

CADRE DE RÉFÉRENCE DES COMPÉTENCES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE

OUTIL DE RÉFLEXION À L'USAGE DES ENSEIGNANTS

Pour être un «enseignant démocratique», il ne suffit pas d'être compétent dans sa matière de spécialité. Il faut, entre autres, être capable d'écouter les apprenants, les collègues et les parents, être ouvert(e) à leurs appartenances et pratiques culturelles, qui viennent enrichir le processus éducatif, avoir de l'empathie, ainsi qu'un sentiment de responsabilité concernant le bien-être et l'autonomisation de tous les apprenants.

Cet outil de réflexion à l'usage des enseignants vise à aider tous les professionnels de l'éducation à développer leurs compétences en matière de culture de la démocratie et à acquérir une «éthique professionnelle démocratique» fondée sur les valeurs de la démocratie, des droits de l'homme et du dialogue interculturel. Il donne des orientations à suivre tout au long de ce processus, en lien avec le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (CRCCD) mis au point par le Conseil de l'Europe. Il peut ainsi être utilisé comme outil pour se familiariser avec le CRCCD, mais aussi pour mener une réflexion personnelle sur l'enseignement et les compétences démocratiques.



PREMS 048222

FRA

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 46 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.



<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-9206-6 (seulement en pdf)

12 €/24 \$US

CADRE DE RÉFÉRENCE DES COMPÉTENCES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE

Réflexion personnelle
Vers une éthique démocratique des enseignants
et une culture de la démocratie dans les écoles

Auteurs

Claudia Lenz
Bernt Gebauer
Patricia Hladschik
Călin Rus
Angelos Valianatos

Table des matières

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| REMERCIEMENTS | 5 |
| INTRODUCTION | 7 |
| PARTIE I | 15 |
| Le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie en bref | 17 |
| PARTIE II | 43 |
| Entrée en matière – Guide à l’usage de l’utilisateur | 45 |
| PARTIE III – LES MODULES | 53 |
| Faire entendre la voix des enfants et des élèves | 55 |
| Traiter des sujets controversés | 63 |
| Prévenir la violence et le harcèlement | 75 |
| Faire face à la propagande, à la désinformation et aux fausses nouvelles | 85 |
| Lutter contre la discrimination | 91 |

Édition anglaise:
*Reference Framework of Competences
for Democratic Culture -
Teacher reflection tool*
ISBN 978-92-871-8550-2
(PDF uniquement)

*Les points de vue exprimés dans cet
ouvrage n’engagent que les auteurs
et ne reflètent pas nécessairement la
ligne officielle du Conseil de l’Europe.*

La reproduction d’extraits
(jusqu’à 500 mots) est autorisée, sauf
à des fins commerciales, tant que
l’intégrité du texte est préservée,
que l’extrait n’est pas utilisé hors
contexte, ne donne pas d’informations
incomplètes ou n’induit pas le lecteur
en erreur quant à la nature, à la portée
et au contenu de ce texte. Le texte
source doit toujours être cité comme
suit : « © Conseil de l’Europe, année
de publication ». Pour toute autre
demande relative à la reproduction ou
à la traduction de tout ou partie de ce
document, veuillez vous adresser à la
Direction de la communication, Conseil
de l’Europe (F-67075 Strasbourg
Cedex), ou à publishing@coe.int.

Photo de couverture : Shutterstock

Illustrations : Conseil de l’Europe

Mise en page : Insécable, Strasbourg

Éditions du Conseil de l’Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
www.book.coe.int

ISBN 978-92-871- 9206-6
(PDF uniquement)

© Conseil de l’Europe, août 2022

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier le Service de l'éducation du Conseil de l'Europe pour son soutien, et en particulier Michael Remmert, chef de la Division des politiques éducatives, et Katerina Toura, responsable de programme au sein de cette même division.

Ils adressent également leurs remerciements à Martyn Barrett, Professeur émérite de psychologie à l'université du Surrey (Royaume-Uni) et expert du Conseil de l'Europe, qui a activement participé aux premières étapes de l'élaboration du présent outil.

Les auteurs sont aussi reconnaissants envers toutes les personnes qui leur ont fait part de leurs observations pendant les phases de rédaction et de pilotage de l'outil, en particulier les membres du groupe de travail 2018-2019 sur l'enseignement et l'apprentissage du Réseau des conseillers en politiques d'éducation (EPAN), les participants à la conférence « Compétences en action » organisée par le Conseil de l'Europe en 2019 à Florence, les membres du groupe de réflexion sur le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (CRCCD) de Networking European Citizenship Education (NECE), ainsi que les membres du personnel du Centre européen Wergeland pour leurs remarques très constructives lors des différentes phases de conception de l'outil.

Enfin, ils remercient l'Institut interculturel de Timisoara d'avoir mis au point l'assistance technique pour le pilotage de l'outil et sa version en ligne, ainsi que les enseignants ayant participé au pilotage de la version préliminaire, et en particulier Veronica Fehlinger, Manola Gavazzi, Natalia Kidalova et Solveig Moldrheim, dont les commentaires leur ont été plus qu'utiles.

Oslo, Francfort, Vienne, Timisoara et Athènes, février 2021



Introduction

À qui s'adresse cet outil de réflexion ?

Le présent outil a été conçu pour vous accompagner dans votre vie professionnelle, que vous ayez déjà l'habitude de travailler avec le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (CRCCD)¹ ou que vous en entendiez parler pour la première fois.

Vous pouvez vous en servir :

- ▶ pour vous habituer à pratiquer la réflexion ;
- ▶ de temps en temps, pour stimuler la réflexion ;
- ▶ de façon structurée dans votre pratique quotidienne ;
- ▶ comme d'un « cours » dans le cadre de votre formation professionnelle ;
- ▶ pour une réflexion en équipe.

Si vous avez déjà une bonne connaissance du CRCCD

- ▶ Vous pouvez commencer par les exercices de réflexion qui sont proposés dans la partie II « Entrée en matière » ou choisir un module thématique qui vous intéresse.

Si vous découvrez le CRCCD

- ▶ Vous pouvez utiliser l'outil selon l'une des approches ci-dessous, en fonction des méthodes d'apprentissage et de travail qui vous conviennent le mieux (bien entendu, vous pouvez également créer votre propre approche) :
 - si vous avez une approche plus théorique et que vous avez besoin de bien connaître les concepts avant de commencer, lisez le CRCCD, puis passez aux autres parties ;
 - si vous préférez découvrir les choses par la pratique et n'avez pas besoin d'explications sur les concepts que lorsque c'est nécessaire, choisissez n'importe quel module thématique et, si vous en ressentez le besoin, consultez le résumé du CRCCD proposé dans la partie I pour comprendre les concepts qui vous posent problème ;
 - si vous préférez réfléchir d'abord par vous-même puis aux concepts et/ou à la pratique, commencez par l'entrée en matière proposée dans la partie II.

¹ Vous pouvez télécharger les trois volumes du CRCCD sur la page internet consacrée au document (Conseil de l'Europe, 2018). Aux fins du présent outil de réflexion, le volume 1 « Contexte, concepts et modèle » et le volume 3 « Orientations pour la mise en œuvre », qui traite du curriculum, de la pédagogie, de l'évaluation, de la formation des enseignants, de l'approche globale de l'école et du renforcement de la résilience face à la radicalisation conduisant à l'extrémisme violent et au terrorisme sont particulièrement importants.

Comment utiliser cet outil

Cet outil a pour but d'accompagner les enseignants et les autres acteurs de l'éducation dans le processus éducatif et dans leur travail avec le CRCCD du Conseil de l'Europe.

- ▶ Il peut être utilisé comme un outil d'introduction au CRCCD.
- ▶ Il peut aussi constituer un outil très général de réflexion sur l'enseignement et les compétences démocratiques².

Cet ouvrage peut guider et structurer votre réflexion sur votre rôle et votre pratique en tant qu'enseignant(e) et vous aider à les développer, en vous laissant décider du temps et de la quantité de travail que vous souhaitez consacrer à cet exercice.

Cet outil de réflexion à l'usage des enseignants s'adresse à tous les enseignants, tous niveaux confondus, que vous soyez encore en formation ou déjà en poste, et familiarisé(e) ou non avec le CRCCD ; il est adapté à un usage individuel, mais aussi collectif, car il peut constituer un support pour une réflexion de groupe ou entre pairs.

La réflexion est l'un des piliers de l'éducation à la démocratie et de l'éducation inclusive ; il est donc essentiel, aux fins de ces dernières, non seulement qu'elle soit pratiquée par les enseignants, mais aussi qu'elle soit inscrite dans la culture scolaire. Cet outil vise par conséquent à stimuler la réflexion chez les enseignants, qui, par leurs pratiques, contribueront à ancrer la réflexion dans la culture scolaire.

Bon nombre de méthodes et d'outils peuvent être utilisés pour mettre en place une telle culture scolaire, dont l'observation, les commentaires par les pairs ou la réflexion collective au sein d'une équipe d'enseignants, d'une communauté de pratiques ou autres. Cet outil est compatible avec toutes ces méthodes et peut facilement être intégré dans des processus de développement institutionnel plus généraux.

Il constitue l'un des supports qui facilitent la mise en œuvre du CRCCD dans les établissements scolaires. En outre, il soutient les activités menées par le Conseil de l'Europe pour construire un réseau européen d'écoles démocratiques. En mettant l'accent sur les compétences des enseignants et sur leur éthique professionnelle, il reconnaît l'importance du rôle des enseignants dans l'ensemble du système scolaire.



Pour mettre en place les meilleures synergies possibles entre les différentes initiatives menées par le Conseil de l'Europe, l'outil reprend les six grands thèmes du projet « S'exprimer en toute liberté, apprendre en toute sécurité – Des écoles démocratiques pour tous ». Ces thèmes renvoient aux conditions préalables indispensables à une culture de la démocratie dans l'éducation, ainsi qu'aux défis qui doivent être relevés selon une approche démocratique. Vous pouvez choisir les thèmes qui vous intéressent le plus ou qui vous semblent correspondre le mieux à votre contexte, ou découvrir de nouveaux aspects de l'éducation à la démocratie en abordant tous les modules.

Raison d'être de cet outil de réflexion à l'usage des enseignants fondé sur le CRCCD

- ▶ Êtes-vous confronté(e), au sein de votre établissement, à des problèmes comme le harcèlement, les préjugés ou la discrimination ?
- ▶ Souhaiteriez-vous voir vos élèves coopérer davantage et être moins en compétition les uns avec les autres ?
- ▶ Avez-vous le sentiment que vous n'arrivez pas toujours à instaurer le dialogue avec vos élèves ? Si vous avez répondu oui, cet outil d'aide à la réflexion vous sera certainement utile.
- ▶ Souhaitez-vous comprendre ce que signifie concrètement la démocratie à l'école, et en quoi cette dernière dépend de vous et de votre éthique professionnelle ?

² Outre cette version imprimable de l'Outil, il existe une version en ligne du document, qui présente le même contenu et qui permet à l'utilisateur de consigner les résultats de sa réflexion sur un compte personnel confidentiel : www.coe.int/fr/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/reflection-tool-for-teachers.

Nous vous invitons à nous suivre dans ce processus qui a pour but de vous aider à développer vos compétences personnelles en matière de culture de la démocratie et à stimuler votre réflexion à cet égard. Chaque rencontre avec les élèves, les collègues ou les parents offre de nouvelles opportunités d'interaction, de coopération et d'apprentissage ; elle peut également être source de nouvelles difficultés, voire de conflits.

Les qualités dont nous avons besoin pour pouvoir contribuer à une culture de la démocratie à l'école ne s'acquièrent pas « une bonne fois pour toutes » ; au contraire, elles doivent être développées en permanence, entretenues et adaptées aux nouvelles situations et aux nouveaux contextes. Il est difficile, pour un enseignant, de saisir les potentiels de l'apprentissage, de la coopération et du développement personnel tout en relevant les défis d'une manière constructive et respectueuse. C'est souvent en faisant des expériences et des erreurs que l'on apprend : l'échec fait partie du processus, il est nécessaire pour devenir et être un « bon enseignant » (Biesta 2015 ; Larivee 2000). C'est aussi un élément de ce qu'on appelle l'éthique d'un enseignant démocratique.



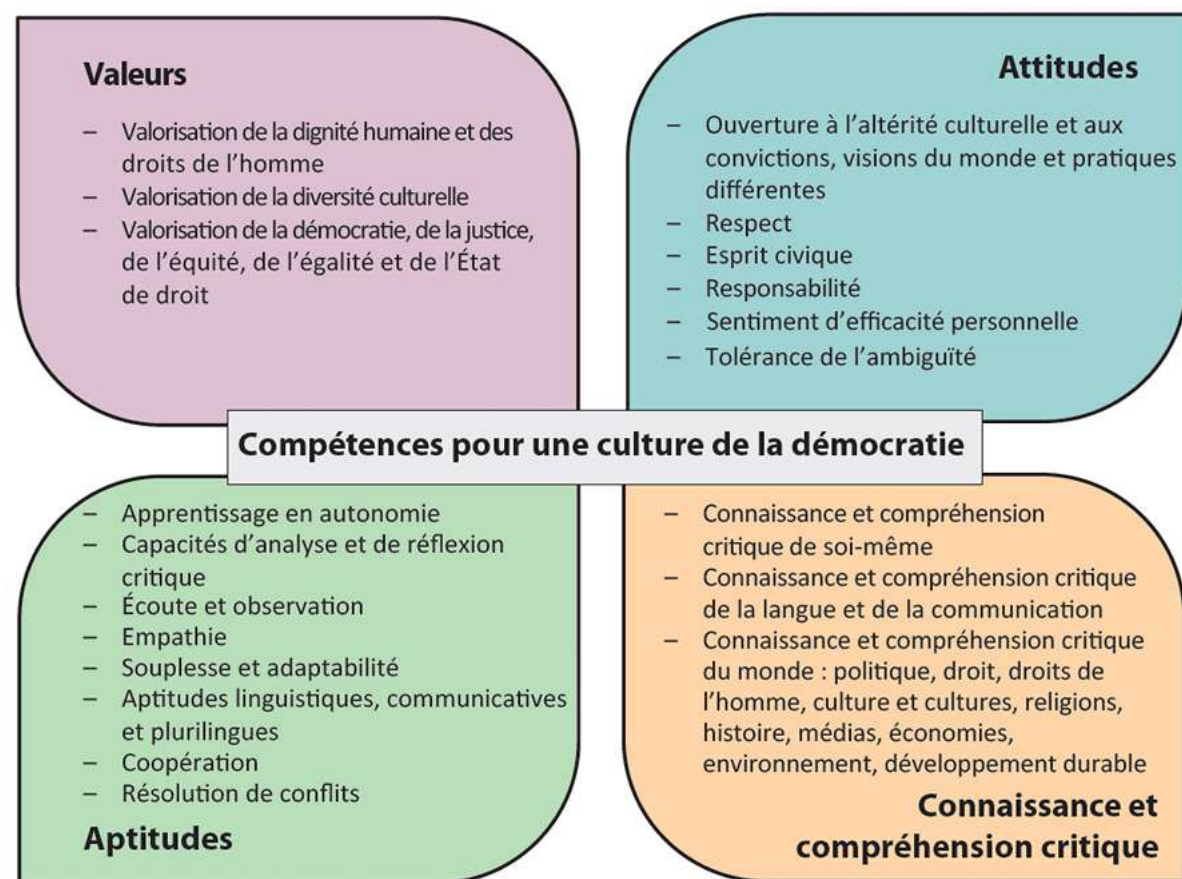
Les attitudes, aptitudes et valeurs démocratiques et interculturelles constituant le modèle figurant dans le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie du Conseil de l'Europe sont essentielles à l'acquisition, par les enseignants, d'une éthique professionnelle qui soit fondée sur la démocratie, les droits de l'homme et le dialogue interculturel. Pour être crédible et durable, l'éducation à ces valeurs doit se dérouler dans des environnements pédagogiques fondés sur les principes de la démocratie. Concrètement, cela signifie notamment que les élèves doivent participer au processus d'apprentissage, que les enseignants doivent avoir une attitude démocratique et, surtout, qu'ils doivent être capables de réfléchir de façon critique à leur pratique professionnelle et de l'adapter.

Ainsi, cet outil s'adresse à vous si vous souhaitez développer votre éthique professionnelle et vos compétences en matière de démocratie de façon continue, dans des conditions qui ne sont pas toujours favorables.

Il vous aidera à structurer vos activités autour des compétences relatives à la démocratie, en appliquant le schéma « planifier, faire, réfléchir, adapter ». Même si la phase de réflexion peut vous demander un certain temps, en fin de compte, cet exercice vous permettra de renforcer votre capacité à améliorer vos activités et vos pratiques pédagogiques de façon générale.

Les 20 compétences incluses dans le modèle de compétences pour une culture de la démocratie

Les compétences pour une culture de la démocratie (CCD) sont utiles non seulement dans le domaine de l'éducation, mais aussi pour la culture de la démocratie de façon générale. Les 20 éléments de compétences constitutifs du modèle des CCD et les descripteurs connexes nous invitent à réfléchir à la manière dont nous faisons les choses, dont nous interagissons et coopérons avec les autres et à celle dont nous résolvons les conflits. L'acquisition des CCD s'inscrit dans un processus de développement personnel.



Cependant, c’est dans le domaine de l’éducation que les CCD sont les plus utiles. En tant que personnes importantes, modèles et facilitateurs des processus d’apprentissage, les enseignants et les autres acteurs de l’éducation ont une influence considérable sur les élèves ; ils sont bien plus que de simples transmetteurs de connaissances. Les différents acteurs de l’éducation peuvent en effet aider les apprenants à penser par eux-mêmes, à devenir de bons collaborateurs et à participer au dialogue, au débat et à la prise de décision en ayant confiance en eux. En somme, ils peuvent les aider à devenir des citoyens actifs.

Un « enseignant démocratique » est bien plus qu’un enseignant compétent dans sa matière. Il possède la plupart des compétences nécessaires à une culture de la démocratie, notamment la capacité à écouter les apprenants, les collègues et les parents, l’ouverture à leurs appartenances et pratiques culturelles, qui imprègnent le processus éducatif, l’empathie ou encore un sentiment de responsabilité concernant le bien-être et l’autonomisation de tous les apprenants.

La façon d’enseigner et d’interagir d’un enseignant a une influence considérable sur l’ambiance qui règne dans une salle de classe, ainsi que sur le bien-être et les résultats individuels des apprenants. Ces aspects de la pratique professionnelle peuvent s’apprendre et se travailler en permanence.

Le professionnalisme pédagogique exige un développement continu et dépend donc de la capacité et de la disposition à pratiquer l’auto-observation et la réflexion sur soi-même (Bailey, Curtis et Nunan 2001 ; Schoen 1983). Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne la mise en place d’environnements d’apprentissage pédagogiques et inclusifs. W. Carr et S. Kemmis (Carr et Kemmis 1986) soutiennent à cet égard que le changement démocratique ne peut se produire que par le biais d’une réflexion continue et collective sur la pratique. Dans ce contexte, le développement professionnel de l’enseignant et son développement personnel se confondent. Un « enseignant démocratique » s’efforce d’examiner ses propres attitudes démocratiques, de remettre en question ses méthodes et de tirer des enseignements de ses interactions avec les apprenants. La prise de recul et le changement de perspective que ces exercices exigent lui permettent d’analyser ses points forts et ses points faibles, d’y travailler et de renforcer ses compétences professionnelles relatives à la démocratie.

Ainsi, la réflexion sur soi peut être considérée comme un examen minutieux de ses propres processus d’apprentissage et d’enseignement en matière de CCD. Elle renvoie directement à la Charte du Conseil de l’Europe sur l’éducation à la citoyenneté démocratique et l’éducation aux droits de l’homme, qui dispose que « [l]es

pratiques et les activités d’enseignement et d’apprentissage devraient respecter et promouvoir les valeurs et les principes concernant la démocratie et les droits de l’homme » (Conseil de l’Europe, 2010 : p. 9 ; voir également Conseil de l’Europe, 2018 : p. 17).

Comment utiliser les différentes parties de l’outil de réflexion à l’usage des enseignants ?

La partie I vous permet de découvrir le modèle de compétences pour une culture de la démocratie et consiste en une introduction au CRCCD.

Nous recommandons vivement aux lecteurs qui ne connaissent pas bien le CRCCD de commencer par cette partie avant de passer à la partie II, afin de se familiariser avec les processus d’observation et d’auto-observation nécessaires à l’acquisition des CCD.

En effet, cette première partie traite chaque élément thématique séparément, de sorte que vous puissiez choisir directement ceux qui vous intéressent ou approfondir vos notions selon votre niveau de connaissance du CRCCD.

La partie II consiste en une « entrée en matière » : elle vous permet de vous familiariser avec l’exercice de l’observation et de l’auto-observation et de comprendre comment les descripteurs du CCD peuvent soutenir votre développement personnel et professionnel. Elle commence par donner des exemples de situations de la vie quotidienne dans lesquelles vos compétences pour une culture de la démocratie peuvent vous être utiles. S’ensuit une réflexion sur vos points forts en tant qu’enseignant démocratique et sur la manière de développer vos CCD de façon continue. Pour finir, cette partie aborde les « situations compliquées » dans la carrière d’un enseignant, c’est-à-dire les situations que vous trouvez difficiles et dans lesquelles vous estimez que vous n’êtes pas à la hauteur de vos propres attentes, tant sur le plan pédagogique que personnel. Elle vous invite à mener une réflexion sur la manière de régler de telles situations de façon plus appropriée, en vous appuyant sur les CCD et sur les descripteurs.

Avant d’entamer les modules proposés dans la troisième partie, nous vous invitons à essayer de mettre en œuvre une ou toutes les étapes décrites dans la partie II afin de vous familiariser avec les principes de l’observation et de l’auto-observation, sachant que ces activités peuvent être pratiquées à tout moment.

La partie III vous propose donc cinq modules de réflexion axés sur les thèmes du projet « S’exprimer en toute liberté, apprendre en toute sécurité – Des écoles démocratiques pour tous », mené par le Conseil de l’Europe. Les différents modules étant indépendants les uns des autres, ils peuvent être effectués dans n’importe quel ordre. Ils s’intitulent comme suit :

1. faire entendre la voix des enfants et des élèves ;
2. traiter des questions controversées ;
3. prévenir la violence et le harcèlement ;
4. faire face à la propagande, à la désinformation et aux fausses nouvelles ;
5. lutter contre la discrimination.

Les modules reposent tous sur la même structure, conçue de façon à vous permettre de vous familiariser avec le thème en question et de tirer des conclusions quant à la façon d’améliorer vos compétences dans ce domaine.

