin pour adapter leur propre communication de façon appropriée. Dans l'idéal, cette formation devrait également doter les individus d'aptitudes pour coopérer et résoudre des conflits (afin qu'ils puissent mener des actions démocratiques aux côtés d'autres citoyens), d'un sens du civisme (pour qu'ils soient enclins à agir de façon démocratique) et du sens des responsabilités (pour qu'ils agissent de façon responsable uniquement) ; elle devrait enfin leur apporter un sentiment d'efficacité personnelle (de sorte qu'ils aient le sentiment que leurs objectifs peuvent être atteints, au moins en partie, par le biais d'une action démocratique).

En résumé, les méthodes qui permettent effectivement de renforcer la résilience face à la radicalisation sont celles qui développent les compétences spécifiques suivantes :

- ▶ connaissance et compréhension critique de l'extrémisme violent et du terrorisme ;
- ▶ connaissance et compréhension critique de soi-même ;
- ▶ capacités d'analyse et de réflexion critique ;
- ▶ ouverture aux convictions et visions du monde différentes ;
- ▶ aptitudes pour un apprentissage en autonomie ;
- ▶ tolérance de l'ambiguïté ;
- ▶ connaissance et compréhension critique des médias ;
- ▶ connaissance et compréhension critique de la politique et du droit ;
- ▶ connaissance et compréhension critique de la langue et de la communication ;
- ▶ aptitudes linguistiques et dans le domaine des langues et de la communication ;
- ▶ aptitudes en matière de coopération ;
- ▶ aptitudes pour résoudre des conflits ;
- ▶ esprit civique ;
- ▶ responsabilité ;
- ▶ sentiment d'efficacité personnelle.

Il convient de souligner que toutes ces compétences, à l'exception de la première, figurent parmi les 20 compétences que le Cadre définit comme nécessaires aux

individus pour se comporter en tant que citoyens compétents sur les plans démocratique et interculturel (voir le volume 1 de la présente publication).

La liste ci-dessus englobe un certain nombre d'attitudes, d'aptitudes et d'éléments de connaissance et de compréhension critique, mais aucune valeur. Cependant, les valeurs font partie intégrante du Cadre. En outre, l'ECD et l'EDH visent précisément à doter les apprenants des compétences nécessaires pour valoriser les droits de l'homme, la diversité culturelle, la démocratie et l'État de droit. De fait, la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (2010) définit l'ECD comme « l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités » qui visent à donner aux apprenants « les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société, d'apprécier la diversité et de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit ». Elle donne une définition similaire de l'EDH, décrite comme « l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités » qui visent à donner aux apprenants « les moyens de participer à la construction et à la défense d'une culture universelle des droits de l'homme dans la société, afin de promouvoir et de protéger les droits de l'homme et les libertés fondamentales ».

L'adoption d'une approche globale de l'école pour favoriser le développement des compétences

D'après des études, les objectifs de l'ECD et de l'EDH sont plus facilement atteints lorsque ces formes d'éducation sont mises en œuvre dans le cadre d'une approche globale de l'école. Ce type d'approche suppose l'intégration des valeurs et des principes de la démocratie et des droits de l'homme dans tous les aspects de la vie scolaire, c'est-à-dire les curriculums, les méthodes et ressources pédagogiques, l'évaluation, la direction de l'établissement, les structures et processus de gouvernance et de prise de décisions, les politiques et codes de conduite, les relations que les membres du personnel entretiennent entre eux et avec les apprenants, les activités extrascolaires et les liens avec la communauté. La mise en œuvre d'une approche globale crée ainsi un environnement d'apprentissage permettant aux apprenants d'étudier, de comprendre et de mettre en pratique les valeurs et principes de la démocratie et des droits de l'homme de façon sûre et pacifique.