Chacun d’eux commence par une brève introduction qui montre l’importance du thème abordé dans le milieu scolaire et explique comment il est relié au domaine des CCD ; s’ensuivent quelques questions visant à guider la réflexion. Les modules proposent des « scénarios tout faits » dont vous pouvez vous servir pour entrer en matière en analysant et en comparant vos propres pratiques d’apprentissage ; cet exercice vous permettra de vous familiariser avec le thème du module. Vous pourrez alors passer à l’étape de la réflexion guidée sur vos propres activités et projets pédagogiques.

Le présent outil peut être utilisé dans le cadre d’un travail aussi bien individuel qu’entre pairs. Il se prête aussi à des processus de réflexion collective impliquant l’ensemble des membres du personnel d’un établissement scolaire. Il peut vous apporter une aide et vous permettre de renforcer vos compétences dans tous les contextes, indépendamment de votre niveau d’expérience ou du stade où vous en êtes dans votre projet de construction d’une école démocratique.

Bibliographie

Bailey K. M., Curtis A. et Nunan D., *Pursuing professional development: the self as source*, Heinle & Heinle Publishers, Toronto, 2001.

Biesta G. J. J., « How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education », Heilbronn R. and Foreman-Peck L. (dir.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education*, Wiley Blackwell, Oxford, 2015, pp. 3-22.

Carr W. et Kemmis S., *Becoming critical: Education knowledge and action research*, Falmer, Fowler F. G. and Fowler H., London, 1986.

Conseil de l'Europe, 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, Instruments juridiques, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010, disponible sur <https://www.coe.int/fr/web/edc>.

Conseil de l'Europe, Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie, volumes I à III, 2018, disponible sur www.coe.int/fr/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture.

Larrivee B., « Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher », *Reflective practice*, volume 1 (3), 2000, pp. 293-307, DOI: 10.1080/713693162.

Schoen D., *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Basic Books, New York, 1983.

Lectures et ressources complémentaires

Connecticut State Department of Education, *The coaching and self-reflection tool for competency in teaching English learners*, 2017, disponible sur www.portal.ct.gov.

Johnson K. A., « Teacher self-assessment tools », Hamline University, s.d. (sans date), disponible sur www.tesol.org.

Lambert K., « Making teacher reflection meaningful », Education World, s.d., www.educationworld.com/making-teacher-reflection-meaningful.

Ontario College of Teachers, « A self-reflective professional learning tool », s.d., disponible sur www.ct.ca.

Williamson A. M., Mears A. et Bustos C., « Reflection tools in teacher education classes : an analysis of implementation in online, hybrid, and traditional environments », *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol. 14(2), 2015, www.tojet.net.

Zembylas M., « Interrogating "teacher identity": emotion, resistance, and self-formation », *Educational Theory*, Vol. 53(1), 2003, pp. 107-127.

PARTIE I



Le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie en bref

Reflétant l'image du monde que nous souhaitons laisser aux générations futures, l'éducation joue un rôle déterminant dans la construction de l'avenir. Elle devrait avoir pour objectif de préparer les apprenants à participer concrètement à une culture de la démocratie et à vivre ensemble dans des sociétés démocratiques culturellement plurielles.

Le CRCCD propose une approche systématique de la conception de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des compétences pour une culture de la démocratie (CCD), et de leur introduction dans les systèmes éducatifs d'une manière qui soit cohérente, globale et transparente pour toutes les parties prenantes.

Le CRCCD s'adresse aux professionnels de l'éducation intervenant à tous les niveaux des systèmes éducatifs, de l'école maternelle à l'enseignement supérieur, en passant par l'enseignement primaire et secondaire, sans oublier l'éducation des adultes et la formation professionnelle. Il propose essentiellement un modèle de compétences que doivent acquérir les apprenants pour pouvoir participer effectivement à une culture de la démocratie et vivre pacifiquement aux côtés de leurs pairs dans des sociétés démocratiques multiculturelles. Il contient en outre des descripteurs pour toutes les compétences décrites dans le modèle et donne des orientations concernant la manière dont il peut être mis en œuvre dans les systèmes éducatifs.

La présente partie donne un bon aperçu du CRCCD, mais le lecteur est encouragé à en consulter la version intégrale (qui se présente en trois volumes). Cette synthèse a essentiellement pour but d'aider les enseignants et les autres professionnels de l'éducation à se familiariser avec le CRCCD. Elle se concentre sur trois des aspects fondamentaux de son utilisation par les enseignants, à savoir la pédagogie, l'évaluation et une approche globale de l'école pour favoriser l'acquisition de compétences pour une culture de la démocratie.

Genèse du CRCCD

Le Conseil de l'Europe propose une vision de l'éducation axée sur les quatre grands objectifs suivants³ :

- ▶ la préparation à une vie de citoyens actifs dans des sociétés démocratiques ;
- ▶ le développement personnel ;
- ▶ le développement et la consolidation d'une base de connaissances approfondie et diversifiée ;
- ▶ la préparation au marché du travail.

Ces quatre objectifs sont complémentaires et ont tous la même importance. Le Conseil de l'Europe conçoit l'éducation comme un processus qui permet aux individus de faire des choix pour leur propre vie de façon indépendante, de reconnaître autrui comme son égal et d'interagir avec lui de manière constructive. Cette conception de l'éducation est liée aux idéaux de la démocratie et des droits de l'homme. L'apprentissage repose sur des processus qui engagent l'apprenant dans sa globalité, faisant appel à son intellect, à ses émotions et à ses expériences. L'apprentissage par l'expérience et l'apprentissage actif sont complémentaires à l'apprentissage fondé sur la théorie pour l'acquisition des compétences nécessaires à une participation démocratique active.

Les fondements conceptuels du CRCCD

Ce type d'éducation est explicitement lié aux idéaux de la démocratie et reflète les principes des droits de l'homme, qui présentent une importance particulière pour l'acquisition des compétences nécessaires à une participation active à la démocratie. L'éducation ne doit donc pas être axée uniquement sur la transmission de connaissances. Elle doit également créer des conditions propices au plein développement de leur potentiel par les apprenants, d'une façon et à un rythme qui leur conviennent, et sur lesquels ils peuvent influencer.

³ Recommandation [CM/Rec\(2007\)6](#) du Comité des Ministres relative à la responsabilité publique pour l'enseignement supérieur et la recherche.

Par ailleurs, l'apprentissage n'est pas qu'une question de processus cognitifs. Il engage l'apprenant dans sa globalité, faisant appel à son intellect, à ses émotions et à ses expériences.

Attitudes et comportements nécessaires aux fins d'une culture de la démocratie

Une culture de la démocratie suppose qu'outre des institutions, des lois et des processus démocratiques (tels que les élections), une véritable démocratie repose sur un ensemble d'attitudes et de comportements qui sont nécessaires au fonctionnement démocratique de ces institutions dans la pratique. Ceux-ci englobent notamment :

- ▶ un attachement au débat public ;
- ▶ un engagement à fonder les débats sur des faits et à éviter les informations non pertinentes, autant que faire se peut ;
- ▶ la volonté d'exprimer ses opinions personnelles et celle d'entendre le point de vue d'autrui ;
- ▶ la conviction que les conflits doivent être réglés de manière pacifique ;
- ▶ un attachement au fait que les décisions soient prises par les acteurs qui ont reçu le plus grand nombre de voix ou de sièges lors d'une élection, en tenant dûment compte de la protection des minorités et de leurs droits ;
- ▶ un attachement à l'État de droit.

Le dialogue interculturel : un échange de vues libre

Une culture de la démocratie requiert la volonté et la capacité de mener un « dialogue interculturel », qui peut se définir comme un échange de vues libre fondé sur la compréhension et le respect mutuels entre des personnes ou des groupes qui se perçoivent comme ayant des références culturelles différentes les uns des autres. Il favorise la participation constructive par-delà les clivages culturels perçus afin de réduire l'intolérance, les préjugés et les stéréotypes, renforce la cohésion des sociétés démocratiques et contribue au règlement des conflits. Dans les sociétés multiculturelles, le dialogue interculturel est donc fondamental pour garantir que tous les citoyens aient les mêmes possibilités de participer au débat public et à la prise de décisions.

Les concepts d'« identité » et de « groupes culturels »

Dans le contexte du dialogue interculturel, l'identité renvoie à la façon dont une personne se perçoit et aux autodéscriptions auxquelles elle attache de l'importance et de la valeur. Quant aux « groupes culturels », il en existe de toutes tailles, chacun pouvant avoir sa culture spécifique. Ainsi, un individu appartient et s'identifie simultanément à de nombreux groupes différents et aux cultures associées.

Identité

- ▶ Les identités dites personnelles reposent sur les traits de caractère (par exemple attentionné(e), tolérant(e), extraverti(e)), les relations et les rôles interpersonnels (par exemple mère, ami(e) ou collègue) et les éléments autobiographiques (par exemple né(e) de parents ouvriers, scolarisé(e) dans une école publique).
- ▶ Les identités sociales sont fondées sur l'appartenance à des groupes sociaux (une nation, un groupe ethnique ou religieux, un groupe fondé sur le genre ou sur l'âge, un groupe générationnel, un groupe professionnel, une institution éducative, un club de loisirs, une équipe sportive, ou encore un groupe virtuel sur les réseaux sociaux, par exemple).
- ▶ Les identités culturelles (c'est-à-dire les identités que les individus construisent sur la base de leur appartenance à des groupes culturels) sont un type particulier d'identité sociale. Elles sont au cœur du CRCCD.

Groupes culturels

- ▶ Les groupes culturels sont toujours hétérogènes : tous sont marqués par la diversité, leurs membres ne partageant pas tous exactement les mêmes caractéristiques, normes et pratiques.
- ▶ Les frontières de ces groupes sont souvent floues. Parfois, il est difficile de savoir qui en fait partie et qui n'en fait pas partie.
- ▶ Ils sont dynamiques et évoluent sous l'effet des événements politiques, économiques et historiques, mais aussi des interactions avec les cultures d'autres groupes et des influences que ces cultures exercent, et en

raison de la contestation interne des acceptions, des normes, des valeurs et des pratiques par les membres du groupe eux-mêmes. Les références culturelles sont fluides et dynamiques, certaines appartenances ou groupes d'appartenances croisées étant plus ou moins mises en avant selon le contexte social ou les évolutions des centres d'intérêts, des besoins, des objectifs et des attentes des gens.

Les deux acceptions du terme « compétence »

Aux fins du CRCCD, le terme « compétence » a deux acceptions : une générale, holistique, et une beaucoup plus étroite, ou spécifique. La première renvoie à la capacité de mobiliser et d'utiliser des valeurs, des attitudes, des aptitudes, une connaissance et/ou une compréhension pertinentes afin de réagir de manière efficace et appropriée aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présente un contexte donné. Le terme « compétence » est alors utilisé au singulier.

Dans la deuxième acception, il est utilisé au pluriel et désigne les valeurs, les attitudes, les aptitudes, la connaissance et la compréhension spécifiques qui sont mobilisées et mises en œuvre dans l'adoption d'un comportement compétent. Ainsi, au sens du CRCCD, la compétence renvoie à la mobilisation et au déploiement de compétences spécifiques afin de répondre aux exigences et aux difficultés relatives à des situations concrètes.

Le modèle des compétences pour une culture de la démocratie

S'appuyant sur ces notions fondamentales, le CRCCD propose un modèle conceptuel global des compétences dont un individu a besoin pour se comporter en tant que citoyen compétent d'un point de vue démocratique et interculturel. Telles sont donc les compétences que les éducateurs doivent cibler pour autonomiser les apprenants et leur permettre d'agir comme des citoyens démocratiques compétents et efficaces.

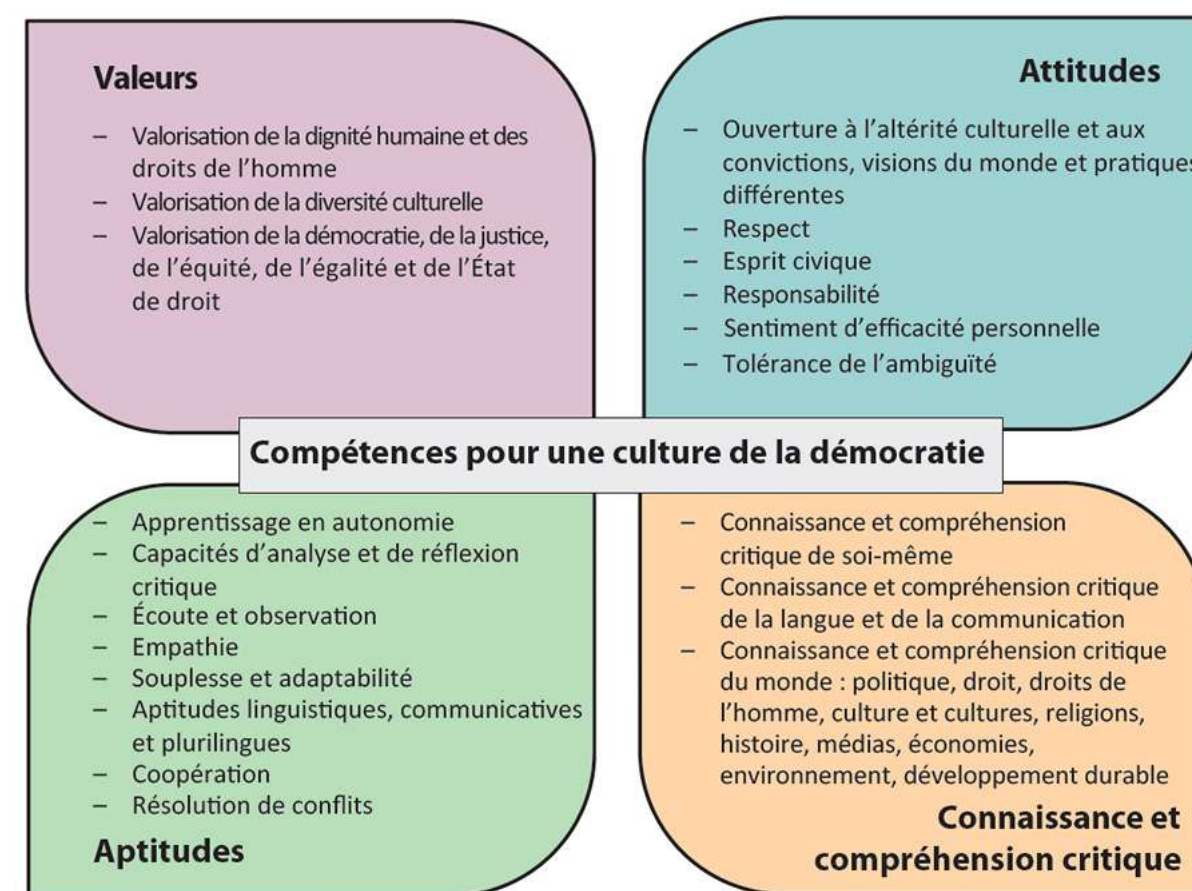


Figure 1 : Le modèle de compétences pour une culture de la démocratie

Ce modèle comporte 20 compétences réparties en quatre sous-groupes, à savoir les valeurs, les attitudes, les aptitudes, ainsi que la connaissance et la compréhension critique, comme le montre la figure 1.

Les valeurs

Par valeurs, on entend les convictions générales que les personnes ont sur les objectifs qui devraient être poursuivis dans la vie. Les valeurs motivent l'action et servent aussi de principes directeurs pour décider de quelle manière agir. Elles transcendent les actes et les contextes spécifiques et ont une qualité normative concernant ce qui devrait être fait ou pensé dans telle ou telle situation. Sans description des valeurs qui sont importantes pour une société démocratique et interculturelle, les autres éléments de compétence figurant dans le modèle pourraient être utilisés pour servir maints autres types d'ordres politiques, même antidémocratiques. Ainsi, un citoyen vivant dans une dictature totalitaire peut être qualifié de responsable, politiquement bien informé et compétent en matière de communication si ses jugements, ses décisions et ses actes se fondent sur un système de valeurs différent. En conséquence, les valeurs définies dans le modèle présenté dans le CRCCD résident au cœur même de la compétence démocratique et sont essentielles pour décrire cette compétence.

La valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme

Ce premier ensemble de valeurs repose sur la conviction générale que tous les êtres humains sont égaux en termes de valeur et de dignité, qu'ils ont droit à un égal respect ainsi qu'au même ensemble de droits de l'homme et de libertés fondamentales, et qu'ils devraient être traités en conséquence. Cette conviction pose en principe que les droits de l'homme sont universels, inaliénables et indivisibles et qu'ils s'appliquent à tous sans distinction aucune. Ils offrent un ensemble minimum de protections essentielles pour permettre aux êtres humains de vivre dans la dignité et constituent un socle pour la liberté, l'égalité, la justice et la paix dans le monde.

La valorisation de la diversité culturelle

Cet ensemble de valeurs repose sur la conviction générale que les autres références culturelles, la variation et la diversité culturelles, ainsi que la pluralité de perspectives, de points de vue et de pratiques devraient être perçues de façon positive et devraient être appréciées et valorisées. Cette conviction pose en principe que la diversité culturelle est un atout pour la société, que les personnes peuvent apprendre et tirer profit de la diversité des points de vue, que la diversité culturelle devrait être encouragée et protégée, et que les personnes devraient être encouragées à dialoguer les unes avec les autres, indépendamment de leurs différences culturelles perçues, en instaurant un dialogue interculturel afin de leur permettre de vivre ensemble sur un pied d'égalité dans la société. Il peut exister une tension entre la valorisation des droits de l'homme et celle de la diversité culturelle. En effet, dans une société dont le système de valeurs repose avant tout sur les droits de l'homme, la valorisation de la diversité culturelle sera l'objet de certaines limites, qui découleront de la nécessité de promouvoir, de respecter et de protéger les droits de l'homme et les libertés d'autrui. Par conséquent, les différentes croyances et pratiques culturelles devraient être valorisées en toutes circonstances, sauf si elles portent atteinte aux droits de l'homme et aux libertés d'autrui.

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

Ce troisième ensemble de valeurs repose sur un groupe de convictions relatives à la manière dont les sociétés devraient fonctionner et être gouvernées, notamment la conviction que tous les citoyens devraient pouvoir participer sur un pied d'égalité (soit directement, soit indirectement par l'intermédiaire de représentants élus) aux processus par lesquels les lois visant à régir la société sont élaborées et établies, que tous les citoyens devraient participer activement aux processus démocratiques en vigueur dans leur société (en reconnaissant que cela peut aussi parfois signifier ne pas participer pour des raisons de conscience ou de circonstance). Les décisions devraient être prises à la majorité des voix, en traitant les minorités de tout type de manière juste et équitable. En outre, la justice sociale, l'équité et l'égalité devraient exister à tous les niveaux de la société. Enfin, l'État de droit suppose que tous les membres de la société sont traités de manière juste, équitable, impartiale et égale, conformément aux lois applicables à tous.

Les attitudes

Les attitudes renvoient à l'orientation mentale générale d'une personne à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose (par exemple une personne, un groupe, une institution, une problématique, un événement, un symbole, etc.). Elles sont habituellement constituées de quatre éléments : une conviction ou une opinion sur l'objet de l'attitude, une émotion ou un sentiment à l'égard de cet objet, une évaluation (positive ou négative) de l'objet et une tendance à se comporter d'une certaine manière à l'égard de cet objet.

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

L'ouverture est une attitude à l'égard soit de personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes des siennes, soit de visions du monde, de convictions, de valeurs et de pratiques différentes des siennes. Elle suppose une sensibilité à la diversité culturelle, une curiosité et un intérêt à découvrir et à connaître d'autres orientations et références culturelles et d'autres visions du monde, convictions, valeurs et pratiques, ainsi que la volonté de suspendre son jugement et de se défaire de son scepticisme à l'égard de ce qui est différent et d'analyser ses propres convictions, valeurs et pratiques. L'ouverture suppose aussi une disposition affective à rechercher des opportunités d'établir des liens avec des personnes perçues comme différentes de soi, ou à profiter de telles opportunités.

Le respect

Le respect est une attitude consistant à avoir de la considération, un regard positif et de l'estime à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose (par exemple une personne, une conviction, un symbole, un principe, une pratique, etc.). Dans une culture de la démocratie, le respect à l'égard d'autres personnes perçues comme ayant des références culturelles, des croyances, des opinions ou des pratiques différentes des siennes est tout particulièrement important. Il ne s'agit pas de minimiser ou d'ignorer les différences réelles qui peuvent exister entre soi et l'autre – différences qui peuvent parfois être importantes et profondes –, ni d'être nécessairement d'accord avec ce qui fait l'objet du respect, de l'adopter ou de s'y convertir. Il s'agit au contraire d'une attitude d'appréciation positive de la dignité et du droit d'autrui d'avoir ses propres références, convictions, opinions ou pratiques, tout en reconnaissant et en acceptant les différences qui existent entre soi et l'autre. Une attitude de respect est nécessaire pour faciliter à la fois l'interaction démocratique et le dialogue interculturel avec autrui. Toutefois, des limites doivent être fixées dans ce domaine : les convictions et les opinions ou les modes de vie et les pratiques qui portent atteinte à la dignité, aux droits de l'homme ou aux libertés d'autrui ou qui violent ces principes ne sauraient être respectés⁴.

La notion de respect reflète davantage l'attitude requise pour une culture de la démocratie que celle de tolérance, qui peut, dans certains contextes, avoir pour connotation le simple fait de tolérer ou de supporter la différence et d'adopter une attitude condescendante à l'égard de quelque chose que l'on préférerait ne pas avoir à supporter. Le respect se fonde sur la reconnaissance de la dignité, des droits et des libertés d'autrui et sur une relation d'égalité entre soi et autrui.

L'esprit civique

L'esprit civique est une attitude de solidarité et de devoir envers une communauté ou un groupe social qui est plus large que l'entourage proche, famille et amis. Ces groupes peuvent être constitués, par exemple, de personnes vivant dans une zone géographique donnée (un quartier, un village ou une ville, un pays, un groupe de pays tels l'Europe ou l'Afrique, voire le monde tout entier dans le cas de la « communauté mondiale »), de personnes qui partagent différentes caractéristiques (une appartenance ethnique, une religion, un loisir, une orientation sexuelle, etc.) ou renvoyer à tout autre type de groupe social ou culturel auquel une personne a le sentiment d'appartenir. Chaque personne appartient à de multiples groupes et peut afficher un esprit civique à l'égard d'un ou de plusieurs d'entre eux.

La responsabilité

La responsabilité morale renvoie à l'individu à ses propres actes. Elle entre en jeu quand une personne est tenue d'agir d'une certaine manière et qu'elle mérite des éloges ou une critique pour avoir agi ou, au contraire, négligé d'agir de cette manière. Une personne responsable est capable de réfléchir à ses actes, de formuler des intentions sur la manière dont elle agira et de mettre à exécution les actions choisies. La responsabilité peut nécessiter du courage dans la mesure où l'adoption d'une position de principe peut signifier agir contre les siens, prendre des mesures contre les normes d'une communauté ou contester une décision collective jugée erronée. Par conséquent, il peut parfois y avoir une tension entre l'esprit civique et la responsabilité morale.

⁴ Du point de vue des droits de l'homme, si le droit d'autrui à la liberté de conviction devrait être respecté en toutes circonstances, les convictions qui visent à porter atteinte à la dignité, aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales d'autrui, ou à violer ces principes, ne sauraient être respectées. Dans ce cas, ce n'est pas le droit d'avoir ses propres convictions qui est restreint, mais la liberté de les manifester (voir l'article 9 de la Convention européenne des droits de l'homme).

Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle renvoie un individu à lui-même et suppose de croire en sa propre capacité à mener à bien les actions requises pour atteindre des objectifs précis. Cette conviction en entraînant d'autres, ce sentiment suppose généralement de croire en sa capacité à comprendre ce qui est exigé, à porter les bons jugements, à choisir les méthodes appropriées pour exécuter les tâches, à surmonter les obstacles, à infléchir le cours des choses et à influencer sur les événements qui touchent sa vie personnelle et celle des autres.

La tolérance de l'ambiguïté

Il s'agit d'une attitude à l'égard des objets, des événements et des situations perçus comme incertains et sujets à de multiples interprétations contradictoires ou incompatibles. Le terme « tolérance » devrait être entendu ici au sens positif d'accepter et d'intégrer l'ambiguïté (et non au sens négatif de subir ou de supporter cette dernière). Ainsi, la tolérance de l'ambiguïté suppose la reconnaissance et l'admission du fait qu'une même situation ou problématique peut faire l'objet de points de vue et d'interprétations multiples et que le propre point de vue qu'a une personne d'une situation donnée n'est pas nécessairement meilleur que celui d'autrui. Elle suppose également l'acceptation de la complexité, de la contradiction et de l'absence de clarté, ainsi que la volonté d'entreprendre des tâches alors que les informations sont incomplètes ou partielles et le fait de gérer ce manque d'informations de manière constructive.

Les aptitudes

Une aptitude renvoie à la capacité de mettre en œuvre des modes complexes et organisés de pensée ou de comportement en faisant preuve d'adaptation pour atteindre un but ou un objectif particulier.

L'apprentissage en autonomie

Les aptitudes d'apprentissage en autonomie sont celles dont les individus ont besoin pour effectuer, organiser et évaluer leur propre apprentissage, conformément à leurs besoins personnels, de manière autodirigée et autorégulée, sans l'impulsion d'autrui. La capacité d'apprentissage en autonomie est importante pour une culture de la démocratie car elle permet de découvrir par soi-même les problématiques politiques, citoyennes et culturelles, et d'apprendre à les gérer en utilisant des sources multiples et variées, proches comme lointaines, plutôt qu'en comptant sur des personnes de son entourage immédiat pour obtenir des informations en la matière.

L'analyse et la réflexion critique

La capacité d'analyse est l'aptitude nécessaire pour analyser tous types de matériels (des textes, des argumentaires, des interprétations, des problématiques, des événements, des expériences, etc.) de manière systématique et logique. Elle englobe l'aptitude à décomposer les matériels analysés en éléments constitutifs, à interpréter la ou les significations de chaque élément, à examiner les éléments les uns par rapport aux autres, à repérer tout écart ou toute incohérence ou divergence entre eux et à rassembler les résultats de l'analyse de façon organisée et cohérente pour tirer des conclusions logiques et défendables sur l'ensemble de l'analyse.

L'aptitude à la réflexion critique est nécessaire pour évaluer tous types de matériels en portant un jugement en la matière. Elle englobe par conséquent la capacité à procéder à des évaluations au regard de la cohérence interne, mais aussi de la cohérence avec les données et l'expérience disponibles, à porter des jugements sur la validité, l'exactitude, l'acceptabilité, la fiabilité, l'adéquation, l'utilité et/ou le caractère persuasif des matériels analysés, à évaluer les idées préconçues et les intentions et desseins de ceux qui les ont créés, à élaborer d'autres options, possibilités et solutions que celles présentes dans les matériels examinés ; à comparer les avantages et les inconvénients des options disponibles et à rassembler les résultats du processus d'évaluation de façon organisée et cohérente.

L'écoute et l'observation

Il s'agit des aptitudes nécessaires pour comprendre ce que les autres disent et pour tirer des leçons de leur comportement. Comprendre ce que les autres disent exige une écoute active – en prêtant dûment attention non seulement à la teneur des propos, mais aussi à la manière dont ils sont exprimés par le ton, le timbre, le volume sonore, le débit et la fluidité de la voix, ainsi qu'au langage corporel de la personne, en particulier les mouvements des yeux, les expressions du visage et les gestes.

L'empathie

L'empathie désigne l'ensemble des aptitudes nécessaires pour comprendre les pensées, les convictions et les sentiments d'autres personnes, et voir le monde depuis leur perspective. Elle suppose la capacité à sortir de son propre cadre de référence psychologique et à appréhender et à comprendre, en faisant preuve d'imagination, le cadre de référence psychologique et le point de vue d'autrui. Cette compétence est fondamentale pour se représenter les références culturelles, les visions du monde, les convictions, les intérêts, les émotions, les souhaits et les besoins d'autres personnes.

La souplesse et l'adaptabilité

La souplesse et l'adaptabilité permettent de s'adapter avec succès à la nouveauté et au changement, ainsi qu'aux attentes sociales ou culturelles, aux styles de communication et aux comportements d'autrui. Elles permettent également d'adapter son mode de pensée ou de comportement ou sa façon de ressentir les choses face à des situations imprévues ou à de nouvelles expériences, rencontres et informations. Ainsi, la souplesse et l'adaptabilité doivent être distinguées de l'ajustement du comportement à des fins de profit ou de gain personnel, qui, dans ce cas, est opportuniste ou dénué de tout principe. Elles doivent également être distinguées de l'adaptation sous la contrainte extérieure.

Les aptitudes linguistiques, communicatives et plurilingues

Les aptitudes linguistiques, communicatives et plurilingues sont nécessaires pour communiquer efficacement et de manière appropriée avec les autres. Elles englobent notamment la capacité à exprimer ses convictions, ses opinions, ses intérêts et ses besoins personnels, à expliquer et à préciser des idées, à défendre, à promouvoir, à argumenter, à raisonner, à discuter, à débattre, à persuader et à négocier ; la capacité à employer plus d'une langue ou variété de langue ; la capacité à s'exprimer avec assurance et sans agressivité, de manière respectueuse de la dignité et des droits d'autrui ; la capacité à reconnaître différentes conventions de communication (verbale et non verbale) et à adapter son comportement de manière à utiliser les conventions de communication appropriées par rapport au contexte culturel dominant ; la capacité à poser des questions à des fins d'éclaircissement d'une manière appropriée, avec tact, et à gérer les ruptures dans la communication, par exemple en demandant à son interlocuteur de répéter ou de reformuler ses propos, ou en reformulant, révisant ou simplifiant ses propres propos lorsqu'ils ont été mal compris ; ainsi que la capacité à jouer le rôle de médiateur linguistique dans les échanges interculturels.

La coopération

Il s'agit de l'aptitude nécessaire pour participer pleinement, avec d'autres personnes, à des activités, des tâches et des projets communs. Elle englobe la capacité à exprimer des points de vue et des opinions dans un contexte de groupe, et à encourager les autres membres du groupe à exprimer leurs points de vue et leurs opinions dans ce cadre collectif ; à développer le consensus et à faire des concessions au sein d'un groupe ; à fixer des objectifs pour le groupe et à les poursuivre ; à apprécier les talents et les contributions de tous les membres du groupe ; à encourager et à motiver les autres membres du groupe, ainsi qu'à partager des connaissances, des expériences ou un savoir-faire pertinents et utiles avec le groupe.

La résolution de conflits

Il s'agit de l'aptitude requise pour traiter, gérer et régler pacifiquement des conflits, à savoir, notamment, la capacité à atténuer ou à prévenir l'agressivité et la négativité, et à créer un environnement dans lequel les personnes se sentent libres d'exprimer leurs opinions divergentes et leurs préoccupations, sans crainte de représailles, tout en reconnaissant les inégalités de pouvoir et/ou de statut entre les parties en conflit, et la capacité à prendre des mesures pour réduire les effets éventuels de ces inégalités sur la communication entre ces parties. Elle suppose de savoir gérer et réguler efficacement les émotions ; entendre et comprendre les points de vue des différentes parties à un conflit ; dissiper ou atténuer les malentendus de part et d'autre ; identifier les terrains d'entente permettant d'élaborer un accord entre les parties en conflit ; définir les options possibles pour régler les conflits ; et parfaire les éventuels solutions ou compromis trouvés.

La connaissance et la compréhension critique

La connaissance désigne l'ensemble des informations que possède une personne sur un sujet donné. L'expression « compréhension critique » est employée pour souligner la nécessité, dans le cadre des processus démocratiques

et du dialogue interculturel, de comprendre et d'évaluer des significations en réfléchissant activement et en évaluant de manière critique ce qui est compris et interprété.

La connaissance et la compréhension critique de soi

La connaissance et la compréhension critique de soi supposent la connaissance et la compréhension de nos propres références culturelles, de notre propre vision du monde et de la manière dont celles-ci influent sur nos jugements et sur nos réactions à l'égard d'autrui. Elles englobent la compréhension des postulats et des idées préconçues qui sous-tendent notre vision du monde ; la conscience de nos propres émotions, sentiments et motivations, en particulier dans un contexte de communication et de coopération avec autrui ; ainsi que la connaissance et la compréhension des limites de notre propre compétence et de notre savoir-faire.

La connaissance et la compréhension critique de la langue et de la communication

La connaissance et la compréhension critique de la langue et de la communication renvoient à la connaissance des conventions de communication verbale et non verbale appropriées d'un point de vue social qui s'appliquent dans la ou les langues parlées, et à la compréhension du fait que les personnes qui ont d'autres références culturelles peuvent suivre des conventions de communication verbale et non verbale différentes des siennes qui, de leur point de vue, ont du sens. Cela s'applique même si ces personnes emploient la même langue que soi, et passe par la compréhension du fait que :

- ▶ les personnes qui ont des références culturelles différentes peuvent percevoir le sens des propos de manière différente ;
- ▶ la compréhension de l'impact social et des répercussions sur autrui de différents styles de communication, notamment de la manière dont des styles de communication différents peuvent être incompatibles ou entraîner une rupture dans la communication ;
- ▶ la compréhension de la manière dont nos propres postulats, idées préconçues, perceptions, convictions et jugements sont liés à notre ou nos langues d'usage.

La connaissance et la compréhension critique du monde

Dans le modèle de compétences pour une culture de la démocratie, la connaissance et la compréhension critique du monde englobent un vaste et complexe ensemble de compétences qui concernent divers domaines, notamment la politique, le droit, les droits de l'homme, la culture, les cultures, les religions, l'histoire, les médias, l'économie, l'environnement et le développement durable.

La notion de « groupe de compétences »

En situation réelle, les compétences sont rarement mobilisées et utilisées de manière individuelle. Au contraire, tout comportement compétent suppose invariablement d'activer et d'appliquer un groupe entier de compétences. Selon la situation et selon les exigences, les enjeux et les possibilités qu'elle présente, en fonction des besoins et des objectifs particuliers de la personne dans cette situation, différents sous-groupes de compétences devront être activés et utilisés.

Par exemple, comment un citoyen peut-il adopter une position de principe contre un discours de haine visant des réfugiés ou des migrants sur internet ? Une telle prise de position peut exiger la mobilisation d'un groupe entier de compétences. En effet, cette position peut être déclenchée par l'activation de la dignité humaine en tant que valeur fondamentale, et renforcée par l'activation de l'esprit civique et du sens des responsabilités. La contestation de la teneur d'un tel discours requiert la mobilisation de la capacité d'analyse et de la réflexion critique. En outre, la formulation d'une réponse appropriée exige une connaissance des droits de l'homme ainsi que des compétences de communication, de sorte à pouvoir exprimer dûment la position adoptée et à viser efficacement le(s) public(s) concerné(s). Par ailleurs, une connaissance et une compréhension des médias numériques sont nécessaires pour pouvoir publier la réponse en ligne de façon appropriée et en optimiser l'impact.

En d'autres termes, un comportement dit « compétent » suppose de répondre de façon appropriée et efficace aux exigences et aux enjeux spécifiques que présente une situation démocratique et interculturelle donnée. Ce processus exige donc l'utilisation de groupes de ressources psychologiques variables que l'individu puise de façon sélective dans son répertoire de valeurs, d'attitudes, d'aptitudes, et d'éléments de connaissance et de compréhension.

Les descripteurs de compétences

Le CRCCD contient des descripteurs pour chacune des 20 compétences définies dans le modèle. Ceux-ci facilitent la mise en action des compétences, tout en fournissant des outils pratiques importants pour la planification du curriculum, pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Ces descripteurs consistent en des énoncés formulés de façon positive qui décrivent des comportements observables indiquant qu'un individu a atteint un certain niveau de maîtrise à l'égard d'une compétence donnée.

Le volume II du CRCCD comporte 447 descripteurs validés, dont 135 sont considérés comme des descripteurs clés et sont reliés à l'un des trois niveaux de compétence (de base, intermédiaire ou avancé). Selon la procédure statistique utilisée pour étalonner les descripteurs, si une personne affiche le comportement correspondant à un descripteur donné au niveau avancé, il est hautement probable que cette personne soit également capable d'afficher les comportements correspondant aux descripteurs du niveau intermédiaire et de base pour la même compétence. Le tableau 1 ci-dessous présente quelques exemples de descripteurs clés.

Tableau 1 : Exemples de descripteurs clés

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Valorisation de la démocratie, de la justice, de l'équité, de l'égalité et de l'État de droit | |
| De base | Exprime l'avis que tous les citoyens doivent être traités de façon égale et impartiale devant la loi |
| Intermédiaire | Soutient que des élections démocratiques doivent toujours se dérouler de façon libre et équitable, conformément aux normes internationales et à la législation nationale, et sans fraude |
| Avancé | Soutient qu'il doit exister des voies de recours effectives contre les actions des autorités publiques qui portent atteinte aux droits civils |
| Tolérance de l'ambiguïté | |
| De base | A un bon contact avec des personnes qui ont une diversité de points de vue |
| Intermédiaire | Gère l'incertitude d'une manière positive et constructive |
| Avancé | Fait part d'une volonté de voir ses propres idées et valeurs remises en question |
| Coopération | |
| De base | En tant que membre d'une équipe, la personne effectue sa part du travail |
| Intermédiaire | S'efforce d'établir des consensus pour atteindre des objectifs de groupe |
| Avancé | Soutient ses collaborateurs malgré des divergences de points de vue |
| Connaissance et compréhension critique du monde | |
| De base | Peut décrire des pratiques culturelles de base (habitudes alimentaires, façons de se saluer, de s'adresser aux gens, règles de politesse, etc.) dans une autre culture |
| Intermédiaire | Peut expliquer les risques liés au fait de généraliser des comportements individuels et de les associer à l'ensemble d'une culture |
| Avancé | Peut expliquer pourquoi aucun groupe n'a de caractéristique spécifique figée |

Outre la liste des descripteurs validés pour les apprenants à partir de l'âge de dix ans, il existe une liste distincte de descripteurs validés adaptés aux jeunes apprenants.

Les descripteurs peuvent servir de références pour l'élaboration de curriculums à différents niveaux (du niveau institutionnel au niveau national), ainsi que pour la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'activités pédagogiques.

L'utilisation des descripteurs

Pour qu'ils soient pertinents pour la planification du curriculum, pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, les descripteurs doivent être formulés en termes de résultats d'apprentissage.

Étant donné que les compétences sont généralement mobilisées par groupes, les professionnels de l'éducation peuvent utiliser les descripteurs lors de la conception d'activités pédagogiques pour favoriser l'acquisition de diverses compétences. La banque de descripteurs doit être considérée comme une boîte à outils dont il convient de choisir et d'associer les éléments les plus pertinents pour le niveau des apprenants et leur contexte spécifique. Lorsqu'ils choisissent les descripteurs les plus pertinents pour en faire des objectifs d'apprentissage,

les professionnels de l'éducation sont invités à garder à l'esprit que les activités pédagogiques doivent fournir à tous les apprenants des opportunités significatives d'accéder à des niveaux de compétence plus élevés, ou de stabiliser et de consolider leurs acquis dans diverses compétences.

Les descripteurs renvoient à un niveau général de compétence, et non à une performance dans une situation spécifique ou une activité pédagogique unique. Étant donné qu'ils sont formulés en des termes positifs, ils permettent de définir ce que les apprenants sont capables de faire, et la non-adoption des comportements décrits devrait servir à orienter les futures activités pédagogiques.

Les descripteurs peuvent aussi être utilisés à des fins d'évaluation, y compris l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation, ainsi que comme une aide à la réflexion critique sur l'apprentissage, que ce soit dans des contextes éducatifs formels, non formels ou informels. Les apprenants peuvent s'en servir pour réfléchir à la manière dont ils se sont comportés dans des situations spécifiques, et à ce qu'ils pourraient faire à l'avenir dans de telles situations.

Les utilisateurs du CRCCD doivent tout particulièrement veiller à ne pas faire de mauvaise utilisation des descripteurs. La banque de descripteurs validés proposée dans le CRCCD ne doit pas être considérée comme une « liste de tâches à réaliser » ou comme une liste de contrôle. De fait, une utilisation rigide et inappropriée des descripteurs dans le cadre de l'évaluation peut avoir des effets indésirables, comme la catégorisation ou la démotivation des apprenants, par exemple. C'est pourquoi l'un des grands principes sur lesquels repose l'évaluation, comme nous le verrons plus loin, est le respect. Ainsi, les descripteurs doivent toujours être utilisés d'une manière respectueuse des apprenants et soutenir le développement de leurs compétences pour une culture de la démocratie.

Les CCD dans le curriculum

Le modèle des CCD peut être utilisé tant pour réaliser un audit des curriculums existants et de leur mise en œuvre que pour en concevoir différents types de curriculums.

Cela s'applique pour tous les types de curriculums, ainsi que dans le cas des approches transversales. Il convient, lors de la planification de curriculums visant à développer les CCD, de tenir compte des principes suivants :

- ▶ la pertinence : l'acquisition des CCD peut se faire dans le cadre des curriculums de toutes les disciplines scolaires ou de tous les domaines d'étude dès lors qu'elles sont intégrées par groupes dans les compétences disciplinaires ;
- ▶ le réalisme : il s'agit de ne pas surcharger le curriculum, simplement d'y inclure les CCD lors de sa conception, en faisant preuve de réalisme concernant ce que l'on peut faire dans le temps imparti ;
- ▶ la cohérence et la transparence : les groupes de compétences sélectionnées sont reliés de façon cohérente et transparente aux objectifs généraux du curriculum. La cohérence verticale (dans le temps) et la cohérence horizontale (entre les matières) des composantes sélectionnées du curriculum sont toutes les deux essentielles ;
- ▶ la progression des CCD : il est possible d'envisager un curriculum « en spirale », dans lequel certaines compétences sont approfondies et d'autres ajoutées au fil du temps ;
- ▶ la langue et la dimension dialogique : il est nécessaire d'employer une terminologie précise en lien avec les CCD, et la conception des curriculums doit s'inscrire dans des processus participatifs ;
- ▶ 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 ;
- ▶ la mise en place d'un environnement sûr pour l'acquisition des CCD : pour traiter certains aspects sensibles et sujets à controverse des CCD, il convient, lors de la conception des curriculums, de prévoir la mise en place d'un environnement sûr pour la tenue de discussions et de débats.

Les CCD dans la formation des enseignants

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.

L'approche des CCD concerne l'éducation des élèves dans les écoles, mais aussi la formation initiale des futurs enseignants et la formation professionnelle continue des enseignants en exercice. Dans le cadre de leur formation initiale ou continue, les enseignants peuvent réfléchir à la manière dont ils développent eux-mêmes leurs CCD. 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 spécifique et à ce qu'il peut faire pour développer ces compétences plus avant.

Les instituts de formation des enseignants sont invités à examiner les formations existantes et à identifier les compétences qui ont déjà été traitées, que ce soit par le biais du contenu, des méthodes d'enseignement ou des activités et des tâches données aux apprenants, ainsi qu'à définir les points qui 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 et de couvrir l'ensemble du modèle des CCD.

Les CCD et la pédagogie

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. Les compétences pour une citoyenneté démocratique active peuvent être développées à l'aide d'approches axées aussi bien sur le processus d'apprentissage que sur le contenu de l'enseignement.

Aux fins du CRCCD, le terme « pédagogie » s'entend au sens large : il désigne l'organisation d'un processus d'apprentissage. Le CRCCD encourage les enseignants à revoir leurs pratiques, à y réfléchir et à envisager la manière dont ils pourraient procéder pour favoriser l'acquisition de CCD par le biais d'activités qui considèrent l'apprenant dans sa globalité et le sollicitent sur les plans cognitif, émotionnel et pratique (soit « la tête, le cœur et les mains »). Souvent, les activités pédagogiques développent les CCD en associant des éléments liés à la fois au contenu et au processus. Le CRCCD se penche sur la manière dont les enseignants, en tant que facilitateurs de l'apprentissage, peuvent prévoir des activités pédagogiques laissant la place à l'expérience, la comparaison, l'analyse, la réflexion et l'action. Il présente les exemples suivants de méthodes et d'approches, recommandées aux enseignants pour contribuer à l'acquisition des CCD :

Méthodes et approches axées sur le processus :

- ▶ modélisation des attitudes et comportements démocratiques ;
- ▶ mise en œuvre de 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 intégrées par curriculum ;
- ▶ prise en considération du « curriculum caché ».

Méthodes et approches axées sur le processus

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 être acquises par le seul biais d'un enseignement formel sur la démocratie ; elles doivent aussi être mises en pratique.

La transmission implicite des valeurs

Les valeurs sont transmises implicitement par la manière dont les enseignants agissent et communiquent. Les enseignants et autres professionnels de l'éducation peuvent prendre davantage conscience des valeurs qu'ils véhiculent et qu'ils 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 sein d'une salle de classe, la transmission des valeurs et des 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, leurs comportements et leurs pratiques, les enseignants peuvent créer des environnements d'apprentissage sûrs, lutter contre la discrimination et apporter un soutien à l'apprentissage individualisé fondé sur un vaste socle de compétences ou d'éléments humains fondamentaux.

Tout le monde est important

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, 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.