La mise en œuvre d'une approche globale aux fins de l'ECD et de l'EDH suppose l'adoption d'un certain nombre de mesures, dont :

- ▶ l'adoption d'un esprit d'ouverture dans la salle de classe et dans l'école, pour créer un environnement au sein duquel les apprenants peuvent soulever des questions qui les concernent et discuter de sujets controversés, sont encouragés à exprimer leurs opinions personnelles et à s'écouter les uns les autres, et peuvent étudier une grande diversité de points de vue différents. La classe est ainsi considérée comme un espace sûr, fondé sur l'ouverture, la participation, le respect et l'inclusion, et les apprenants participent à l'élaboration et à la mise en œuvre du règlement, qui prévoit la conduite à adopter si les discussions s'enveniment ou en cas de profond désaccord sur une question ;

- ▶ l'adoption, au sein de l'école, d'une éthique respectueuse des droits, qui place les politiques et les pratiques fondées sur les principes des droits de l'homme et le sens des responsabilités au cœur des activités et des approches pédagogiques de l'école, celles-ci s'appliquant à toutes les relations entre les apprenants, les enseignants, les parents et l'équipe dirigeante dans l'école, ainsi qu'aux relations avec la communauté locale et mondiale ;
- ▶ l'introduction, dans le cadre de l'éducation formelle, de l'obligation pour les apprenants de mener des projets d'action ou d'apprentissage par le service dans leurs communautés. Ainsi, dans un premier temps, ils participent à des activités planifiées qui sont axées sur ce qui a été appris en classe et qui servent les intérêts de leurs communautés. Ensuite, ils sont invités à mener une réflexion critique sur leur expérience d'apprentissage par le service pour développer leur apprentissage académique, améliorer leur compréhension du contenu du cours, et renforcer leur sens des valeurs personnelles et de la responsabilité civique ;
- ▶ la création d'opportunités de participation à la prise de décisions formelles pour les apprenants, tant au sein de l'école que dans la communauté locale, par le biais de conseils des élèves ou d'une représentation au sein de groupes de travail et de groupes politiques, par exemple.

D'autres mesures pouvant être adoptées dans le cadre de la mise en œuvre d'une approche globale sont présentées au chapitre 5 du présent volume (« Les CCD et l'approche globale de l'école »).

De très nombreuses données de recherche permettent désormais d'affirmer que les apprenants qui évoluent au sein d'une classe où règne un esprit d'ouverture, dans un établissement doté d'une éthique fondée sur le respect des droits de l'homme, qui font l'expérience de l'apprentissage par le service et qui participent aux conseils d'établissement sont plus susceptibles :

- ▶ d'avoir un niveau élevé de connaissances civiques ;
- ▶ de défendre les valeurs de la démocratie ;
- ▶ de comprendre leurs propres droits, ainsi que leurs obligations envers autrui ;
- ▶ de défendre les droits d'autrui ;
- ▶ de développer des aptitudes supérieures de réflexion critique et de raisonnement ;
- ▶ de développer des identités positives et socialement responsables ;
- ▶ de mener avec leurs pairs une coopération et des relations positives fondées sur l'écoute, le respect et l'empathie ;
- ▶ d'assumer la responsabilité de leurs propres décisions ;
- ▶ d'adopter des attitudes positives en ce qui concerne l'inclusion et la diversité dans la société ;
- ▶ de s'engager sur les questions d'ordre politique et social ;
- ▶ de se sentir compétents en tant que citoyens pour lutter contre l'injustice, les inégalités et la pauvreté dans le monde ;
- ▶ de s'engager, plus tard, dans des activités servant la démocratie.

En d'autres termes, lorsqu'elles sont dispensées dans le cadre d'une approche globale de l'école, l'ECD et l'EDH aident les jeunes à devenir des citoyens instruits, réfléchis, responsables, engagés et autonomes (pour plus d'informations sur les données de recherche étayant cette conclusion, consulter les sources pertinentes présentées dans la section « Lectures complémentaires » à la fin du présent chapitre).

Utilisation du Cadre pour renforcer la capacité de résilience face à la radicalisation

Le Cadre a été conçu comme un outil aussi complet que possible, systématique et cohérent pour mettre en œuvre l'ECD et l'EDH selon une approche globale afin de renforcer les compétences dont les apprenants ont besoin pour défendre et promouvoir la dignité humaine, les droits de l'homme, la diversité culturelle, la démocratie et l'État de droit. Il propose un modèle de compétences, des descripteurs et des orientations concernant le curriculum, la pédagogie et l'évaluation, fournissant ainsi les matériels nécessaires pour une mise en œuvre systématique de l'ECD/EDH dans les systèmes éducatifs formels, de l'enseignement préscolaire à l'enseignement supérieur. En outre, s'il est mis en œuvre de façon appropriée, le Cadre permet aussi de transmettre aux apprenants les compétences conférant une résilience face à la grande diversité de facteurs de prédisposition et de conditions propices à la radicalisation telles que décrites dans ce chapitre.