Lorsque les enseignants adoptent des méthodes inclusives, par exemple, ils envoient un message puissant à leurs apprenants, tels que : « 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. Lorsque, à l'inverse, 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.

Mettre en place des environnements d'apprentissage ouverts et sûrs

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. La gestion de la classe, la prévention des conflits, la prise de décisions en commun, 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.

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, peuvent aussi se dérouler au niveau de la classe, dans le cadre de la gestion de la classe et du processus d'enseignement. Elles peuvent consister en l'instauration de processus décisionnels démocratiques, la création et la mise en œuvre d'un règlement pour la classe, ou encore la mise en place d'opportunités pour les apprenants d'exprimer leurs points de vue et de faire des suggestions – éventuellement 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, les enseignants peuvent prévoir des activités pédagogiques qui simulent des élections – éventuellement accompagnées de campagnes politiques fictives –, des débats parlementaires ou des procès (en définissant et en utilisant des procédures équitables pour prendre des décisions impliquant un choix entre plusieurs options) ; ils peuvent aussi prévoir d'autres activités organisées sous forme de jeux de rôle et d'autres simulations visant notamment à expérimenter 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 être au service d'objectifs d'apprentissage spécifiques dans le curriculum, tout en développant les CCD.

L'apprentissage coopératif

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.

La méthode de l'apprentissage coopératif 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 d'écoute et d'observation, de communication et de résolution 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.

En appliquant ces principes dans leurs activités, les enseignants déconstruisent les pratiques scolaires traditionnelles et viennent bousculer les idées et les 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 induiront 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.

Pour être efficace, un processus d'apprentissage coopératif doit être structuré conformément aux quatre grands principes suivants :

- ▶ l'interdépendance positive : chacun doit contribuer ;
- ▶ la responsabilité individuelle : inutile de se cacher ! ;
- ▶ l'égalité d'accès : une participation non discriminatoire ;
- ▶ l'interaction simultanée : tous les apprenants participent à de multiples échanges avec leurs pairs.

D'après les éducateurs l'ayant adoptée, non seulement l'approche de l'apprentissage coopératif 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 sont des ressources les uns pour les autres. Cependant, dans certains cas, les apprenants qui ont un faible niveau et/ou qui sont socialement isolés peuvent aussi être exclus des interactions se déroulant dans le groupe. L'apprentissage coopératif doit donc être constamment soutenu par l'enseignant pour garantir l'équité et éviter d'accentuer les inégalités scolaires et sociales existantes.

Les questions ci-dessous peuvent aider les enseignants à vérifier si les activités pédagogiques qu'ils ont prévues reposent bien sur le principe de la coopération :

- ▶ Pour réaliser leurs tâches et atteindre leurs objectifs, les apprenants pourraient-ils faire autrement que de coopérer avec leurs pairs ?
- ▶ Les activités pédagogiques répondent-elles aux besoins et aux souhaits des apprenants ?
- ▶ Le processus d'apprentissage est-il structuré de façon à promouvoir une participation égale pour tous les apprenants ?
- ▶ Les apprenants ont-ils tous la possibilité de participer et/ou d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage personnels ?

L'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 ; elle contribue aussi au développement de certaines valeurs. S'il peut être appliqué à une discipline spécifique, cet apprentissage permet également de mobiliser les compétences interdisciplinaires 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 de celles-ci 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 résultat du projet (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 résultat ;
- ▶ 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 des 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 se conforment à ses instructions concernant les étapes à suivre 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 des questions, pas à donner des réponses. 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 de leurs remarques (*feedback*), et à réfléchir à ce qu'ils découvrent, ainsi qu'à leurs échanges.

L'apprentissage par le service

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 ce dernier les moyens de prendre des décisions et d'agir de sa propre initiative en coopération avec ses pairs.

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

- ▶ évaluation des besoins de la communauté et identification des améliorations ou des changements à envisager ;
- ▶ préparation de la tâche à entreprendre : collecte d'informations, identification d'acteurs clés au sein de la communauté et prise de contact avec eux, analyse de différentes options pour traiter le problème et 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 plateforme 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 mise en valeur de ces résultats par une célébration ou une festivité ;
 - ▶ 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.

Méthodes et approches fondées sur le contenu

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, sur les plans tant individuel que 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 compétences pour une culture de la démocratie.

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.

Utilisation, au sein des matières, du curriculum existant

Lorsqu'elles sont enseignées de manière réfléchie et ciblée, toutes les matières peuvent prévoir, dans 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 conviendrait plutôt de traiter les CCD tout au long du curriculum, et notamment aux points d'intersection entre les curriculums disciplinaires. Le CRCCD contient des suggestions et des exemples quant à la manière de relier certains éléments des CCD au curriculum en vigueur dans plusieurs matières (voir les exemples proposés pour la langue et la littérature, les mathématiques, la géographie et les sciences dans le volume 3, pp. 43-45).

Enseignement en équipe et approches intégrées par curriculum

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 de ces compétences. 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 d'un quelconque élément. 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.

Prise en considération du « curriculum caché »

Absolument tout ce qui est enseigné est connoté socialement. Les stéréotypes de genre, ethniques et raciaux ainsi que 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 éléments transmis de façon non intentionnelle dans leur contexte et chercher activement à les identifier afin d'éviter une telle transmission. En effet, le choix des ressources utilisées dans l'enseignement et les tâches données aux apprenants, par exemple, peuvent renforcer les inégalités sociales ou la domination culturelle, les stéréotypes et la discrimination. Ils peuvent aussi faire passer d'autres messages non intentionnels, entre autres l'idée que le contenu de l'enseignement n'est pas utile pour la vie des apprenants.

Les CCD et l'évaluation

Dans le présent contexte, le terme « évaluation » traduit la notion d'« assessment » en anglais ; il renvoie ainsi à la description et/ou à la mesure systématique(s) du niveau de compétence ou des acquis d'un apprenant, tandis que le terme anglais « evaluation » renvoie plutôt à la description et/ou à la mesure systématique(s) de l'efficacité d'un système, d'une institution ou d'un programme éducatifs⁵.

Le CRCCD invite à mettre l'accent sur l'autonomisation des apprenants en tant que citoyens démocratiques actifs, ce qui a des conséquences particulières pour l'évaluation des CCD. L'évaluation⁶ (assessment) 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. Elle devrait également permettre de déterminer ce qu'il faudrait faire pour développer ces compétences plus avant et donner aux apprenants les moyens d'agir de façon appropriée à l'égard de leur propre apprentissage. En d'autres termes, l'évaluation devrait contribuer à ce qu'ils s'approprient leur apprentissage. Pendant l'évaluation des acquis des apprenants, ces derniers peuvent aider les enseignants à comprendre si – et dans quelle mesure – le processus d'enseignement leur a effectivement permis de développer les compétences visées.

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.

La 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.

La 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.

L'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.

La transparence : les apprenants reçoivent des informations explicites, précises et claires en amont de toute évaluation, concernant notamment l'objectif de l'évaluation, les résultats d'apprentissage qui seront évalués, le type d'évaluation qui leur sera soumis et les critères qui seront appliqués.

Le 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.

Le respect : les méthodes d'évaluation doivent toujours respecter la dignité et les droits des apprenants évalués. Ces droits, définis par la Convention européenne des droits de l'homme⁷ et la Convention relative aux droits de l'enfant⁸, 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, la Cour précise 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'égalité de dignité de tous les êtres humains constituent l'un des autres fondements essentiels d'une société multiculturelle et démocratique⁹. Ainsi, si elle est menée de façon respectueuse, une évaluation peut, en détectant un comportement problématique, introduire un changement positif dans le processus éducatif.

Respect de la dignité des apprenants

Le principe du respect s'applique non seulement à l'égard des droits de l'homme des apprenants, mais aussi de leur dignité. Aussi les évaluations fondées sur le CRCCD 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 supérieur.

En outre, les utilisateurs du CRCCD 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 CRCCD 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.

Les évaluations menées en lien avec le CRCCD ne doivent jamais aboutir à des conclusions non valides, non fiables, inéquitables ou irrespectueuses.

⁵ N.d.T. : en français, les notions d'« assessment » et d'« evaluation » se traduisent généralement toutes deux par le terme « évaluation ».

⁶ Les 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).

⁷ Voir : www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf.

⁸ Voir : www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx.

⁹ Voir : Cour européenne des droits de l'homme (2016), « Discours de haine », Conseil de l'Europe, Strasbourg : www.echr.coe.int/Documents/FS_Hate_speech_FRA.pdf.

Approches de l'évaluation

Outre les implications des six principes d'évaluation évoqués ci-dessus, les utilisateurs du CRCCD 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 (voir tableau 2).

Tableau 2 : 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) |

Le CRCCD examine la manière dont ces différentes approches de l'évaluation peuvent être utilisées en lien avec les compétences pour une culture de la démocratie. Les utilisateurs du CRCCD sont invités à comparer les avantages et les inconvénients de chacune d'elles, ainsi que les opportunités et les risques qui y sont associés, et à choisir un type d'évaluation ou un ensemble mixte de types d'évaluation, en tenant compte de leur contexte professionnel spécifique et des principes de l'évaluation décrits plus haut.

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 pédagogique spécifique, 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 CRCCD se demanderont peut-être s'il ne faudrait pas plutôt privilégier l'évaluation des compétences, car les contextes sociaux, civils ou politiques existant en dehors de l'enceinte scolaire sont particulièrement importants et pertinents pour les évaluations pratiquées en lien avec le CRCCD.

L'évaluation doit refléter la capacité d'un apprenant de mobiliser et d'appliquer un groupe de compétences pertinentes dans 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 CRCCD 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.

Méthodes d'évaluation

Le CRCCD présente et examine les avantages et les inconvénients de plusieurs méthodes pouvant être utilisées pour évaluer les CCD, à savoir :

- ▶ l'écriture libre, les journaux de bord et les réflexions autobiographiques structurées ;
- ▶ l'évaluation par l'observation ;
- ▶ l'évaluation dynamique ;
- ▶ l'évaluation fondée sur un projet ;
- ▶ l'évaluation fondée sur un portfolio.

L'écriture libre, les journaux de bord et les 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 organisent 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.

L'évaluation par l'observation

L'évaluation par l'observation consiste en l'observation, par l'enseignant ou tout autre évaluateur, des comportements d'un apprenant dans une diversité de situations afin de déterminer dans quelle mesure il 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 prévoie 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'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'évaluation fondée sur un projet

L'évaluation fondée sur un projet se définit comme une composante à part entière de l'apprentissage par projets ; elle permet aux apprenants de participer à des activités non seulement dans la salle de classe, mais aussi dans des contextes sociaux, civils ou politiques plus larges. Généralement, les projets aboutissent à la création de produits importants. Il peut également être demandé aux apprenants de 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 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 portfolios peuvent être adaptés aux besoins d'apprenants particuliers, ainsi qu'aux exigences relatives à des niveaux, des programmes et des contextes éducatifs spécifiques.

Le CRCCD recommande également l'adoption de mesures spécifiques pour assurer un niveau de validité et de fiabilité aussi élevé que possible dans l'évaluation des CCD ; il attire en outre l'attention sur les risques et les difficultés relatifs à certaines approches de l'évaluation et à l'utilisation des méthodes connexes. Lorsqu'ils réfléchissent au type d'évaluation le plus approprié dans le contexte du CRCCD, les éducateurs doivent garder à l'esprit les avantages et les inconvénients des différentes approches et méthodes. Souvent, les approches fondées sur des méthodes mixtes, notamment l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, peuvent constituer la meilleure solution.

Les CCD et l'approche globale de l'école

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

Pour que la démocratie et les droits de l'homme deviennent une réalité dans la vie quotidienne d'une société, ils doivent d'abord le devenir dans la vie quotidienne des écoles. Les compétences pour une culture de la démocratie sont importantes non seulement pour les apprenants, 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 en tant que citoyens. 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.

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. 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 avec leurs enseignants ont plus de chances d'obtenir de bons résultats scolaires et, globalement, d'être heureux dans la vie. Une approche globale de l'école requiert la participation et l'engagement actifs de toutes les parties prenantes dans un établissement, c'est-à-dire l'équipe administrative, les enseignants, les apprenants et leurs parents, ainsi que les membres de la communauté locale.

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 tenir compte au minimum des trois domaines clés suivants : l'enseignement et l'apprentissage, la gouvernance et la culture de l'école, ainsi que la coopération avec la communauté.

Ces domaines ne sont pas totalement indépendants 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.

Enseignement et apprentissage

La manière dont les compétences pour une culture de la démocratie peuvent être intégrées dans le curriculum et dans la planification des cours, ainsi que dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, est présentée dans les chapitres consacrés au curriculum et à la pédagogie. La présente partie vise plutôt à souligner l'importance de créer et de maintenir un environnement d'apprentissage ouvert, participatif et respectueux, ainsi que la complémentarité de diverses activités extrascolaires avec la pratique scolaire, qui contribuent également à l'acquisition des CCD.

Gouvernance et culture de l'école

L'adoption d'une approche démocratique de la gouvernance d'une école et la mise en place d'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, favorisent 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 s'intéressant notamment à l'approche de l'établissement en matière de gestion et de prise de décision, à ses politiques, ses règles et ses procédures, à la participation des apprenants et à l'environnement scolaire en général.

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 décision 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 extrascolaires et la gouvernance scolaire), par le biais de réunions d'évaluation, d'observation, 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 décision

- ▶ Mettre en place des structures et des 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, au moyen 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.
- ▶ 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 un règlement pacifique et participatif des conflits et litiges.

Participation des apprenants

- ▶ Donner aux apprenants l'occasion d'exprimer leur point 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 en instaurant des discussions en classe, des conseils des élèves ou des sondages, ou en mettant en place des boîtes à idées, par exemple.
- ▶ S'assurer que les approches participatives qui incluent les apprenants soient authentiques, et éviter qu'elles ne soient qu'illusoire ou simulées.

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. Pour instaurer une telle coopération, elles peuvent prendre diverses mesures, dont certaines sont présentées ci-après.

Participation des parents et de la communauté

- ▶ Encourager les parents ou les membres de la communauté 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.

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 pour permettre 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 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.

- ▶ Instaurer des partenariats avec les autorités locales pour favoriser la participation des apprenants aux structures officielles de gouvernance représentant les jeunes, tels 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, dans le but de favoriser leur citoyenneté active et leur participation politique.
- ▶ Instaurer des partenariats avec des organisations religieuses ou confessionnelles, ainsi qu'avec des groupes de défense des droits de l'homme.

La mise en œuvre d'une approche institutionnelle du développement des compétences pour une culture de la démocratie chez les apprenants produit des résultats bénéfiques pour les individus, l'école et la communauté locale.

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

Principes fondamentaux

- ▶ Respecter le contexte local et les façons locales de travailler.
- ▶ Donner à toutes les parties prenantes les moyens de concevoir leurs propres réponses aux défis en procédant à une évaluation de la situation.
- ▶ Encourager l'apprentissage par la pratique en faisant participer toutes les parties prenantes.
- ▶ Intégrer le renforcement des capacités au processus de planification de l'établissement.
- ▶ Soutenir les initiatives et les projets locaux sur le long terme.

Une mise en œuvre en cinq étapes

L'adoption d'une approche globale pour instaurer une culture scolaire de la démocratie et développer les compétences correspondantes chez les apprenants peut se faire suivant un processus en cinq étapes décrit ci-dessous (voir figure 2).

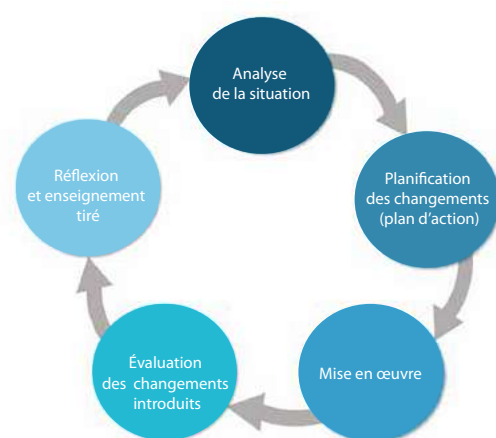


Figure 2 : Les cinq étapes d'une approche globale de l'école

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 en associant toutes les parties prenantes à cet exercice (évaluations globales de l'école ou analyses des forces, faiblesses, opportunités et menaces [analyses SWOT] 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 (utilisation des CCD comme résultats d'apprentissage escomptés, par exemple).
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 enseignements 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.

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

L'éducation fondée sur le CRCCD a un rôle fondamental à jouer dans la prévention de la radicalisation conduisant à l'extrémisme violent et au terrorisme. En effet, 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.

Le CRCCD peut contribuer à renforcer la résilience des apprenants face à la radicalisation en les dotant non seulement des compétences nécessaires pour une culture de la démocratie et pour le dialogue interculturel, mais aussi des compétences requises pour reconnaître l'extrémisme et la propagande terroriste et y faire face (notamment les aptitudes d'analyse et de réflexion critique), pour repérer la désinformation, les fausses nouvelles et le discours de haine dans les émissions de radio, de télévision, dans la presse écrite et dans les médias d'information en ligne (la connaissance et la compréhension critique des médias, par exemple) et pour valoriser la dignité humaine, les droits de l'homme et les processus démocratiques.

Le document d'orientation axé sur ce thème explique de façon détaillée comment le CRCCD peut contribuer à renforcer la résilience des apprenants. Il commence par examiner la nature de la radicalisation, de l'extrémisme violent et du terrorisme. Il décrit également les facteurs prédisposant certaines personnes à la radicalisation (des troubles de l'identité, un mode de raisonnement simpliste, des griefs et des injustices, une désillusion à l'égard des responsables politiques et de la politique traditionnelle), ainsi que les conditions propices à un basculement dans l'extrémisme violent (telles que l'exposition à une idéologie extrémiste, ou le fait d'éprouver le sentiment d'appartenir à une communauté, de trouver son identité ou d'être à sa place parmi les membres d'une organisation extrémiste). Il convient de souligner que divers sous-ensembles de conditions entrent en jeu selon les individus, et qu'à elle seule, aucune condition n'est susceptible de conduire à la radicalisation. Et, même dans les cas où de nombreuses conditions sont réunies, 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 faisant l'apologie de ces phénomènes.

Des études ont montré que la capacité de résilience face à la radicalisation pouvait être renforcée au moyen de différentes actions, telles que :

- ▶ démystifier l'extrémisme violent et le terrorisme ;
- ▶ déconstruire les discours extrémistes violents et diffuser un contre-discours ;
- ▶ former à l'utilisation d'un mode de raisonnement plus complexe ;
- ▶ former à l'identification et à la déconstruction de la propagande ;
- ▶ former à la culture numérique ;
- ▶ former à l'utilisation de moyens démocratiques pour l'expression des opinions politiques.

Ces diverses actions consistent à renforcer une ou plusieurs des compétences spécifiques décrites dans le CRCCD. En d'autres termes, l'éducation fondée sur le CRCCD propose une méthode complète, systématique et efficace pour doter les apprenants des compétences nécessaires à la résilience parce qu'elle leur transmet justement les compétences nécessaires pour :

- ▶ comprendre la nature de l'extrémisme violent et du terrorisme ;
- ▶ comprendre le fonctionnement des discours relatifs à ces phénomènes ;
- ▶ comprendre comment les médias numériques sont utilisés pour désinformer et propager de fausses informations, et un discours de haine ;
- ▶ repérer et déconstruire la propagande ;
- ▶ utiliser un mode de raisonnement complexe et sophistiqué dans la réflexion sur les messages véhiculés par la propagande extrémiste et terroriste ;
- ▶ recourir à des moyens pacifiques et démocratiques pour exprimer des points de vue politiques.

Ainsi, l'adoption d'une approche globale de l'école pour développer les 20 compétences composant le modèle des CCD peut non seulement aider considérablement les apprenants à devenir des citoyens instruits, réfléchis, responsables, engagés et autonomes, mais aussi renforcer leur résilience face à la radicalisation.

Le CRCDD traite également de l'enseignement supérieur et de l'apprentissage des langues. Il est intégralement disponible en ligne, en diverses langues.



PARTIE II

Entrée en matière – Guide à l’usage de l’utilisateur

Cette partie a pour but de vous aider à réfléchir à certaines des actions qu’il est essentiel de mettre en place pour vous inscrire dans un processus de développement professionnel continu et pour devenir ainsi un ou une (meilleur[e]) enseignant(e) démocratique.

Vous avez, à cette fin, deux outils importants à votre disposition : l’observation et la réflexion.

L’observation consiste à prendre du recul et à observer les choses du point de vue d’une personne extérieure.

La réflexion consiste à considérer quelque chose depuis une autre perspective. Comme souligné dans l’introduction du présent outil, les compétences professionnelles des enseignants sont importantes pour bâtir des écoles démocratiques.

Cette partie de l’outil de réflexion vous aidera :

- ▶ à rattacher les CCD à votre réalité et à vos expériences (vie quotidienne et vie professionnelle) ;
- ▶ à utiliser les CCD à des fins d’auto-observation et, par conséquent, de développement personnel et professionnel.

Elle propose différentes activités, qui se présentent comme une suite, mais que vous pouvez pratiquer dans l’ordre qui vous convient. Celles-ci consistent en :

- ▶ des observations générales relatives à la vie quotidienne ;
- ▶ une réflexion sur vos points forts en tant qu’enseignant(e) démocratique ;
- ▶ une activité axée sur les « situations compliquées » que l’on peut rencontrer en tant qu’enseignant(e).

Par exemple, les compétences essentielles pour construire une relation et établir un dialogue avec les apprenants sont :

- ▶ le respect ;
- ▶ l’empathie ;
- ▶ l’écoute et l’observation.

Lors de la mise en œuvre de processus d’apprentissage participatifs et coopératifs en classe, il est important de s’appuyer sur les compétences suivantes :

- ▶ la tolérance de l’ambiguïté ;
- ▶ la résolution de conflits.

Par ailleurs, pour améliorer sa pratique et acquérir de nouveaux modes d’enseignement et d’interaction avec les apprenants, les collègues, les parents et d’autres acteurs de la communauté locale, une bonne connaissance et une compréhension critique de soi sont nécessaires.

Le développement professionnel est le fruit d’un travail continu, et la réflexion sur sa pratique personnelle en est une composante à part entière.

Devenir un(e) enseignant(e) conscient(e) de ses pratiques, c'est poser sur soi un regard critique et amical, c'est-à-dire devenir un observateur certes critique, mais loyal, de ses propres comportements et pratiques.

Avant de vous concentrer sur votre pratique en tant qu'enseignant(e), si vous le souhaitez, vous pouvez pratiquer l'observation dans des situations de la vie quotidienne ou en vous servant de scénarios que nous avons élaborés à votre intention.

Nous espérons que cette expérience vous sera utile !

Les CCD dans les situations de la vie quotidienne

1. Choix et analyse d'une situation de la vie quotidienne

- ▶ a. Pensez à des situations de la vie quotidienne dans lesquelles vous avez fait appel à certaines des compétences figurant sur le « papillon » des CCD.

Voici quelques exemples de situations possibles : une dispute familiale sur la destination des prochaines vacances, lors de laquelle vous êtes parvenu(e) à proposer un compromis acceptable pour tous ; un malentendu entre des collègues que vous avez contribué à dissiper ; ou le fait d'avoir pris la responsabilité d'organiser une activité avec un groupe d'amis. Qu'est-ce qui est caractéristique de ces situations ? Qu'est-ce qui fait ressortir vos plus grandes qualités ?

- ▶ b. Y a-t-il eu des fois où vous avez pensé que vous auriez pu agir mieux ou différemment, des fois où vous auriez souhaité être mieux préparé(e) à une situation avant d'y être confronté(e) ?

Si oui, décrivez brièvement l'une de ces situations et la difficulté ou le conflit engendré. Ne mentionnez que des personnes et des faits, et essayez de dépeindre la situation de façon neutre, d'une manière qui, d'après vous, conviendrait à toutes les parties prenantes, quelle que soit leur position.

Comment la difficulté ou le conflit ont-ils été surmontés ? Expliquez simplement comment l'histoire s'est terminée, sans chercher à dire si la problématique a été traitée de la meilleure manière possible.

En quoi le comportement des différents acteurs a-t-il contribué à la solution ? Mentionnez toutes les personnes impliquées, des protagonistes aux spectateurs. Comment cette situation aurait-elle pu être surmontée d'une façon plus constructive ? Notez vos réflexions et vos idées sur la manière dont les choses auraient pu être réglées avant que l'incident ne se produise, et sur les personnes qui auraient dû anticiper ce dernier, ou penser et agir différemment.

2. Sélection de compétences et de descripteurs

Décrivez la méthode qui vous paraît la plus constructive pour résoudre cette situation, en utilisant jusqu'à trois des compétences incluses dans le modèle des CCD. Identifiez, pour chacune des compétences sélectionnées, des descripteurs pertinents. Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

3. Observation de votre comportement

Dans les jours qui suivent, observez votre comportement dans certaines des situations où, typiquement, vous utilisez ces compétences. Repensez à d'autres situations dans lesquelles vous les avez ou ne les avez pas mises en œuvre. Décrivez votre comportement dans ces situations, en vous appuyant sur la liste des descripteurs.

4. Réflexion

Quels nouveaux éclairages cette activité vous a-t-elle apportés ? En quoi vous a-t-elle semblé difficile ? Comment comptez-vous vous y prendre pour développer davantage vos CCD dans la vie quotidienne ?

Mes points forts en tant qu'enseignant(e) démocratique

Dans un processus de développement professionnel, comme dans tout autre processus d'apprentissage, on s'appuie toujours sur l'expérience préalablement acquise. Lorsqu'on développe soi-même ses CCD en tant qu'enseignant(e), il est important d'avoir conscience de ses points forts et d'en faire des ressources. Dans

cette partie, vous trouverez quelques activités qui vous aideront à vous familiariser avec l'auto-observation et à identifier vos points forts en tant qu'enseignant(e) démocratique.

1. Sélection de compétences et de descripteurs

Identifiez une à trois compétences que vous pensez bien maîtriser en tant qu'enseignant(e), et, pour chacune d'elles, sélectionnez des descripteurs qui vous semblent vous correspondre le plus. Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

2. Mes points forts en tant qu'enseignant(e)

Pensez aux descripteurs que vous avez choisis. Dans quelles situations, par le passé, avez-vous manifesté ces comportements ? Pour que vous agissiez ainsi, quels sont les éléments nécessaires en termes de :

- ▶ relations ;
- ▶ soutien ;
- ▶ ressources ?

3. Auto-observation dans un contexte éducatif

Choisissez une situation que vous serez amené(e) à rencontrer prochainement et dans laquelle vous pensez que vous pourriez mettre en œuvre les compétences choisies. Observez votre comportement pendant ladite situation et décrivez-le en reprenant les termes des descripteurs sélectionnés (« Au moment de..., j'ai... »). Qu'est-ce qui a facilité ou, à l'inverse, gêné la mise en œuvre de ces compétences ? Que feriez-vous différemment la prochaine fois ? Si vous le souhaitez, choisissez une nouvelle situation et recommencez le processus.

4. Réflexion

- ▶ Quels sentiments le fait de vous observer vous-même dans votre activité professionnelle d'éducateur vous a-t-il inspirés ?
- ▶ En quoi la situation que vous avez choisie était-elle propice à l'auto-observation ?
- ▶ Quels autres aspects de votre activité d'éducateur pourraient être adaptés à l'observation ?
- ▶ Quels nouveaux éclairages cette activité vous a-t-elle apportés ?
- ▶ Comment comptez-vous vous y prendre pour développer vos CCD dans le cadre de votre travail ?

Gérer les « situations compliquées » à l'école

Tous les enseignants connaissent des moments pénibles au cours de leur carrière. Les « situations compliquées » sont des expériences difficiles à vivre sur le plan émotionnel, dans lesquelles l'enseignant n'a pas de réponse pédagogique appropriée à apporter ; il se sent alors démuni et incompetent.

Ces situations sont inconfortables, mais ce sont aussi des occasions de se développer et de s'améliorer sur le plan personnel. Le Cadre de référence peut aider le lecteur à prendre du recul et à mener une réflexion sur les difficultés qu'il rencontre et sur la manière qu'il a de les gérer.

Dans l'activité qui suit, vous serez guidé(e), pas à pas, dans une réflexion sur une situation compliquée extraite d'un film. Il est en effet plus simple de commencer à réfléchir aux difficultés qui peuvent se poser en s'appuyant sur un exemple plutôt que sur son expérience personnelle.

Le film *Entre les murs*, qui se déroule en banlieue parisienne, met en scène un groupe d'élèves aux origines diverses, dont bon nombre sont issus d'un milieu « défavorisé ».

Nous suivons M. Marin, un enseignant récemment arrivé dans cette école. Au début, il est très enthousiaste et optimiste, car il a le sentiment qu'il peut changer les choses. Mais, rapidement, sa relation avec ses élèves se dégrade, et différents types de conflits surviennent.

Parmi les élèves qui font preuve d'une attitude de plus en plus négative envers lui, il y a Khoumba. Un jour, l'enseignant lui demande de rester à la fin du cours car il souhaite lui parler.



1. Lisez le dialogue ci-dessous¹⁰

(La cloche sonne. Les élèves rangent leurs affaires et quittent la salle. Khoumba aussi. M. Marin lui demande de revenir.)

M. Marin (MM) : « Hé, hé, hé, Khoumba, tu sais très bien que tu dois venir me voir. Donne-moi ton carnet de correspondance. »

Khoumba (K) : « Pourquoi ? »

MM : « Tu sais très bien pourquoi. »

(Khoumba lance son carnet de correspondance sur le bureau de M. Marin.)

MM : « Non, tu me le donnes. Poliment. Ça suffit maintenant. »

(Il rend le carnet à Khoumba. Elle le lui tend. Il l'ouvre et commence à écrire dedans.)

MM : « Tu trouves que c'est normal, quand un prof de français te demande de lire, de lui dire que t'as pas envie ? Tu trouves que c'est complètement normal ? »

K : « Mais y'a pas que moi dans la classe ! »

MM : « Ce n'est pas parce qu'il n'y a pas que toi qui désobéis que je ne dois pas te sanctionner pour autant, non ? » (Khoumba acquiesce.)

MM : « Qu'est-ce qui s'est passé cet été ? Qu'est-ce qui s'est passé pendant les grandes vacances ? »

K : « Je ne vous ai pas vu pendant les vacances. »

MM : « Oui, je sais bien, c'est bien pour ça que je me pose un problème. Quand on s'est quittés en juin, on sortait d'une année où on avait été plutôt copains. On s'était bien entendus, t'étais très volontaire en classe. Et puis moi, je te retrouve en septembre, et là, depuis le début de l'année, t'es plus du tout coopérative, tu fais la tête en permanence, je te demande de lire, tu ne lis pas, etc. Qu'est-ce qui s'est passé ? »

K : « Je n'aime plus lire, c'est tout. Vous pouvez vous dépêcher s'il vous plaît ? »

MM : « Non non, je ne me dépêche pas ! Explique-moi ça, un peu. Pourquoi comme ça, du jour au lendemain, les choses changent ? »

K : « Je ne peux pas toujours rester gamine. »

MM : « Ah, c'est être gamine, en fait, quand on coopère, c'est ça ? »

K : « Y'a pas que moi dans la classe, hein... »

MM : « Bien sûr, quand on travaille en fait, c'est... »

(Monsieur Marin referme le carnet de correspondance et le garde en main. Khoumba essaie de le reprendre. M. Marin s'éloigne d'elle.)

MM : « Je te le rendrai quand je veux. »

K : « Mais moi je suis pressée, ma mère m'attend. »

MM : « Oui, mais moi, je veux que tu t'excuses d'abord. Je veux que tu t'excuses pour ce que tu as fait tout à l'heure : "Je m'excuse, Monsieur, d'avoir été insolente avec vous". »

K : « Pardon. C'est bon ? »

MM : « Non non, pas "pardon", "Je m'excuse, Monsieur, d'avoir été insolente avec vous." J'écoute. »

K : « Je m'excuse d'avoir été insolente avec vous. »

MM : « Non, non, non, "Je m'excuse, Monsieur, d'avoir été insolente avec vous." Mais tu le dis sincèrement, je veux que ce soient de vraies excuses. »

K : « Vous pouvez vous dépêcher, s'il vous plaît ? Ma mère m'attend. »

MM : « Ta mère, elle attendra. Ta mère, elle attend que tu t'excuses. Ça tombe bien, tu vois. Donc moi, je veux entendre la phrase, je veux que tu la dises sincèrement et que ça vaille engagement pour le reste de l'année. Parce qu'on ne va pas continuer comme ça tous les deux. »

K : « Je m'excuse d'avoir été insolente avec vous. »

MM : « Mets-y de la conviction. »

K : « Mais c'est bon, je ne vais pas le répéter 50 fois ! »

(M. Marin se tourne vers deux amies de Khoumba, qui attendent à l'extérieur de la salle de classe.)

MM : « Les deux, là, qu'est-ce que vous faites, en fait ? »

Les deux filles : « Bah rien, on attend. »

K : « Je peux... ? » (Khoumba tente de reprendre son carnet)

MM : « Dépêche-toi, j'écoute ! »

K : « Je m'excuse, Monsieur, d'avoir été insolente avec vous. Je peux y aller, s'il vous plaît ? »

(M. Marin rend son carnet à Khoumba, qui se dirige vers la porte et retrouve ses amies. Elle se retourne.)

K : « Je le pensais pas, hein ? »

(Les trois filles s'en vont, en ricanant. M. Marin reste dans la salle. Il donne un coup de pied dans sa chaise.)

Comment décririez-vous le conflit dans cette scène ?

- ▶ Titre :
- ▶ Description :
- ▶ Lieu :
- ▶ M. Marin :
 - comportement
 - sentiments
 - pensées
- ▶ Khoumba :
 - comportement
 - sentiments
 - pensées
- ▶ Vos sentiments sur l'incident.

2. Réflexion sur le comportement de l'enseignant

Au début de la scène, M. Marin dit qu'il souhaite rétablir la bonne relation qu'il entretenait avec Khoumba auparavant. Relisez le dialogue et réfléchissez à la question suivante : qu'est-ce qui, dans le comportement de M. Marin, rend difficile le rétablissement d'une bonne relation avec Khoumba ?

¹⁰ Vous pouvez également visionner cet extrait du film *Entre les murs* à l'adresse suivante : www.youtube.com/watch?v=vDc4uvT03sY.

3. Sélection de compétences et de descripteurs

Quelles compétences auraient aidé M. Marin à rétablir une bonne relation avec son élève ? Identifiez, pour chacune d'elles, des descripteurs renvoyant à des comportements qui auraient pu aider l'enseignant à renouer le dialogue avec Khoumba.

Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

4. Réécriture de la scène

Si vous étiez M. Marin, comment vous y prendriez-vous ? Rédigez une version la plus positive possible de l'échange entre l'enseignant et son élève, en reprenant les termes utilisés dans les descripteurs.

5. Réflexion

Quels sentiments vous a inspirés l'activité sur cette situation compliquée ? Les compétences et les descripteurs vous ont-ils aidé(e) à mieux comprendre le conflit ? Avez-vous reconnu certaines de vos propres difficultés chez M. Marin ? Avez-vous l'impression d'avoir tiré un enseignement de ses erreurs ? Que retiendrez-vous de cette activité pour votre propre pratique ?

Lectures et ressources complémentaires

Soisson A., « Difficult dialogues and hot moments in the classroom », Center for the Enhancement of Learning and Teaching, 2017, disponible sur www.tufts.edu/.

Warren L., « Managing hot moments in the classroom », Derek Bok Center for Teaching and Learning, Harvard University, 2000.

Warren J. T., « Reflexive teaching: toward critical autoethnographic practices of/in/on pedagogy », *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 2011, Volume 11(2), pp. 139-44, doi:10.1177/1532708611401332.



PARTIE III

Les modules

Module 1

Faire entendre la voix des enfants et des élèves

Introduction

Pourquoi est-il important de faire entendre la voix des enfants et des élèves à l'école ?

Les élèves ont le droit d'avoir leur mot à dire sur les questions qui les concernent dans leur école ; les écoles ont le devoir de prendre les avis et les opinions des élèves au sérieux et de leur assurer une véritable participation, dont le niveau et les limites doivent être fixés de façon transparente. La participation concerne tous les aspects de la vie scolaire, de l'expression personnelle à la gouvernance, en passant par la prise de décision. Faire l'expérience concrète des processus démocratiques est en effet l'un des moyens les plus efficaces pour développer un large éventail de CCD. En outre, la participation est l'un des quatre principes fondamentaux de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant ; elle est donc une condition essentielle à la réalisation de tous les droits.

Comment la participation des élèves est-elle liée à la culture de la démocratie et aux CCD ?

La participation des élèves contribue de façon significative au développement des CCD. Toutes les valeurs figurant dans le modèle des compétences pour une culture de la démocratie sont pertinentes dans ce contexte. La valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme, par exemple, sous-tend le droit des élèves de faire entendre leur voix tel que consacré par l'article 12 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, qui dispose que les enfants ont le droit d'exprimer librement leur opinion sur toute question les intéressant. Ce droit s'applique dans tous les domaines de la vie, et donc, dans le domaine scolaire également.

Dans ce contexte, la valorisation de la diversité culturelle exige de veiller à assurer une participation égale pour tous les apprenants. Il est important, à cette fin, de garantir le caractère inclusif des structures décisionnelles et des processus d'apprentissage. Donner aux élèves la possibilité de participer véritablement, c'est leur permettre de faire l'expérience de processus démocratiques en lien direct avec les valeurs de la démocratie, de la justice, de l'équité, de l'égalité et de l'État de droit.

La participation nourrit un sentiment de citoyenneté, tout en exigeant et en favorisant l'acquisition de compétences telles que la coopération et la communication, ainsi que l'écoute et l'observation. La tenue de discussions et la prise des décisions sur des questions relatives à la vie quotidienne des enfants à l'école renforcent les aptitudes relatives à la résolution des conflits car elles supposent de tenir compte d'opinions et de points de vue différents.

Par ailleurs, le fait de permettre aux élèves de jouer un rôle actif dans leur apprentissage et de les associer à la prise de décision renforce leur aptitude d'apprentissage en autonomie et leur sentiment d'efficacité personnelle, tout en leur conférant progressivement davantage de responsabilités.

La tolérance de l'ambiguïté, quant à elle, peut être nécessaire dans les processus de négociation et de prise de décision, ou pour la résolution de conflits.

Ainsi, la voix des élèves est indissociable d'une culture de la démocratie à l'école ; les valeurs, attitudes et aptitudes définies dans le modèle des CCD s'appliquent donc à tous les acteurs de la vie scolaire.

Questions clés pour guider la réflexion et la suite du processus

Enseignement

- ▶ Les apprenants jouent-ils un rôle actif en classe ?
- ▶ Fixent-ils eux-mêmes leurs objectifs ?

- ▶ Ont-ils la possibilité de faire des choix (contenu, méthodes et activités) ?
- ▶ Suis-je attentif/attentive aux questions émergentes ? Est-ce que j'y réagis ?
- ▶ Ma manière d'enseigner encourage-t-elle et facilite-t-elle la collaboration entre les apprenants ?
- ▶ Le processus d'apprentissage est-il structuré de sorte à promouvoir une participation égale pour tous les apprenants ?

Culture de la classe/de l'école

- ▶ Comment puis-je favoriser au sein de la classe une culture de la démocratie dans laquelle les élèves ont la possibilité de s'exprimer ?
- ▶ Selon quels processus les décisions sont-elles prises dans la classe et, de façon générale, dans l'établissement scolaire ?

Mes compétences

- ▶ Quelles sont les compétences dont j'ai besoin pour jouer mon rôle au sein d'une classe démocratique ?
- ▶ Quels sont mes points forts ?
- ▶ Quelles sont les questions sur lesquelles je souhaiterais en savoir davantage pour renforcer mes CCD et mon rôle en tant qu'enseignant(e) démocratique ?

Vous trouverez d'autres questions destinées à vous guider dans la planification des processus d'apprentissage démocratiques et la réflexion à ce sujet dans le CRCCD, volume III (Conseil de l'Europe 2018, pp. 25-38), notamment dans les chapitres intitulés « Les CCD et la pédagogie » et « Les CCD et l'approche globale de l'école ».

Lectures et ressources complémentaires

Conseil de l'Europe, Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie, s.d., disponible sur www.coe.int/fr/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture.

Conseil de l'Europe, « Faire entendre la voix des enfants et des élèves », s.d., www.coe.int/fr/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn.

Conseil de l'Europe, *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie*, volume III, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2018.

Réflexion autour du scénario n° 1 – Conseil de classe

L'année dernière, votre établissement a décidé de mettre en place des conseils de classe. Organisés chaque semaine, ils sont dirigés par des élèves élus selon un processus démocratique. À la fin de l'année scolaire, tous les enseignants recueillent les commentaires et remarques des élèves et réfléchissent à des possibilités d'amélioration. Vos collègues évoquent des situations dans lesquelles ils se sont sentis mal à l'aise et n'ont pas trouvé de solution adaptée. L'une de ces situations donne lieu à une discussion très animée.

L'élève qui dirige le conseil de classe est un jeune très intelligent et pressé, qui ne se montre pas très inclusif dans sa façon de donner la parole à ses camarades afin qu'ils parlent de leurs problèmes. Certains d'entre eux n'ouvrent jamais la bouche, et des décisions sont prises sans que l'on connaisse leur avis. L'enseignant propose alors de mettre en place une « boîte aux lettres » pour que ceux qui n'aiment pas parler en public puissent exprimer leur pensée par écrit. Lors du conseil de classe suivant, le jeune en question ouvre la boîte aux lettres et dit : « Voyons un peu ce que pensent nos brillantes poules mouillées ». L'un des élèves commence à pleurer. L'enseignant se met très en colère et crie sur l'élève. Il met un terme au conseil de classe et dit qu'il reviendra sur l'incident lors du prochain cours.

Réflexion

1^{re} étape : réflexion sur la situation

- ▶ Que pensez-vous de l'attitude de l'enseignant ?
- ▶ Pourquoi la situation a-t-elle dégénéré ?

- ▶ De quelle autre manière le problème aurait-il pu être résolu ?
- ▶ Quelle suite pourrait-on donner à ce scénario ?

2^e étape : sélection de compétences et de descripteurs

- ▶ Identifiez une à trois compétences qui vous semblent essentielles pour l'enseignant(e) dans une telle situation.
- ▶ Identifiez des descripteurs pour chaque compétence sélectionnée.

Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

Vous pouvez effectuer votre sélection :

1. soit à partir de la liste complète des 20 compétences ;
2. soit à partir de la liste des sept compétences présélectionnées ci-dessous :
 - ▶ 1. valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme ;
 - ▶ 5. respect ;
 - ▶ 7. responsabilité ;
 - ▶ 9. tolérance de l'ambiguïté ;
 - ▶ 13. empathie ;
 - ▶ 16. coopération ;
 - ▶ 17. résolution de conflits.

Rédigez une version plus positive de ce scénario en vous inspirant des descripteurs correspondant aux compétences que vous avez choisies.

3^e étape : préparation de la suite du processus

Appuyez-vous sur vos conclusions et sur les questions clés figurant dans l'introduction du présent module pour réfléchir aux prochaines étapes du processus. Comment comptez-vous vous y prendre pour améliorer votre pratique et vos propres CCD afin de permettre aux enfants et aux élèves de faire entendre leur voix ?

Réflexion autour du scénario n° 2 – Décider de la date d'un examen

Une enseignante doit fixer la date du prochain examen d'anglais. Elle soumet les deux options au vote des apprenants. La première date est dans deux semaines, et la seconde, dans quatre semaines. Une majorité des élèves vote pour la première option ; c'est donc celle qui est retenue. Le lendemain, lorsqu'elle arrive à l'école, l'enseignante trouve dans son casier une lettre anonyme dans laquelle l'auteur l'accuse d'être injuste parce qu'elle favorise toujours ceux qui ont de bonnes notes et qui apprennent très vite.

Réflexion

1^{re} étape : réflexion sur la situation

- ▶ Quelle était l'intention de l'enseignante ?
- ▶ Selon vous, quelle conception de la participation l'enseignante a-t-elle ?
- ▶ Avez-vous des idées quant à la manière de résoudre le dilemme entre le « vote de la majorité » et la prise en considération des besoins des autres élèves de la classe ?
- ▶ Quelle suite pourrait-on donner à ce scénario ?

2^e étape : sélection de compétences et de descripteurs

- ▶ Identifiez une à trois compétences qui vous semblent essentielles pour l'enseignant(e) dans une telle situation.

- Identifiez des descripteurs pour chaque compétence sélectionnée.

Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

Vous pouvez effectuer votre sélection :

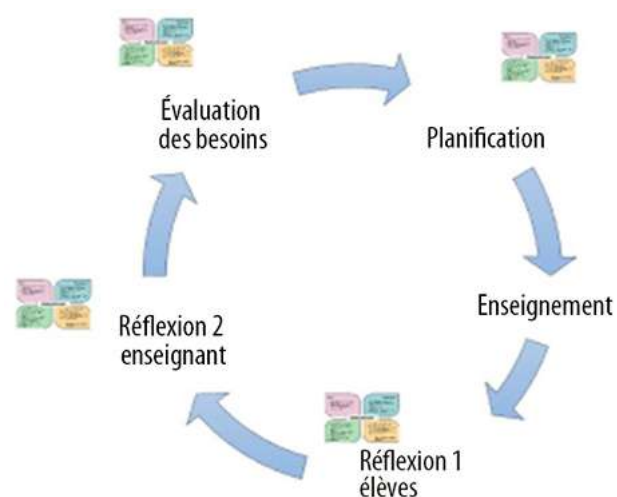
1. soit à partir de la liste complète des 20 compétences ;
2. soit à partir de la liste des sept compétences présélectionnées ci-dessous :
 - 1. valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme ;
 - 9. tolérance de l'ambiguïté ;
 - 12. écoute et observation ;
 - 13. empathie ;
 - 14. souplesse et adaptabilité ;
 - 17. résolution de conflits ;
 - 18. connaissance et compréhension critique de soi.

Rédigez une version plus positive de ce scénario en vous inspirant des descripteurs correspondant aux compétences que vous avez choisies.

3^e étape : préparation de la suite du processus

Appuyez-vous sur vos conclusions et sur les questions clés figurant dans l'introduction du présent module pour réfléchir aux prochaines étapes du processus. Comment comptez-vous vous y prendre pour améliorer votre pratique et vos propres CCD afin de permettre aux enfants et aux élèves de faire entendre leur voix ?

Planification et évaluation d'une activité pédagogique



Le cycle de la réflexion dans l'enseignement

Planification

- Quels sont mes objectifs ?
- Planification de l'enseignement (contenu, méthodes, processus)
- Qu'est-ce que cela exige de moi ? (Voir également les questions figurant dans l'introduction du présent chapitre.)
- Quelles sont les CCD pertinentes ?

Action

- Observation

Réflexion

- Qu'est-ce qui s'est passé, et en quoi y ai-je contribué ?

Adaptation

- Identification de nouveaux besoins

Choisissez ou concevez une activité pédagogique

Vous trouverez ci-dessous quelques exemples d'activités qui sont étroitement liées aux principes et aux compétences évoqués précédemment dans ce module. Choisissez-en une, que vous pratiquerez en classe. Naturellement, vous pouvez l'adapter ou concevoir vos propres activités et projets.

Exemples d'activités d'apprentissage axées sur la participation des enfants et des élèves en classe :

Conseil de l'Europe, « Qui décide ? », *Repères Juniors – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les enfants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008, disponible sur www.eycb.coe.int/compasito/fr/.

Conseil de l'Europe, *Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2020, disponible sur www.coe.int/fr/web/compass.

- « Que chaque voix soit entendue ! »
- « Sur l'échelle »
- « Les droits des enfants »

Exemples de projets participatifs et inclusifs :

- établir le règlement de la classe avec les élèves ;
- mettre en place un conseil de classe.

Pour d'autres idées, voir : Gollob R., Krapf P. et Weidinger W. (dir.), *Éduquer à la démocratie – Matériaux de base sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour les enseignants*, volume I, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2012, disponible sur www.living-democracy.com/french/. Voir, en particulier, le module 1 (« Les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage ») et le module 5 (« Évaluation des élèves, des enseignants et des écoles ») de la partie 2.

Donnez un nom à cette activité de réflexion (cela vous aidera lorsque vous reviendrez sur vos notes par la suite).

1^{re} étape : sélection de compétences et de descripteurs

- Identifiez les trois compétences qui vous semblent les plus importantes pour vous en tant qu'enseignant(e) dans la conduite de cette activité ou de ce projet et sélectionnez des descripteurs correspondant à ces compétences.
- Vous pouvez également penser à des situations d'enseignement dans lesquelles vous avez déjà fait preuve de ces compétences ou bien en avez eu besoin.

Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

2^e étape : auto-observation pendant l'activité, et réflexion

- Pendant l'activité, soyez attentif/attentive à votre langage, y compris à votre langage corporel.
- Réfléchissez à l'activité. Comment l'avez-vous vécue ? Construisez votre réponse en vous appuyant sur les compétences et les descripteurs.
- Qu'est-ce qui s'est bien passé, et qu'est-ce qui vous a aidé(e) à mettre en œuvre concrètement les compétences choisies ?
- À l'inverse, qu'est-ce qui a rendu leur mise en œuvre difficile ?

- ▶ Que ferez-vous différemment la prochaine fois ?

3^e étape : débriefing/métaréflexion

- ▶ Qu'est-ce qui vous a plu dans cet exercice de réflexion ?
- ▶ Qu'est-ce qui vous a semblé difficile ?
- ▶ Qu'avez-vous appris ?
- ▶ Comment comptez-vous vous y prendre pour améliorer votre pratique et renforcer vos propres CCD ?

4^e étape : lancement d'un nouveau cycle de réflexion

- ▶ Refaites l'exercice d'observation dans le cadre d'une autre activité, en tenant compte des enseignements que vous avez tirés de la première.
- ▶ Lorsque vous instaurez un outil durable (règlement de classe, outil d'évaluation, etc.), veillez à mener régulièrement une réflexion sur le processus.

Module 2

Traiter des sujets controversés

Introduction

Pourquoi est-il important de traiter des sujets controversés à l'école ?

Apprendre à dialoguer respectueusement avec des gens qui ont des valeurs différentes des nôtres est au cœur du processus démocratique, indispensable à la protection et au renforcement des démocraties, et favorable à la culture des droits de l'homme. Cependant, en Europe, les jeunes ont rarement l'occasion d'aborder les sujets controversés à l'école, ceux-ci étant considérés comme trop délicats à traiter (qu'il s'agisse par exemple de questions comme l'extrémisme, la violence fondée sur le genre, le changement climatique ou l'orientation sexuelle). Parce qu'ils ne peuvent faire entendre leur voix, qu'ils n'ont pas conscience de ce que ressentent les autres et que, pour s'informer, ils sont contraints de s'en remettre à leurs amis et aux réseaux sociaux, les jeunes éprouvent un sentiment de confusion et de perplexité face à certaines grandes questions qui touchent leur communauté et la société européenne actuelle. Si l'école ne leur apporte aucune aide dans ce domaine, ils n'ont aucun moyen fiable de comprendre ou de gérer ces questions, ni personne pour les orienter.

Des questions controversées peuvent se poser à tous les niveaux d'éducation, dans toutes les écoles et dans tous les domaines du curriculum ; tous les enseignants, quels que soient leur contexte éducatif ou leur matière de spécialité, sont donc concernés. L'expression « sujets controversés » ne renvoie pas toujours à la même chose selon le contexte dans lequel elle est utilisée. Selon la définition qui s'est avérée la plus utile dans les pays européens, les sujets controversés sont des « sujets qui éveillent des sentiments intenses et divisent l'opinion au sein des groupes de population et de la société¹¹ ».

Il est important de renforcer la confiance en eux des enseignants et les compétences qui leur sont nécessaires pour aborder les sujets controversés avec leurs élèves et dans leurs écoles. Dans cette optique, ils devraient être encouragés à réfléchir à la manière dont leurs convictions et leurs valeurs personnelles influent sur leur attitude en tant que professionnels et sur leurs pratiques en ce qui concerne le traitement des sujets controversés.

Les défis relatifs au traitement des sujets controversés à l'école ont été regroupés en cinq grandes catégories, intitulées comme suit :

- ▶ le style d'enseignement ;
- ▶ la prise en compte des sensibilités des élèves ;
- ▶ le climat et la maîtrise de la classe ;
- ▶ le manque de connaissances spécialisées ;
- ▶ la gestion des questions et des remarques spontanées.

Dans le cadre du présent « outil de réflexion », un scénario sera proposé pour chacune de ces catégories (voir ci-dessous), ainsi que des suggestions de compétences potentiellement pertinentes pour amener les enseignants à réfléchir à la culture de la démocratie au sein de leurs classes – et au-delà – et à renforcer cette dernière.

Comment le traitement des sujets controversés est-il lié à la culture de la démocratie et aux CCD ?

Il semblerait que certaines compétences et leurs descripteurs puissent être particulièrement utiles aux enseignants pour traiter des sujets controversés, proposant « une façon de faire parmi tant d'autres ». Il n'y a pas

¹¹ Conseil de l'Europe, *Face à la controverse : l'enseignement des sujets controversés dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH)*, 2019, p. 14.

de bonne ou de mauvaise approche à cet égard, et il convient de considérer ces compétences comme étant potentiellement complémentaires les unes des autres. Certaines – et les comportements qui y sont associés – peuvent sembler plus difficiles à acquérir que d'autres. Citons, par exemple :

- ▶ écoute et observation : « Peut faire preuve d'une écoute efficace pour déchiffrer le message et les intentions de quelqu'un » ou « Écoute attentivement les opinions divergentes » ;
- ▶ résolution de conflits : « Peut gérer correctement le stress émotionnel, l'anxiété et l'insécurité » d'autres personnes dans les situations conflictuelles ;
- ▶ valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme : « Exprime le point de vue selon lequel toutes les lois doivent être conformes aux normes et instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme » ;
- ▶ respect : « Fait preuve de respect à l'égard des personnes qui ont des opinions politiques différentes des siennes » ;
- ▶ esprit civique : « Prend des initiatives pour être constamment informé(e) des questions civiques » ;
- ▶ sentiment d'efficacité personnelle : « Se montre convaincu(e) de pouvoir s'appuyer sur ses ressources personnelles pour gérer les situations imprévues » ;
- ▶ tolérance de l'ambiguïté : « Montre qu'il/elle est capable de réserver son jugement sur autrui », « Fait part d'une volonté de voir ses propres idées et valeurs remises en question » ou « Montre qu'il/elle apprécie de s'attaquer à des situations compliquées » ;
- ▶ empathie : « Perçoit les sentiments des autres avec justesse, même lorsque ceux-ci s'efforcent de les cacher » ;
- ▶ aptitudes linguistiques, communicationnelles et plurilingues : « Demande à son interlocuteur de répéter ses propos si ceux-ci ne sont pas clairs pour lui/elle » ;
- ▶ coopération : « Soutient ses collaborateurs malgré des divergences de points de vue » ;
- ▶ connaissance et compréhension critique de soi : « Peut mener une réflexion critique sur ses valeurs et convictions », « Peut mener une réflexion critique sur ses préjugés et ses idées préconçues, et sur ce qui se cache derrière eux » ou « Peut mener une réflexion critique sur ses émotions et ses sentiments dans une grande diversité de situations » ;
- ▶ connaissance et compréhension critique du monde : « Peut expliquer pourquoi tout individu a l'obligation de respecter les droits de l'homme d'autrui », « Peut mener une réflexion critique sur le fait que sa vision du monde n'est qu'une vision parmi d'autres » ou « Peut expliquer des concepts politiques de base tels que la démocratie, la liberté, la citoyenneté, les droits et devoirs ».

Questions clés pour guider la réflexion et la suite du processus

Le fait d'intégrer ce type de sujets dans le curriculum soulève des questions pédagogiques complexes pour les enseignant(e)s, notamment celles de savoir :

- ▶ comment réagir face à des élèves qui affirment des vérités contradictoires, et s'il faut prendre parti sur une question donnée – de sorte que l'enseignant(e) n'ait pas un sentiment de compromission ou que les apprenants n'aient pas l'impression qu'il y a une « intention cachée » ;
- ▶ comment ménager la sensibilité des élèves issus de milieux et cultures différents et de ceux qui sont concernés par le sujet en question (que ce soit sur le plan personnel ou familial) ;
- ▶ comment apaiser les tensions et éviter que la discussion ne dégénère ;
- ▶ comment encourager les élèves à écouter le point de vue des autres ;
- ▶ comment aborder les sujets controversés de façon impartiale ;
- ▶ comment répondre aux questions inattendues.

Lectures et ressources complémentaires

Ce module repose essentiellement sur une publication du Conseil de l'Europe intitulée *Face à la controverse : l'enseignement des sujets controversés dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme* (ECD/EDH, 2019), disponible sur <https://pjp-eu.coe.int/fr/web/charter-edc-hre-pilot-projects/home>.

Consultez également la fiche d'information « Relever les défis d'aujourd'hui ensemble : L'enseignement des sujets controversés », établie par le Conseil de l'Europe.

Réflexion autour du scénario n° 1 – Le style d'enseignement

La forteresse Europe

Un enseignant dispense un cours de politique européenne sur le thème « La crise du système d'asile européen : la solidarité mise à l'épreuve ». Juste avant qu'il ne lance une discussion ou un débat bien préparé mais complexe sur la question de savoir si l'Union européenne devrait renforcer la protection de ses frontières extérieures, l'un de ses élèves lui demande ce que lui-même pense de la question.

Réflexion

1^{re} étape : réflexion sur la situation

- ▶ Quels sentiments le thème traité a-t-il pu inspirer aux élèves jusqu'à présent ?
- ▶ Que pensez-vous que l'élève qui a posé cette question ait pu ressentir jusqu'à présent ?
- ▶ Qu'est-ce qui a pu le pousser à poser cette question ?
- ▶ D'après vous, quels sentiments le thème traité pourrait-il inspirer aux élèves issus de l'immigration ?
- ▶ Et vous, que vous inspire-t-il ?
- ▶ Comment les enseignant(e)s peuvent-ils/elles protéger les élèves ayant des points de vue sensibles sur la question, ou renforcer leur confiance en eux ?
- ▶ Quelle suite pourrait-on donner à ce scénario ?

2^e étape : sélection de compétences et de descripteurs

Identifiez une à trois compétences qui vous semblent essentielles pour l'enseignant(e) dans une telle situation.

Identifiez des descripteurs pertinents pour chacune des compétences sélectionnées.

Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

Vous pouvez effectuer votre sélection :

1. soit à partir de la liste complète des 20 compétences ;
2. soit à partir de la liste des sept compétences présélectionnées ci-dessous :
 - ▶ 3. valorisation de la démocratie, de la justice, de l'équité, de l'égalité et de l'État de droit ;
 - ▶ 8. sentiment d'efficacité personnelle ;
 - ▶ 9. tolérance de l'ambiguïté ;
 - ▶ 10. apprentissage en autonomie ;
 - ▶ 14. souplesse et adaptabilité ;
 - ▶ 16. coopération ;
 - ▶ 18. connaissance et compréhension critique de soi.

Rédigez une version plus positive de ce scénario en vous inspirant des descripteurs correspondant aux compétences que vous avez choisies.

3^e étape : préparation de la suite du processus

Appuyez-vous sur vos conclusions et sur les questions clés figurant dans l'introduction du présent module pour réfléchir aux prochaines étapes du processus. Comment comptez-vous vous y prendre pour améliorer votre pratique et vos propres CCD afin d'être plus à l'aise pour traiter des sujets controversés ?

4^e étape : autre activité possible

(Extrait de la publication du Conseil de l'Europe intitulée *Face à la controverse : l'enseignement des sujets controversés dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme* (ECD/EDH, 2019).

Activité 2.1. « De quel côté êtes-vous ? » : cette activité vise à analyser les points forts et les points faibles des différentes approches pédagogiques de la diversité des points de vue exprimés en classe.

Résumé

Comme tout un chacun, les enseignants ont le droit d'avoir un avis. Pour autant, cela ne signifie pas qu'ils aient à en faire part à leurs élèves ni à favoriser ceux qui sont de leur avis. Dès lors, comment un enseignant est-il censé réagir face aux opinions et aux arguments divergents exprimés au sein de sa classe ? De quel côté doit-il se ranger ? Le but de cet exercice est de présenter à l'enseignant différentes approches pédagogiques de cette question ainsi que leurs atouts et leurs faiblesses respectifs.

Réflexion autour du scénario n° 2 – La prise en compte des sensibilités des élèves

Adoption par des parents homosexuels

Une enseignante prévoit d'aborder des sujets relatifs aux personnes lesbiennes, gays, bisexuelles et transgenres (LGBT) avec sa classe dans le cadre du curriculum. Gardant à l'esprit l'importance de présenter le sujet selon une approche neutre et axée sur les apprenants, elle commence en posant ouvertement la question suivante : « Que pensez-vous du fait que des couples homosexuels puissent adopter des enfants ? »

Globalement, les élèves ne réagissent pas. L'un d'eux dit à voix basse « Ça ne me fait ni chaud, ni froid », et un autre, « Ce serait quand même mieux si c'était un homme et une femme, non ? ». Un de ses camarades réagit alors : « Moi, je suis pour. Pourquoi n'auraient-ils pas le droit de le faire ? » En fait, la discussion ne prend pas et l'enseignante est frustrée parce qu'elle pensait qu'en posant cette question, elle allait susciter un débat constructif et animé.

Réflexion

1^{re} étape : réflexion sur la situation

Prenez des notes sur le scénario.

- ▶ Quelles étaient les intentions de l'enseignante lorsqu'elle a planifié le cours ?
- ▶ D'après vous, pour quelles raisons les élèves qui se sont exprimés ont-ils réagi ainsi ?
- ▶ Quelles sont les différentes raisons pour lesquelles cette question pourrait être sensible pour les élèves ?
- ▶ Et vous, que pensez-vous du fait que l'adoption soit ouverte aux couples homosexuels ?
- ▶ Comment cette opinion a-t-elle pu influencer sur votre façon de planifier le cours ?
- ▶ Quelle suite pourrait-on donner à ce scénario ?

2^e étape : sélection de compétences et de descripteurs

- ▶ Identifiez une à trois compétences qui vous semblent essentielles pour l'enseignant(e) dans une telle situation.
- ▶ Identifiez des descripteurs pertinents pour chacune des compétences sélectionnées.

Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

Vous pouvez effectuer votre sélection :

1. soit à partir de la liste complète des 20 compétences ;
2. soit à partir de la liste des sept compétences présélectionnées ci-dessous :
 - ▶ 1. valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme ;
 - ▶ 7. responsabilité ;

- ▶ 8. sentiment d'efficacité personnelle ;
- ▶ 9. tolérance de l'ambiguïté ;
- ▶ 14. souplesse et adaptabilité ;
- ▶ 16. coopération ;
- ▶ 18. connaissance et compréhension critique de soi.

Rédigez une version plus positive de ce scénario en vous inspirant des descripteurs correspondant aux compétences que vous avez choisies.

3^e étape : préparation de la suite du processus

Appuyez-vous sur vos conclusions et sur les questions clés figurant dans l'introduction du présent module pour réfléchir aux prochaines étapes du processus. Comment comptez-vous vous y prendre pour améliorer votre pratique et vos propres CCD afin d'être plus à l'aise pour traiter les sujets controversés ?

4^e étape : autre activité possible

(Extrait de la publication du Conseil de l'Europe intitulée *Face à la controverse : l'enseignement des sujets controversés dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme* [ECD/EDH, 2019]), disponible sur <https://pjp-eu.coe.int/fr/web/charter-edc-hre-pilot-projects/home>.

Activité 2.2. « Un autre regard » : cette activité vise à examiner les moyens de ménager les sensibilités des élèves en « dépersonnalisant » les termes utilisés pour débattre du sujet.

Vous pourriez, par exemple, modifier légèrement la question initiale de sorte qu'elle ne soit plus posée sous un angle personnel, mais sous un angle sociétal. Ainsi, au lieu de demander aux élèves ce qu'ils pensent de l'adoption d'enfants par des couples homosexuels, vous pourriez leur poser la question suivante : « Comment l'adoption d'enfants par des couples homosexuels est-elle perçue par la société ? ».

Résumé

L'une des difficultés liées à l'enseignement des sujets controversés est d'aborder des questions qui touchent personnellement certains élèves. Ce peut être le cas lorsqu'on évoque l'immigration en présence d'élèves immigrés, par exemple. Cette difficulté est d'autant plus grande qu'un enseignant ne sait pas toujours si quelqu'un dans sa classe est concerné ou non par le sujet. L'une des techniques permettant de réduire le risque de heurter la sensibilité des élèves par inadvertance ou de les gêner consiste à inscrire le débat dans une perspective sociétale, et non personnelle. Toutefois, ce n'est pas toujours possible.

Réflexion autour du scénario n° 3 – Le climat et la maîtrise de la classe

Un défi trop difficile à relever

Une enseignante prépare un cours sur la manière de relever les défis liés au changement climatique et à la pollution de l'environnement d'une manière constructive et démocratique. L'idée de départ était d'analyser de manière factuelle les avantages et les inconvénients de la réduction de la consommation individuelle, mais, très rapidement, la discussion dérape. Les élèves commencent à se reprocher mutuellement des choses, comme le fait d'effectuer des vols longue distance, le fait que certains parents possèdent un SUV, le fait de manger de la viande, d'être ignorant, d'organiser des manifestations inutiles dans le cadre de la campagne des « vendredis pour l'avenir », de manquer d'ambition, d'être irresponsable ou de ne pas profiter de la vie. Certains élèves se mettent à pleurer. L'enseignante déclare alors que le cours est terminé, qu'il n'entrera pas en ligne de compte pour l'examen prévu la semaine suivante et que le prochain sujet traité sera moins controversé.

Réflexion

1^{re} étape : réflexion sur la situation

Prenez des notes sur le scénario.

- ▶ Quelle était l'intention de l'enseignante ?
- ▶ Comment expliquez-vous la réaction des élèves ?

- ▶ D'après vous, pourquoi certains d'entre eux se sont mis à pleurer ?
- ▶ Quelle suite pourrait-on donner à ce scénario ?

2^e étape : sélection de compétences et de descripteurs

- ▶ Identifiez une à trois compétences qui vous semblent essentielles pour l'enseignant(e) dans une telle situation.
- ▶ Identifiez des descripteurs pertinents pour chacune des compétences sélectionnées.

Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

Vous pouvez effectuer votre sélection :

1. soit à partir de la liste complète des 20 compétences ;
2. soit à partir de la liste des sept compétences présélectionnées ci-dessous :
 - ▶ 7. responsabilité ;
 - ▶ 8. sentiment d'efficacité personnelle ;
 - ▶ 9. tolérance de l'ambiguïté ;
 - ▶ 10. apprentissage en autonomie ;
 - ▶ 14. souplesse et adaptabilité ;
 - ▶ 16. coopération ;
 - ▶ 18. connaissance et compréhension critique de soi.

Rédigez une version plus positive de ce scénario en vous inspirant des descripteurs correspondant aux compétences que vous avez choisies.

3^e étape : préparation de la suite du processus

Appuyez-vous sur vos conclusions et sur les questions clés figurant dans l'introduction du présent module pour réfléchir aux prochaines étapes du processus. Comment comptez-vous vous y prendre pour améliorer votre pratique et vos propres CCD afin d'être plus à l'aise pour traiter des sujets controversés ?

4^e étape : autres activités possibles

(Extrait de la publication du Conseil de l'Europe intitulée *Face à la controverse : l'enseignement des sujets controversés dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme* [ECD/EDH, 2019]), disponible sur <https://pjp-eu.coe.int/fr/web/charter-edc-hre-pilot-projects/home>.