En fait, le Cadre propose une méthode plus complète et plus systématique pour doter les apprenants des compétences nécessaires à la résilience que n'importe laquelle des six méthodes individuelles exposées plus haut dans la section de ce chapitre intitulée « Résilience face à la radicalisation ». En effet, l'éducation fondée sur le Cadre intègre nécessairement quatre de ces six méthodes (à savoir la formation à l'utilisation d'un mode de raisonnement plus complexe, la formation à l'identification et à la déconstruction de la propagande, la formation à la culture numérique et la formation à l'utilisation de moyens démocratiques), et rien ne s'oppose à ce qu'elle soit complétée et renforcée par l'utilisation des deux autres méthodes (la démystification de l'extrémisme violent et du terrorisme, et la déconstruction des discours extrémistes violents et la diffusion de contre-discours).

Pour résumer, le Cadre présente un système aussi complet que possible pour renforcer la capacité de résilience des jeunes face aux conditions pouvant conduire à la radicalisation. De nombreuses études attestent que les individus possédant les compétences définies dans le Cadre ont la capacité de résister à la très grande diversité des facteurs de prédisposition et des conditions propices à la radicalisation.

Comment atteindre ces objectifs dans la pratique ?

Les personnes qui souhaitent renforcer la capacité de résilience des jeunes face à la radicalisation devraient envisager d'introduire dans le système éducatif formel un curriculum fondé sur les compétences devant permettre de renforcer les 20 compétences définies dans le Cadre. Elles trouveront dans le chapitre 1 du présent volume (« Les CCD et le curriculum ») des orientations sur la manière dont l'instrument peut être utilisé pour effectuer un audit d'un curriculum existant et le réviser ou pour

planifier un nouveau curriculum. Pour qu'il puisse être le plus bénéfique possible aux apprenants, ce curriculum fondé sur les compétences doit être mis en œuvre dans le cadre d'une approche globale de l'école. Des explications sur l'adoption d'une telle approche figurent dans le chapitre 5.

Par ailleurs, la mise en œuvre de ce type de curriculum nécessite des méthodes pédagogiques appropriées, et l'évaluation des progrès des apprenants dans l'acquisition des compétences doit se faire à l'aide de méthodes appropriées elles aussi. Des orientations sur ces méthodes sont proposées dans les chapitres 2 et 3, consacrés à la pédagogie et à l'évaluation, respectivement. En outre, il convient d'adapter l'offre de formation des enseignants afin de garantir que ces derniers possèdent les capacités et l'expertise nécessaires à la mise en œuvre d'un curriculum fondé sur les compétences. On trouvera des orientations à ce sujet dans le chapitre 4 (« Les CCD et la formation des enseignants »).

Ainsi, le Cadre propose un ensemble complet de matériels qui, s'ils sont utilisés pour orienter les politiques et les pratiques éducatives, peuvent permettre aux systèmes éducatifs formels de renforcer la capacité de résilience des apprenants face aux facteurs de radicalisation et aux messages, à la propagande et aux discours extrémistes violents.

Recommandations

Aux décideurs politiques et aux concepteurs de politiques chargés de la gouvernance démocratique, des pouvoirs publics, de l'intégration et de la cohésion sociales, de la police, de la sécurité et de l'éducation

- ▶ Examiner, réviser et réformer les systèmes éducatifs formels du pays pour garantir que ceux-ci sont compatibles avec le Cadre et permettent de transmettre aux apprenants les compétences nécessaires pour renforcer leur résilience face aux facteurs de radicalisation et aux messages extrémistes violents et terroristes.

Aux décideurs politiques et aux concepteurs de politiques chargés de l'éducation

- ▶ Veiller à ce qu'une formation conforme aux principes et aux pratiques promus par le Cadre soit prévue pour tous les professionnels de l'éducation, notamment les formateurs d'enseignants, les chefs d'établissement, les enseignants en exercice et les futurs enseignants.
- ▶ Veiller à ce que tous les professionnels de l'éducation soient formés de façon adéquate au problème de la radicalisation conduisant à l'extrémisme violent et au terrorisme, ainsi qu'à la manière dont le Cadre peut être utilisé pour lutter contre ces phénomènes.
- ▶ Fournir le soutien matériel et les ressources nécessaires à la mise en œuvre du Cadre dans l'ensemble du système éducatif formel du pays.