Activité 1.1. « Introduction » : cette activité vise à introduire la notion de sujets controversés et à examiner les arguments en faveur du traitement de tels sujets en classe.

Activité 1.3. « L'arbre à blobs » : cette activité vise à aider les participants à réfléchir à ce qu'ils ressentent et à l'exprimer dès que l'on commence à traiter un sujet controversé en classe.

Activité 2.4. « Se mettre à la place des autres » : cette activité vise à examiner les façons d'aider les élèves à envisager les sujets sous divers angles.

Réflexion autour du scénario n° 4 – Le manque de connaissances spécialisées

Pensez-vous qu'il faille autoriser l'extraction de pétrole par fracturation hydraulique dans notre région/pays ?

Une compagnie pétrolière implantée à proximité de la ville dans laquelle se situe cette école et où vivent la plupart des élèves, ainsi que l'enseignant, a demandé l'autorisation d'extraire du pétrole par fracturation hydraulique. Les élèves demandent que l'on prenne le temps de discuter longuement de cette question en classe. Au début, l'enseignant, qui a regardé les informations à la télévision, pense connaître les grands arguments en faveur d'une telle extraction : elle permettrait d'obtenir une énergie bon marché, de ne pas dépendre de pays étrangers dans ce domaine et pourrait créer des emplois. Les élèves qui sont opposés à

cette autorisation craignent qu'une telle extraction n'entraîne des tremblements de terre et une pollution de l'eau et font valoir qu'au XXI^e siècle, seules des sources d'énergie vertes et durables devraient être utilisées. Soudain, l'enseignant ne se sent plus si sûr de lui. Les choses ne lui paraissent globalement pas très claires. Il se rend compte qu'il ne maîtrise pas du tout les questions techniques ou juridiques, et qu'il ne connaît pratiquement pas la politique locale. Comment et où peut-il obtenir des informations justes et fiables ? Il n'est absolument pas spécialisé dans ce domaine. D'un côté, il voudrait prévoir des cours qui répondent aux centres d'intérêt de ses élèves ; de l'autre, il ne veut pas paraître mal informé et incapable de traiter un tel sujet, qui est assurément difficile et complexe.

Réflexion

1^{re} étape : réflexion sur la situation

Prenez des notes sur le scénario.

- ▶ Pourquoi les élèves ont-ils tellement envie de discuter de ce sujet en classe ?
- ▶ Comment donner à l'enseignant les moyens d'avoir davantage confiance en lui lorsqu'il traite de sujets complexes et controversés en classe ?
- ▶ Quelle suite pourrait-on donner à ce scénario ?

2^e étape : sélection de compétences et de descripteurs

- ▶ Identifiez une à trois compétences qui vous semblent essentielles pour l'enseignant(e) dans une telle situation.
- ▶ Identifiez des descripteurs pertinents pour chacune des compétences sélectionnées.

Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

Vous pouvez effectuer votre sélection :

1. soit à partir de la liste complète des 20 compétences ;
2. soit à partir de la liste des sept compétences présélectionnées ci-dessous :
 - ▶ 7. responsabilité ;
 - ▶ 8. sentiment d'efficacité personnelle ;
 - ▶ 9. tolérance de l'ambiguïté ;
 - ▶ 10. apprentissage en autonomie ;
 - ▶ 14. souplesse et adaptabilité ;
 - ▶ 16. coopération ;
 - ▶ 18. connaissance et compréhension critique de soi.

Rédigez une version plus positive de ce scénario en vous inspirant des descripteurs correspondant aux compétences que vous avez choisies.

3^e étape : préparation de la suite du processus

Appuyez-vous sur vos conclusions et sur les questions clés figurant dans l'introduction du présent module pour réfléchir aux prochaines étapes du processus. Comment comptez-vous vous y prendre pour améliorer votre pratique et vos propres CCD afin d'être plus à l'aise pour traiter des sujets controversés ?

4^e étape : autres activités possibles

(Extrait de la publication du Conseil de l'Europe intitulée *Face à la controverse : l'enseignement des sujets controversés dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme* [ECD/EDH, 2019]), disponible sur <https://pjp-eu.coe.int/fr/web/charter-edc-hre-pilot-projects/home>.

Activité 1.1. « Introduction » : cette activité vise à introduire la notion de sujets controversés et examiner les arguments en faveur du traitement de tels sujets en classe.

Activité 1.3. « L'arbre à blobs » : cette activité vise à aider les participants à réfléchir à ce qu'ils ressentent et à l'exprimer dès que l'on commence à traiter un sujet controversé en classe.

Activité 2.5. « Café découverte (World Café) » : cette activité vise à examiner comment la « résolution collective de problème » peut permettre d'aborder les sujets controversés en classe et à l'école, de manière équitable et juste, lorsque l'on dispose de peu d'informations générales.

Réflexion autour du scénario n° 5 – La gestion des questions et remarques spontanées

Liberté de pensée

Un enseignant dispense un cours sur les Objectifs de développement durable des Nations Unies, en soulignant les conséquences pour chacun de nous en tant que consommateur, citoyen et individu politiquement engagé. Au beau milieu d'une discussion de classe relativement calme, un élève plutôt réservé d'habitude prend soudain la parole et dit : « Pourquoi on passe tellement de temps là-dessus ? Le réchauffement climatique, c'est de l'infox. Plein d'experts le disent, et mon père aussi. Est-ce que le but de ce cours, c'est de nous dicter ce qu'on doit penser ? »

Réflexion

1^{re} étape : réflexion sur la situation

Prenez des notes sur le scénario.

- ▶ Quelle était l'intention de l'enseignant ?
- ▶ D'après vous, pourquoi l'élève a réagi de cette façon ?
- ▶ Quels points de vue différents sur cette question pourrait-on s'attendre à trouver dans une classe ?
- ▶ Quelle suite pourrait-on donner à ce scénario ?

2^e étape : sélection de compétences et de descripteurs

- ▶ Identifiez une à trois compétences qui vous semblent essentielles pour l'enseignant(e) dans une telle situation.
- ▶ Identifiez des descripteurs pertinents pour chacune des compétences sélectionnées.

Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

Vous pouvez effectuer votre sélection :

1. soit à partir de la liste complète des 20 compétences ;
2. soit à partir de la liste des sept compétences présélectionnées ci-dessous :
 - ▶ 2. valorisation de la diversité culturelle ;
 - ▶ 8. sentiment d'efficacité personnelle ;
 - ▶ 9. tolérance de l'ambiguïté ;
 - ▶ 10. apprentissage en autonomie ;
 - ▶ 14. souplesse et adaptabilité ;
 - ▶ 16. coopération ;
 - ▶ 18. connaissance et compréhension critique de soi.

Rédigez une version plus positive de ce scénario en vous inspirant des descripteurs correspondant aux compétences que vous avez choisies.

3^e étape : préparation de la suite du processus

Appuyez-vous sur vos conclusions et sur les questions clés figurant dans l'introduction du présent module pour réfléchir aux prochaines étapes du processus. Comment comptez-vous vous y prendre pour améliorer votre pratique et vos propres CCD afin d'être plus à l'aise pour traiter des sujets controversés ?

4^e étape : autre activité possible

(Extrait de la publication du Conseil de l'Europe intitulée *Face à la controverse : l'enseignement des sujets controversés dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme* [ECD/EDH, 2019]), disponible sur <https://pjp-eu.coe.int/fr/web/charter-edc-hre-pilot-projects/home>.

Activité 2.6. « Théâtre-Forum » : cette activité vise à examiner les manières de réagir face aux propos désobligeants tenus par des élèves et le rôle que les règlements de classe et la politique de l'école jouent dans l'installation d'un climat qui limiterait la fréquence de ce genre de propos et aiderait l'enseignant à y faire face.

Suggestions pratiques et informations de base pour le traitement des sujets controversés

Les défis relatifs au traitement des sujets controversés à l'école ont donc été regroupés en cinq grandes catégories, intitulées comme suit :

- ▶ le style d'enseignement ;
- ▶ la prise en compte des sensibilités des élèves ;
- ▶ le climat et la maîtrise de la classe ;
- ▶ le manque de connaissances spécialisées ;
- ▶ la gestion des questions et remarques spontanées.

Un scénario vous a été proposé pour chacune d'elles, ainsi que des suggestions de compétences potentiellement pertinentes pour amener les enseignants à réfléchir à la culture de la démocratie au sein de leurs classes et au-delà, et à renforcer cette dernière.

Compétences personnelles de l'enseignant

- ▶ Avoir conscience de ses propres convictions et valeurs, de la manière dont celles-ci ont été façonnées par l'expérience et la réflexion personnelles, ainsi que de l'influence qu'elles peuvent exercer sur la façon dont on aborde les sujets controversés en classe.
- ▶ Être sensibilisé(e) et réfléchir aux avantages et aux inconvénients de faire connaître ses croyances et valeurs personnelles aux élèves, et adopter une ligne de conduite à ce sujet en fonction de ce que cela pourrait leur apporter et de son sens personnel de l'intégrité.

Compétences théoriques de l'enseignant

- ▶ Savoir comment naît la controverse et comment y répondre dans une démocratie.
- ▶ Saisir l'importance d'aborder les sujets controversés dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de l'éducation aux droits de l'homme.

Compétences pratiques de l'enseignant

- ▶ Endosser un éventail de rôles pédagogiques différents.
- ▶ Gérer les sujets controversés avec intelligence et prudence.
- ▶ Présenter les choses avec objectivité.
- ▶ Répondre avec aplomb aux questions et remarques spontanées à caractère controversé.
- ▶ S'associer à d'autres acteurs pour la présentation et le traitement des questions controversées.

Suggestion pratique concernant l'introspection et la réflexion personnelle de l'enseignant

Les enseignants devraient être attentifs et sensibles à l'influence que leur propre expérience des sujets enseignés est susceptible d'exercer sur leur manière de les aborder en classe. Une réflexion personnelle des enseignants sur leurs convictions et leurs valeurs, et sur l'influence que celles-ci exercent sur leur façon de

s'adresser aux élèves et d'interagir avec eux, individuellement ou collectivement, est essentielle pour permettre un bon enseignement des sujets controversés. À ce titre, il est important qu'ils sachent comment trouver un juste équilibre entre leur vie privée et leur rôle public. S'il est des avis sur un sujet que les enseignants ne souhaitent pas partager avec leurs élèves, il y aura toutefois des moments où ils pourront faire part de leurs expériences personnelles. Cela permettra d'alimenter un sujet, d'aider les élèves à mieux le comprendre et à voir les choses sous un autre angle.

Suggestion pratique concernant la connaissance de la composition de la classe et de l'environnement scolaire

Pour savoir à quel moment un sujet est susceptible de susciter la controverse et comment l'aborder avec tact, il est indispensable d'avoir une connaissance pratique de l'éventail des sensibilités potentielles propres à chaque classe, à l'ensemble de l'établissement et à la collectivité avoisinante, voire une connaissance de la position des autorités officielles.

Suggestion pratique concernant la capacité à utiliser et à appliquer divers styles d'enseignement

Il est particulièrement important qu'un enseignant puisse recourir à diverses approches générales d'enseignement et sache quand et comment les appliquer dans la pratique, à la fois pour réduire le risque de partialité et pour amener les élèves à envisager de nouvelles idées et valeurs. Les enseignants doivent se familiariser avec les approches appropriées en la matière, leurs atouts et inconvénients respectifs et les conditions les plus propices à leur application. On considère par ailleurs qu'il est peut-être utile aux enseignants d'expliquer à leurs élèves les méthodes qu'ils utilisent et les raisons motivant leur choix.

Informations générales

Informations générales sur le style d'enseignement

Enseigner un sujet controversé et initier les élèves à un ensemble validé de connaissances sont deux choses différentes. Il n'est pas possible de rester spectateur d'un sujet controversé et de l'appréhender avec la distance académique qui, en d'autres circonstances, pourrait être appropriée. Le processus d'enseignement et d'apprentissage est toujours influencé par les attitudes et les avis avec lesquels les enseignants et les élèves arrivent en classe ; il ne peut, dès lors, jamais être neutre.

Partant, le risque de partialité est considéré comme l'une des principales difficultés posées par l'enseignement des sujets controversés. Dans certains cas, au problème du risque de partialité s'ajoute celui des inquiétudes liées aux allégations de parti pris. Même si ces inquiétudes sont bien souvent infondées, certaines se sont révélées tout à fait justifiées.

Existe-t-il un type d'enseignement qui limiterait le risque de partialité et/ou d'allégations de partialité au moment d'aborder les questions controversées ? La façon dont les enseignants appréhendent leurs expériences et points de vue personnels et, notamment, le point de savoir s'ils choisissent ou non de les communiquer aux élèves sont primordiaux à cet égard. S'ajoute à cela la question de savoir comment les enseignants appréhendent les expériences et les points de vue des élèves, plus particulièrement lorsque les élèves et/ou leur famille sont directement ou indirectement concernés par un sujet controversé.

On distingue les styles d'enseignement suivants :

- ▶ l'approche dite de la « présidence neutre » : elle suppose de l'enseignant qu'il n'exprime aucune opinion personnelle ou appartenance quelle qu'elle soit mais intervienne uniquement en tant qu'animateur de la discussion ;
- ▶ l'approche « équilibrée » : ici, on attend de l'enseignant qu'il présente aux élèves un large éventail de points de vue différents sur un sujet, avec autant de conviction que possible, sans donner son propre avis ;
- ▶ l'approche dite de « l'avocat du diable » : ici, l'enseignant prend sciemment le contre-pied de la position défendue par les élèves ;
- ▶ l'approche dite de « l'engagement clair » : ici, l'enseignant donne son avis à un moment ou à un autre du débat ;

- ▶ l'approche dite de « l'alliance » : l'enseignant prend le parti d'un élève ou d'un groupe d'élèves ;
- ▶ l'approche dite de la « position officielle » : l'enseignant prône la position dictée par les pouvoirs publics ;
- ▶ l'approche dite des « droits de l'homme » : l'enseignant renvoie aux droits de l'homme en tant que référence normative.

Informations générales sur la prise en compte des sensibilités des élèves

L'autre difficulté ou défi qui se pose est que les sujets controversés risquent d'avoir une incidence négative sur les émotions ou l'estime de soi des élèves. L'argument avancé est qu'en donnant aux élèves la liberté de dire ce qu'ils pensent à propos d'un sujet, l'enseignant approuve « officiellement » les divers avis et positions extrêmes exprimés. Cette situation peut amener les autres élèves à se sentir offensés, harcelés ou marginalisés, entraînant conflits et divisions, que ce soit dans le cadre de la classe ou en dehors de celui-ci.

Informations générales sur le climat et la maîtrise de la classe

L'enseignement des sujets controversés pose encore une autre difficulté : celle du climat et de la maîtrise de la classe, associée à la crainte que le débat ne « dérape ». Si la classe est en proie à de vives émotions, elle peut facilement se diviser, générant de l'hostilité entre les élèves et compromettant l'ambiance et la discipline au sein de la classe. Il y a un risque que le conflit qui oppose les élèves dégénère et échappe au contrôle de l'enseignant, ce qui saperait son autorité et nuirait à ses futures relations avec les élèves. La réputation professionnelle et personnelle de l'enseignant peut aussi s'en trouver écornée.

Informations générales sur le manque de connaissances spécialisées

Les difficultés que pose l'enseignement des sujets controversés sont souvent exacerbées par la complexité et la nature changeante de beaucoup de ces sujets. Ils exigent des enseignants des connaissances particulières qu'ils n'exploitent pas nécessairement dans d'autres domaines du curriculum. Selon certains, pour bien saisir la complexité de bon nombre de ces questions, il est nécessaire d'avoir au moins une certaine connaissance des facteurs économiques, sociologiques, politiques, historiques et psychologiques entrant en jeu. Mais cela exige d'avoir un certain recul ; or, ces sujets controversés sont parfois très récents. Étant d'actualité, ces questions sont en constante évolution, si bien qu'il est particulièrement difficile pour les enseignants de les appréhender correctement ou de suivre leur évolution, ou même d'anticiper leurs suites éventuelles.

Ces situations peuvent déconcerter les enseignants, qui ont pour habitude de maîtriser leur sujet, et dont les connaissances et l'expertise font l'admiration de leurs élèves.

Informations générales concernant la gestion des questions et des remarques spontanées

Dernière difficulté, celle de savoir comment réagir au mieux face aux remarques ou questions spontanées à caractère controversé des élèves. Ceux-ci ayant un accès permanent à internet et aux réseaux sociaux sur leurs téléphones portables et leurs ordinateurs, il est impossible d'anticiper les questions qu'ils vont poser, à quel moment ils vont les poser et l'effet qu'elles produiront sur les autres élèves et sur l'atmosphère de la classe ou de l'école.

Module 3

Prévenir la violence et le harcèlement

Introduction

La violence et le harcèlement en milieu scolaire : de quoi parle-t-on, au juste ?

La violence désigne le recours ou la menace de recours à la force physique ou au pouvoir, entraînant un préjudice physique ou psychologique pour autrui. Le harcèlement est une forme de violence. Il peut être défini comme un comportement non désiré et agressif qui découle d'un rapport de force déséquilibré, réel ou perçu comme tel. Il s'agit d'un comportement qui se répète ou qui risque de se répéter au fil du temps.

Il se passe des choses violentes dans les écoles. Certaines font grand bruit, de sorte que nous en avons connaissance, d'autres sont discrètes et nous en percevons parfois les séquelles ; d'autres encore se produisent au sein des foyers ou de la société, et les élèves, consciemment ou inconsciemment, les emportent à l'école. La violence se produit aussi en ligne, au sein de communautés invisibles, qui existent tant en dehors qu'au sein de l'enceinte scolaire.

La partie émergée d'un iceberg

Souvent, la violence et le (cyber)harcèlement, qui se produisent à l'école sous toutes leurs formes (physique, verbale, relationnelle, sexuelle), ont parfois des expressions subtiles ou cachées, et il est donc difficile de s'y attaquer pour les éducateurs. En outre, les enseignants ne perçoivent que la partie émergée d'un iceberg. La plupart du temps, il est nécessaire de décoder des faits et des comportements pour ne pas passer à côté de ces phénomènes. Dans quelques rares cas, on peut intervenir rapidement et efficacement, et résoudre des problèmes sans avoir recours au pouvoir ni à la violence, ce qui risquerait d'engendrer davantage de problèmes.

La violence et le (cyber)harcèlement sont des questions complexes qui, parfois, semblent dépasser les capacités des établissements scolaires. Lorsqu'il est confronté à des difficultés aussi complexes, un enseignant peut se sentir incompetent ou impuissant. Il est plus facile de simplement punir l'auteur présumé, et plus facile encore de s'en remettre à la hiérarchie de l'école pour que la sanction vienne de plus haut. On peut aussi facilement penser que pour résoudre le problème de la violence et du harcèlement, il suffit de mettre fin aux bagarres, de sanctionner et de faire régner l'ordre plutôt que de remettre en question la culture de l'école au sens large, l'exemple qu'elle donne et les types de comportement qu'elle approuve.

Est-ce du harcèlement ou pas ?

Autre raison pour laquelle il peut être très compliqué de gérer la violence et le harcèlement à l'école : les comportements vécus comme du harcèlement ou de la violence par l'élève concerné sont parfois considérés comme relevant de sa perception subjective. Il peut être difficile de définir une approche commune pour éradiquer un phénomène qui, pour une proportion importante du personnel de l'école, n'existe pas ou n'a pas d'importance.

La culture dominante dans une école peut parfois nuire aux efforts de lutte contre les différentes formes de violence. Ainsi, les écoles qui imposent le respect des règles par la peur, recourent de manière excessive aux sanctions et donnent la priorité aux environnements d'apprentissage qui cultivent l'esprit de compétition ne favorisent en rien la prévention de la violence et du harcèlement. Il en est de même pour celles qui prônent une idéologie cautionnant la violence comme réponse à des situations de peur, de stress ou de frustration.

La violence et le harcèlement n'ont pas seulement des effets sur les élèves directement concernés ; ils peuvent toucher tous les élèves d'une école. Si rien n'est fait, les incidents de violence et de harcèlement créent un climat d'anxiété et d'insécurité incompatible avec l'apprentissage.

Si la violence et le harcèlement ont une incidence sur l'apprentissage scolaire, ils ont également des répercussions négatives sur le développement social des jeunes. En effet, dans un climat de violence et de harcèlement, les élèves sont plus susceptibles d'avoir des difficultés à acquérir l'estime de soi, la confiance et des compétences telles que la résolution constructive des conflits.

Solutions

Il y a des moyens permettant aux écoles de prévenir la violence et le harcèlement. Plus les écoles s'efforcent d'être des lieux qui favorisent l'inclusion, l'égalité, la participation et les droits de l'homme, plus elles sont en mesure de créer une communauté au sein de laquelle la violence ne peut prendre racine. Pour cela, il est nécessaire que toutes les parties prenantes de l'école contribuent activement à renforcer la capacité de tous ses membres à tendre vers une culture de la démocratie à l'école.

Les approches démocratiques de la gestion de la violence et du harcèlement à l'école, telles que la justice réparatrice, la résolution de conflits ou la médiation par les pairs, sont longues à acquérir et nécessitent le développement de types spécifiques de compétences, de connaissances et d'attitudes. Elles sont aussi longues à mettre en place. Il peut être difficile pour un enseignant de trouver le temps et la motivation d'opposer une réponse démocratique et constructive à la violence et au harcèlement.

Ce module vise à aider les enseignants à s'orienter dans cette direction.

Comment la prévention de la violence et du harcèlement est-elle liée à la culture de la démocratie et aux CCD ?

Plusieurs des compétences décrites dans le modèle des CCD peuvent contribuer à renforcer ce processus.

Valeurs

Les valeurs figurant dans le modèle des CCD constituent les fondements d'une culture de la démocratie. Il n'est pas question d'opérer de choix entre elles : ces valeurs posent les limites d'une culture de la démocratie et fixent les conditions préalables à cette dernière. Une communauté scolaire exempte de violence repose inconditionnellement sur la valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme, et elle est constituée de personnes qui non seulement sont convaincues que les droits de l'homme, et en particulier les droits de l'enfant, doivent toujours être protégés et respectés, mais qui sont aussi prêtes à les défendre.