Aux praticiens de l'éducation, aux agents de police, aux membres des services de sécurité et aux autres acteurs nationaux participant à la prévention de l'extrémisme violent et du terrorisme

- ▶ Veiller à bien connaître les principes et les pratiques promus par le Cadre.

Aux décideurs politiques et aux concepteurs de politiques chargés de la gouvernance démocratique, des pouvoirs publics, de l'intégration et de la cohésion sociales, de la police et de la sécurité

- ▶ Utiliser le Cadre comme base pour coopérer avec les concepteurs de politiques éducatives en vue de garantir que les politiques relatives à l'intégration et à la cohésion sociales, à la police et à la sécurité ne compromettent pas les objectifs éducatifs du Cadre, ni les méthodes pouvant être utilisées pour favoriser le développement des compétences des apprenants pour une culture de la démocratie (telles que l'introduction d'un esprit d'ouverture dans les salles de classe ou l'adoption d'une éthique fondée sur les droits de l'homme).

Aux décideurs politiques et aux concepteurs de politiques chargés de la gouvernance démocratique, des pouvoirs publics et de l'intégration et de la cohésion sociales

- ▶ Faire en sorte que les structures des institutions publiques répondent aux préoccupations des citoyens et renforcent leur légitimité par le biais d'un dialogue et d'un engagement démocratique solide.
- ▶ Prévoir des systèmes et des structures permettant aux apprenants d'avoir leur mot à dire dans les décisions qui les concernent.
- ▶ Prendre des mesures pour lutter contre les problèmes plus généraux de la discrimination, de l'exclusion et des inégalités auxquels sont confrontées les populations marginalisées.

Ressources

Conseil de l'Europe (1950), *Convention européenne des droits de l'homme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf, consulté le 2 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2010), *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, Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16803034e4>, consulté le 2 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2016), *Compétences pour une culture de la démocratie : vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, www.coe.int/competences, consulté le 2 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2016), *Teaching controversial issues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16806948b6>, consulté le 2 juillet 2019.

Conseil de l'Europe (2017), *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* (chapitres du présent volume consacrés au curriculum, à la pédagogie, à l'évaluation, à la formation des enseignants et à l'approche globale de l'école), Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Nations Unies (1948), *Déclaration universelle des droits de l'homme*, Nations Unies, New York, www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/, consulté le 2 juillet 2019.

Nations Unies (1989), *Convention relative aux droits de l'enfant*, Nations Unies, New York, www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx, consulté le 2 juillet 2019.

Réseau de sensibilisation à la radicalisation (RSR) (2018), *Prévenir la radicalisation conduisant au terrorisme et à l'extrémisme violent : approches et méthodes*, https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/ran_collection-approaches_and_practices_fr.pdf.

Unesco (2013), *Media and information literacy : policy and strategy guidelines*, Unesco, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>, consulté le 2 juillet 2019.

Lectures complémentaires

Bartlett J., Birdwell J. et King M. (2010), *The edge of violence*, Demos, Londres, www.demos.co.uk/files/Edge_of_Violence_-_full_-_web.pdf?1291806916, consulté le 30 décembre 2017.

Bonnell J. et al. (2011), *Teaching approaches that help to build resilience to extremism among young people*, Research Report DFE-RR119, Department for Education, Londres, www.gov.uk/government/publications/teaching-approaches-that-help-to-build-resilience-to-extremism-among-young-people, consulté le 9 juillet 2019.

Bouchard M. (ed.) (2015), *Social networks, terrorism and counter-terrorism : radical and connected*, Routledge, Londres.

Briggs R. et Feve S. (2014), *Countering the appeal of extremism online*, Institute for Strategic Dialogue, Londres, www.dhs.gov/sites/default/files/publications/Countering%20the%20Appeal%20of%20Extremism%20Online-ISR-Report.pdf, consulté le 30 décembre 2017.

Conseil de l'Europe (2015), *Lutte contre l'extrémisme violent et la radicalisation conduisant au terrorisme – Plan d'action*, 19 mai 2015, CM(2015)74, Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c358c, consulté le 30 décembre 2017.

Conseil de l'Europe (2016), *Plan d'action sur la construction de sociétés inclusives (2016-2019)*, CM(2016)25, Conseil de l'Europe, Strasbourg, [https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM\(2016\)25](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM(2016)25), consulté le 30 décembre 2017.

Covell K. (2013), « Children's human rights education as a means to social justice: a case study from England », *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 2, n° 1, p. 35-48.

Crone M. (2010), *Dynamiker i ekstremistiske miljøer*, DIIS, Copenhague, https://www.diis.dk/files/media/publications/import/extra/wp2010-24-dynamikker-i-ekstremistiske_miljoer-web_1.pdf, consulté le 30 décembre 2017.

Davies L. (2008), *Educating against extremism*, Trentham Books, Stoke on Trent.

Davies L. et al. (2015), *Formers and families: transitional journeys in and out of violent extremism in the UK*, Connect Justice, Birmingham, www.connectjustice.org/UK-Formers-&Families.pdf, consulté le 30 décembre 2017.

Department for Communities and Local Government (2010), *Preventing support for violent extremism through community interventions: a review of the evidence. Rapid evidence assessment – Full final report*, DCLG, Londres, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120919164935/http://www.communities.gov.uk/documents/communities/pdf/1513881.pdf>, consulté le 30 décembre 2017.

Dyer E. et Simcox R. (2013), *Al-Qaeda in the United States: a complete analysis of terrorist offenses*, Henry Jackson Society, Londres.

European Commission's Expert Group on Violent Radicalisation (2008), *Radicalisation processes leading to acts of terrorism*, Commission européenne, Bruxelles.

Hatcher J. A., Bringle R. G. et Hahn T. W. (eds) (2017), *Research on student civic outcomes in service learning: conceptual framework and methods*, Stylus Publishing, Sterling, VA.

Hemmingsen A. S. (2015), *An introduction to the Danish approach to countering and preventing extremism and radicalization*, DIIS, Copenhagen, http://pure.diis.dk/ws/files/470275/DIIS_Report_2015_15_2_ed.pdf, consulté le 30 décembre 2017.

Hogg M. A., Kruglanski A. et van den Bos K. (eds) (2013), « Uncertainty and extremism », *Journal of Social Issues*, vol. 69, n° 3, p. 407-613.

Horgan J. (2014), *The psychology of terrorism* (2^e édition), Routledge, New York.

Kühle L. et Lindekilde L. (2010), *Radicalization among young Muslims in Aarhus*, Centre for Studies in Islamism and Radicalisation, Aarhus, www.ps.au.dk/fileadmin/site_files/filer_statskundskab/subsites/cir/radicalization_aarhus_FINAL.pdf, consulté le 30 décembre 2017.

Lennings C. J. et al. (2010), « Grooming for terror: the internet and young people », *Psychiatry, Psychology and Law*, vol. 17, n° 3, p. 424-437.

Liht J. et Savage S. (2013), « Preventing violent extremism through value complexity: being Muslim being British », *Journal of Strategic Security*, vol. 6, n° 4, p. 44-66.

Ragazzi F. (2018), *Students as suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states – Interim report*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Ranstorp M. et Hyllengren P. (2013), *Förebyggande av Våldsbejakande Extremism I Tredjeland*, Swedish Defence University, Stockholm.

Roy O. (2016), *Le djihad et la mort*, éd. du Seuil, Paris.

Savage S., Khan A. et Liht J. (2014), « Preventing violent extremism in Kenya through value complexity: assessment of being Kenyan being Muslim », *Journal of Strategic Security*, vol. 7, n° 3, p. 1-26.

Schmid A. P. (ed.) (2011), *The Routledge handbook of terrorism research*, Routledge, Abingdon.

Schulz W. et al. (2010), *ICCS 2009 International Report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*, IEA, Amsterdam, www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf, consulté le 30 décembre 2017.

Sebba J. et Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award: Final report*, Unicef UK, Londres, www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf, consulté le 30 décembre 2017.