Attitudes

Les attitudes, ou la manière dont on agit en fonction de ses convictions, sont le souffle vital de la culture de la démocratie. Le respect, par exemple, est une traduction concrète des droits de l'homme : il suppose en effet de reconnaître l'égalité de tous les êtres humains, indépendamment de leur vision du monde, de leurs origines culturelles, de leur statut socio-économique, de leur religion, de leur genre, de leurs opinions et de leurs idées – à moins qu'elles ne soient contraires aux droits de l'homme. Ce n'est pas une condition, mais cela suppose de laisser de la place aux autres pour qu'ils puissent exprimer des opinions et des points de vue différents des nôtres. Le sentiment d'efficacité personnelle, quant à lui, dote chacun des membres de la communauté scolaire de la confiance nécessaire pour surmonter des situations difficiles, relever de nouveaux défis et faire face à des situations qui évoluent, ainsi qu'à des imprévus. Il est favorisé par les opportunités offertes en matière de tolérance de l'ambiguïté, qui permettent de travailler sur soi pour se sentir à l'aise avec des personnes ayant des points de vue ou des références culturelles différentes des nôtres et avoir avec elles des échanges et des relations positives, et pour ne pas être bloqué(e) par l'ambiguïté, l'incertitude ou l'imprédictibilité – autant d'attitudes qui augmentent la sensibilité nécessaire pour comprendre la violence et la gérer.

Aptitudes

Les aptitudes, qui renvoient à la manière de faire quelque chose, sont les outils de la culture de la démocratie. Elles sont nécessaires pour comprendre certaines situations, les analyser et décider des mesures à prendre. Les compétences de réflexion analytique et critique sont nécessaires pour pouvoir faire la distinction entre des faits et des opinions, des arguments et des informations, des données scientifiques et des expériences, des revendications et des croyances. Il est également utile d'acquérir ces compétences pour mieux comprendre les facteurs à l'origine de la violence, élaborer un argumentaire et savoir le présenter. L'écoute et l'observation sont nécessaires pour gérer la violence selon une approche plus complexe, en décodant le langage non seulement verbal, mais aussi corporel, et le mode de communication des individus. L'empathie, quant à elle, peut

permettre de comprendre les facteurs qui ont abouti à un acte de violence. La coopération et la résolution de conflits offrent de nouvelles possibilités de favoriser une culture de la démocratie par une approche globale de l'école ; enfin, la souplesse et l'adaptabilité ouvrent des perspectives, permettant non seulement de comprendre les causes de la violence et la manière dont elle est exprimée, mais aussi de contribuer à trouver des solutions conformes à la culture de la démocratie à l'école.

Connaissance et compréhension critique

La connaissance et la compréhension critique sont fondamentales pour l'élaboration d'arguments raisonnés et la mise en œuvre de bonnes pratiques. Elles permettent ainsi de lutter contre l'isolement d'une communauté scolaire et facilitent l'établissement de liens avec le système scolaire général, ainsi qu'avec la communauté locale et au-delà. En particulier, la connaissance et la compréhension critique de soi nous aident à identifier nos caractéristiques personnelles, les préjugés et les stéréotypes, ainsi que les émotions et les sentiments que nous pouvons avoir et qui influent sur nos comportements ; elles nous permettent ainsi de mener une réflexion critique, en prenant ces éléments en compte, et de prendre des décisions conscientes et éclairées.

Questions clés pour guider la réflexion et la suite du processus

Enseignement

- ▶ Est-ce que je donne la possibilité à chacun de mes élèves, sans exception, de s'exprimer ?
- ▶ Est-ce que je pratique et entretiens une culture de reconnaissance et de soutien mutuels ?
- ▶ Est-ce que je m'efforce et suis capable de comprendre non seulement ce qui est dit, mais aussi la façon dont c'est dit, le langage corporel et les messages véhiculés de façon implicite ?
- ▶ Ai-je conscience de la violence que mes méthodes d'enseignement peuvent comporter ?
- ▶ Indépendamment de ma matière de spécialité, est-ce que j'intègre dans les objectifs d'apprentissage attendus des éléments et des compétences relatifs à la culture de la démocratie qui permettent de prévenir et de combattre la violence et le (cyber)harcèlement ?

Culture scolaire

- ▶ La violence et le (cyber)harcèlement à l'école sont-ils des sujets par lesquels je me sens concerné(e) ?
- ▶ Dans quelle mesure suis-je attentif/attentive aux différentes formes de violence à l'école ?
- ▶ Dans quelle mesure ai-je conscience de la violence qui se produit à l'école, quelle qu'en soit la forme et d'où qu'elle vienne ?
- ▶ Le règlement que j'ai mis en place dans ma classe est-il non violent, ou comporte-t-il des règles visant à lutter contre la violence ?
- ▶ Comment est-ce que je réagis lorsqu'un acte de violence se produit à l'école ?

Mes compétences

- ▶ Suis-je prêt(e) à suspendre temporairement mon jugement pour comprendre des comportements agressifs ?
- ▶ Est-ce que je fais preuve d'intérêt et d'empathie envers la victime, l'agresseur et les témoins, leur permettant ainsi de retrouver leur estime d'eux-mêmes ?
- ▶ Suis-je conscient(e) des préjugés et idées stéréotypées que je peux avoir et qui m'empêchent de comprendre les causes d'un acte de violence ?
- ▶ Est-ce que je m'efforce d'acquérir de nouvelles connaissances et de faire preuve d'esprit critique envers moi-même et le monde afin de comprendre les causes de la violence et de rechercher de bonnes pratiques pour prévenir cette dernière ?
- ▶ Ai-je une conception claire de la violence ? Ai-je conscience que l'âge joue un rôle dans ce domaine ?

Lectures et ressources complémentaires

Bäckman E. et Trafford B., Pour une gouvernance démocratique de l'école, Conseil de l'Europe, 2008, disponible sur www.coe.int/en/web/edc.

Conseil de l'Europe, « Prévenir la violence et le harcèlement », campagne « S'exprimer en toute liberté – Apprendre en toute sécurité », s.d. : www.coe.int/fr/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/preventing-bullying-and-violence.

Conseil de l'Europe, « Éducation à la prévention de la violence à l'école », Unités de formation du Programme Pestalozzi, 2011-2012 : www.coe.int/fr/web/pestalozzi/vio.

Conseil de l'Europe, « Addressing violence in schools through education for democratic citizenship and human rights education », 2017 (en anglais uniquement).

Keen E. et Georgescu M. (dir.), *Connexions – Manuel pour la lutte contre le discours de haine en ligne par l'éducation aux droits humains*, Conseil de l'Europe, 2020, disponible sur <https://www.coe.int/fr/web/no-hate-campaign>.

Réflexion autour du scénario n° 1 – Est-ce un jeu, ou est-ce du harcèlement ?

M^{me} X, institutrice, rentre chez elle après une journée de travail ordinaire à l'école. Elle repense à une scène qu'elle a observée dans la matinée. Elle venait d'arriver à l'école et se dirigeait vers la salle des professeurs. Elle était en retard à cause de la mauvaise circulation, qu'elle n'avait pas anticipée. C'était la récréation, les élèves étaient dans la cour de l'école. Elle se dépêchait et, pendant quelques secondes, elle a entendu le dialogue suivant entre des élèves qui jouaient à quelques mètres d'elle :

« Hé, rendez-moi mon livre, rendez-le-moi !

— Tu le veux ? Pourquoi on devrait te le rendre ?

— Rendez-le-moi !

— Mais oui, bien sûr !

— Rendez-le-moi !

— Plus vite, plus vite ! »

Elle est ensuite entrée dans la salle, juste pour y déposer ses affaires, elle n'avait plus le temps de prendre un café, elle est allée en classe directement.

Réflexion

1^{re} étape : réflexion sur la situation

- ▶ D'après vous, que se passait-il ? Était-ce du harcèlement, ou ces élèves étaient-ils simplement en train de jouer ? Identifiez dans ce scénario des éléments qui étayent votre point de vue.
- ▶ Il y avait huit acteurs dans cette scène : le propriétaire du livre, deux garçons et une fille qui se lançaient le livre entre eux, et deux filles et deux garçons qui observaient la scène. Tous n'avaient donc pas le même comportement. Selon vous, que pensaient et que ressentaient les uns et les autres ?

Étape 1.1 (facultative) : voir la note de bas de page pour une réflexion plus approfondie sur la situation¹².

M^{me} X essaie de déterminer si elle a assisté à une scène de jeu ou de harcèlement entre des élèves. Elle se souvient de la dernière fois qu'elle et ses collègues ont eu une discussion sur des questions similaires lors d'une réunion des enseignants. Il y avait principalement deux camps : ceux qui pensaient que tout acte impliquant de la violence, quelle qu'en soit la forme, relève du harcèlement, et ceux qui pensaient qu'il est normal, pour des enfants de cet âge, de faire preuve de ce que les adultes considèrent comme de la violence. La frontière entre les deux n'est pas très nette.

¹² Le film *Halte au harcèlement* met en scène les effets préjudiciables du harcèlement d'une façon compréhensible par les enfants et explique comment les programmes d'éducation à la citoyenneté peuvent les aider à comprendre le phénomène et leur apporter les capacités nécessaires pour dire stop au harcèlement. Il est disponible aux adresses suivantes : www.coe.int/en/web/children/bullying ou www.youtube.com/watch?v=e5sB7mndfrQ&feature=emb_logo. La scène que se remémore M^{me} X dans le scénario décrit plus haut se déroule entre 0,05' et 0,22'.

Pour se forger une opinion sur la nature de cet incident, il lui faut analyser plusieurs facteurs (tels que les mots employés, le langage corporel ou les relations dans le groupe).

M^{me} X pense qu'elle a assisté à une scène de harcèlement, mais, pour en être sûre, elle doit considérer les arguments en faveur de chacune des deux possibilités.

Prenez des notes en vous aidant du tableau ci-dessous. Avant de prendre votre décision, essayez de décrire les deux points de vue.

Principaux éléments et dimensions d'un incident

| Récit | Jeu | Harcèlement |
|---------------------|-----|-------------|
| Caractéristiques | | |
| Éléments | | |
| Acteurs de la scène | | |
| Relations | | |
| Contexte | | |
| Structure | | |
| Sens | | |
| Aspects | | |
| Spatial | | |
| Temporel | | |
| Émotionnel | | |

(Inspiré de : Conseil de l'Europe, *Alternatives - Les contre-récits pour combattre le discours de haine*, 2017, p. 73), disponible sur www.coe.int/fr/web/no-hate-campaign.

2^e étape : sélection de compétences et de descripteurs

Identifiez une à trois compétences qui vous semblent essentielles pour l'enseignant(e) dans une telle situation.

Identifiez des descripteurs pertinents pour chacune des compétences sélectionnées.

Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

Vous pouvez effectuer votre sélection :

1. soit à partir de la liste complète des 20 compétences ;
2. soit à partir de la liste des sept compétences présélectionnées ci-dessous :
 - ▶ 1. valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme ;
 - ▶ 8. sentiment d'efficacité personnelle ;
 - ▶ 9. tolérance de l'ambiguïté ;
 - ▶ 11. capacités d'analyse et de réflexion critique ;
 - ▶ 12. écoute et observation ;
 - ▶ 17. résolution de conflits ;
 - ▶ 18. connaissance et compréhension critique de soi.

Rédigez une version plus positive de ce scénario en vous inspirant des descripteurs correspondant aux compétences que vous avez choisies.

3^e étape : Préparation des étapes suivantes

Quelle autre réaction M^{me} X aurait-elle pu avoir ? Rédigez votre réponse en vous inspirant des descripteurs. Après un travail sur les CCD, comment pourrait-elle réagir ?

Réflexion autour du scénario n° 2 – Le cyberharcèlement, une question qui concerne l'école ?

Ils ont décidé de le signaler

Quatre élèves viennent voir M. Z, enseignant de mathématiques, pour lui dire qu'une de leurs camarades (qu'ils ne nomment pas) est victime de cyberharcèlement. Quelqu'un a posté des photos d'elle sur les réseaux sociaux et elle a déjà fait l'objet de nombreux commentaires méchants. Ils savent que bon nombre d'élèves ont vu ces photos et certains commencent à l'éviter, l'insultent, chuchotent quand elle passe ou propagent des rumeurs à son sujet. M. Z leur répond qu'il parlera du cyberharcèlement en classe et qu'il évoquera également le sujet lors de la prochaine réunion des enseignants. Les élèves semblent plus confiants et soulagés après lui avoir parlé¹³.

Réflexion

1^{re} étape : réflexion sur la situation

Prenez des notes sur le scénario.

M. Z se prépare à aborder la question avec les autres enseignants lors de leur réunion le lendemain. Ayant déjà parlé de façon informelle des réseaux sociaux à l'école, il sait que certains de ses collègues considèrent qu'étant donné que les téléphones portables sont interdits dans l'enceinte de l'établissement, ce type de problème n'a pas à être abordé lors des réunions des enseignants. Il envisage de présenter l'incident comme une opportunité de travailler au renforcement de la culture de la démocratie à l'école.

Notez trois grands arguments soutenant l'idée que l'école devrait s'occuper de cette question.

2^e étape : sélection de compétences et de descripteurs

- ▶ Identifiez une à trois compétences qui vous semblent essentielles pour l'enseignant(e) dans une telle situation.
- ▶ Identifiez des descripteurs pertinents pour chacune des compétences sélectionnées.

Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

Vous pouvez effectuer votre sélection :

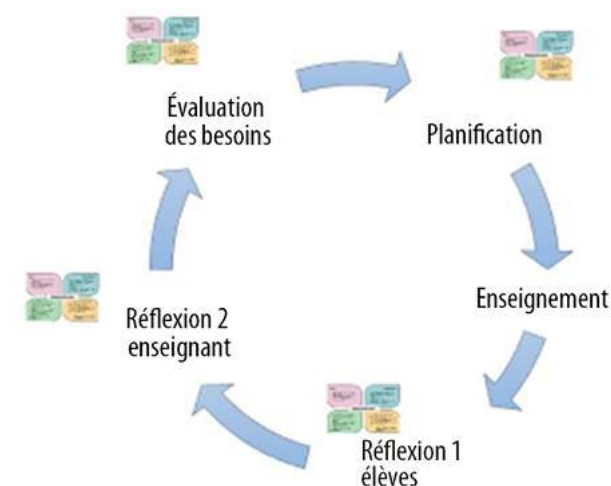
1. soit à partir de la liste complète des 20 compétences ;
2. soit à partir de la liste des sept compétences présélectionnées ci-dessous :
 - ▶ 1. valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme ;
 - ▶ 9. tolérance de l'ambiguïté ;
 - ▶ 12. écoute et observation ;
 - ▶ 13. empathie ;
 - ▶ 14. souplesse et adaptabilité ;
 - ▶ 17. résolution de conflits ;
 - ▶ 18. connaissance et compréhension critique de soi.

3^e étape : Préparation des étapes suivantes

M. Z promet aux quatre élèves qu'il parlera du cyberharcèlement en classe et qu'il évoquera également la question lors de la prochaine réunion des enseignants. En vous fondant sur les compétences que vous avez choisies et sur leurs descripteurs, proposez jusqu'à trois façons concrètes dont la maîtrise des compétences sélectionnées pourrait modifier les réactions de M. Z envers les élèves.

¹³ Dans la vidéo *Halte au harcèlement*, vous pouvez entendre ce que les élèves ont rapporté à M. Z et notamment et voir comment ils se sentent après lui avoir parlé (entre 08,11' et 08,47').

Planification et évaluation d'une activité pédagogique



Le cycle de la réflexion dans l'enseignement

Planification

- ▶ Quels sont mes objectifs ?
- ▶ Planification de l'enseignement (contenu, méthodes, processus)
- ▶ Qu'est-ce que cela exige de moi ? (Voir également les questions figurant dans l'introduction du présent chapitre.)
- ▶ Quelles sont les CCD pertinentes ?

Action

- ▶ Observation

Réflexion

- ▶ Que s'est-il passé, et en quoi y ai-je contribué ?

Adaptation

- ▶ Identification de nouveaux besoins.

Choisissez ou concevez une activité pédagogique

Vous trouverez ci-dessous quelques exemples d'activités qui sont étroitement liées aux principes et aux compétences évoqués dans la première partie de ce module. Choisissez-en une, que vous pratiquerez en classe. Naturellement, vous pouvez l'adapter ou concevoir vos propres activités/projets.

Exemples d'activités d'apprentissage axées sur la prévention de la violence et du harcèlement :

Del Felice C. et Ettema M. (dir.), *Alternatives – Les contre-récits pour combattre le discours de haine*, 2017, p. 73), disponible sur www.coe.int/fr/web/no-hate-campaign.

- ▶ 7.1 – Phase 1 : Analyse du récit oppressif
- ▶ 7.2 – Phase 2 : Conception du contre-récit
- ▶ 7.3 – Phase 3 : Mise en œuvre
- ▶ 7.4 – Phase 4 : Suivi et évaluation.

Keen E. et Georgescu M. (dir.), *Connexions – Manuel pour la lutte contre le discours de haine en ligne par l'éducation aux droits humains*, Conseil de l'Europe, 2020, disponible sur www.coe.int/fr/web/no-hate-campaign.

- ▶ Face au cyberharcèlement, p. 72
- ▶ Afficher et partager en ligne, p. 147.

Donnez un nom à cette activité de réflexion (cela vous aidera lorsque vous reviendrez sur vos notes par la suite).

1^{re} étape : réflexion sur la situation

- ▶ Identifiez les trois compétences qui vous semblent les plus importantes pour vous en tant qu'enseignant(e) dans la conduite de cette activité ou ce projet et sélectionnez des descripteurs correspondant à ces compétences.
- ▶ Vous pouvez aussi réfléchir à des situations d'enseignement lors desquelles ces compétences vous ont été nécessaires par le passé, que vous en ayez fait preuve ou pas.

Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

2^e étape : auto-observation pendant l'activité, et réflexion

- ▶ Pendant l'activité, soyez attentif/attentive à votre langage, y compris à votre langage corporel.
- ▶ Réfléchissez à l'activité. Comment l'avez-vous vécue ? Construisez votre réponse en vous appuyant sur les compétences et les descripteurs.
- ▶ Qu'est-ce qui s'est bien passé, et qu'est-ce qui vous a aidé(e) à mettre en œuvre concrètement les compétences choisies ?
- ▶ À l'inverse, qu'est-ce qui a rendu leur mise en œuvre difficile ?
- ▶ Que ferez-vous différemment la prochaine fois ?

3^e : débriefing/métaréflexion

- ▶ Qu'est-ce qui vous a plu dans cet exercice de réflexion ?
- ▶ Qu'est-ce qui vous a semblé difficile ?
- ▶ Qu'avez-vous appris ?
- ▶ Comment comptez-vous vous y prendre pour améliorer votre pratique et renforcer vos propres CCD ?

4^e étape : lancement d'un nouveau cycle de réflexion

- ▶ Refaites l'exercice d'observation dans le cadre d'une autre activité, en tenant compte des enseignements que vous avez tirés de la première.
- ▶ Lorsque vous instaurez un outil durable (règlement de classe, outil d'évaluation, etc.), veillez à mener régulièrement une réflexion sur le processus.

Module 4

Faire face à la propagande, à la désinformation et aux fausses nouvelles

Introduction

Pourquoi est-il important de faire face à la propagande, à la désinformation et aux fausses nouvelles à l'école ?

Dans le cadre de leur mission consistant à préparer les jeunes à jouer efficacement leur rôle de citoyens, les écoles ont le devoir de favoriser l'acquisition des compétences qui sont nécessaires pour accéder aux informations sur les questions publiques, comprendre ces informations et les utiliser. Ces compétences englobent également le développement d'une certaine résilience face à la manipulation par le biais de la propagande et la désinformation.

Comment la lutte contre la propagande, la désinformation et les fausses nouvelles est-elle liée à la culture de la démocratie et aux CCD ?

Les aptitudes d'analyse et de réflexion critique sont essentielles pour pouvoir détecter la propagande, la désinformation et les fausses nouvelles, pour déconstruire les messages qu'elles véhiculent et identifier les véritables intentions de ceux qui sont à l'origine de ces messages ou les transmettent, ainsi que pour vérifier les informations et en trouver d'autres sur le sujet en question. Dans certains cas, ces aptitudes doivent aussi être étroitement associées à l'écoute et à l'observation. En outre, étant donné que la propagande et la désinformation passent souvent par les médias de masse, il est nécessaire d'avoir une compréhension critique des médias, ainsi que du sujet dont il est question dans les messages concernés.

Les trois types de valeurs figurant dans le modèle des compétences pour une culture de la démocratie sont pertinents, en particulier lorsque les messages portent sur des questions sensibles : menaces contre la dignité et les droits fondamentaux de certaines populations, place de la diversité culturelle dans la société ou controverses liées aux pratiques démocratiques, à la justice ou à l'État de droit. En outre, les messages qui transmettent délibérément de fausses informations peuvent aussi conduire à s'interroger sur la notion d'honnêteté.

Par ailleurs, l'esprit civique est nécessaire pour réagir de façon appropriée lorsque l'on est confronté à de la propagande et à de la désinformation, en révélant les tentatives de manipulation ou en signalant comme abusif tout message véhiculant des éléments de discours de haine. La tolérance de l'ambiguïté est également nécessaire lorsque plusieurs perspectives sur une même situation ou un même contenu sont considérées ou lorsqu'on dispose d'informations incomplètes, incohérentes ou ambivalentes sur une question. L'ouverture à d'autres croyances et visions du monde est quant à elle importante pour éviter de considérer certains messages comme faux, alors qu'ils sont simplement l'expression d'une vision différente du monde.

L'aptitude d'apprentissage en autonomie et le sentiment d'efficacité personnelle peuvent aussi être nécessaires pour organiser le processus de collecte d'information, et plus précisément pour vérifier les informations sur lesquelles on a des doutes, pour croire en sa capacité personnelle à détecter la désinformation et pour ne pas se faire tromper par les messages de propagande. La connaissance et la compréhension critique de soi, ainsi que de la langue et de la communication, sont aussi importantes dans ce contexte.

Enfin, l'empathie est fondamentale pour comprendre les motivations sous-jacentes et les effets d'un message, qu'il convient d'analyser sous au moins deux angles. Il s'agit en effet de regarder les choses du point de vue des auteurs de messages de propagande, afin de saisir leurs véritables motivations et intentions, mais aussi de percevoir le contenu des messages du point de vue des membres des groupes qui sont dépeints de façon négative, pour comprendre les conséquences des messages discriminatoires et empreints de préjugés.

Questions clés pour guider la réflexion et la suite du processus

Enseignement

- ▶ Y a-t-il des occasions, pendant les cours, d'aborder des questions publiques d'actualité ?
- ▶ Des activités explicitement axées sur les médias, l'information, la propagande et la désinformation sont-elles prévues ?
- ▶ Est-ce que je m'efforce de donner aux élèves des occasions de réfléchir à leurs valeurs et de développer les attitudes, les aptitudes et la réflexion critique nécessaires pour réagir de façon appropriée face à la propagande, à la désinformation et aux fausses nouvelles ?

Culture de la classe/de l'école

- ▶ Comment puis-je contribuer à ce que l