Singh J., Kerr P. et Hamburger E. (eds) (2016), *Media and information literacy: reinforcing human rights, countering radicalization and extremism*, Unesco, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246371e.pdf>, consulté le 30 décembre 2017.

Torney-Purta J. et al. (2001), *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*, IEA, Amsterdam, www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf, consulté le 30 décembre 2017.

Unicef UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, Unicef UK, Londres, www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/, consulté le 30 décembre 2017.

Youth Justice Board for England and Wales (2012), *Preventing religious radicalisation and violent extremism: a systematic review of the research evidence*, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396030/preventing-violent-extremism-systematic-review.pdf, consulté le 30 décembre 2017.

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
Tel.: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

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
Vimmelskaflet 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: akatilau@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>

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>

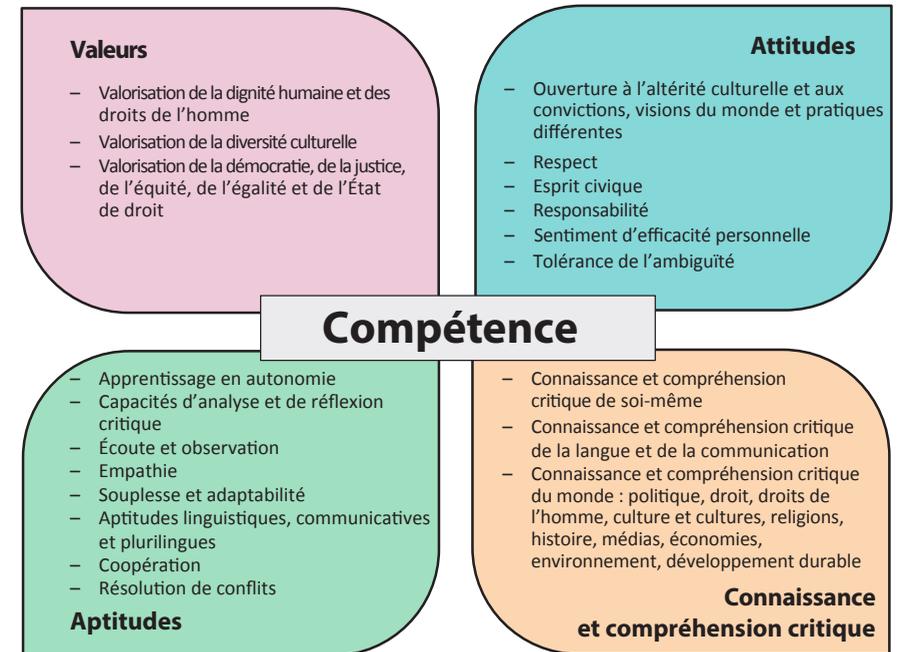
UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

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>

Modèle de compétences pour la culture démocratique



Le Conseil de l'Europe défend et protège les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit, piliers des sociétés et des systèmes politiques européens depuis des décennies. Plus que jamais en ces temps de crise économique et politique, ces valeurs doivent être préservées et promues.

Il est communément admis que la démocratie est une forme de gouvernance exercée par le peuple ou en son nom, et qu'elle ne peut exister sans des institutions qui garantissent la tenue régulière d'élections libres et équitables, le respect de la règle de la majorité et l'obligation du gouvernement de rendre des comptes. Cependant, ces institutions ne peuvent fonctionner qu'à condition que les citoyens eux-mêmes incarnent et défendent activement les valeurs et les attitudes démocratiques. À cet égard, l'éducation a un rôle fondamental à jouer. Aussi, le présent Cadre de référence a-t-il été conçu dans l'intention de faciliter l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des compétences pour une culture de la démocratie dans les systèmes éducatifs. Il propose, à cette fin, une vision commune des multiples approches utilisées en la matière.

Ce **troisième volume** fournit des orientations sur la manière d'utiliser le modèle de compétences (volume I) et les descripteurs qui accompagnent ce modèle (volume II) pour six dimensions différentes de l'éducation. Ces trois volumes offrent donc aux éducateurs un cadre de référence commun et une boîte à outils pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer les interventions éducatives, dans des contextes aussi bien formels que non formels.

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 l'ensemble des 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.

**Le volume 3 fait partie d'une série,
il ne peut être vendu séparément.**

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE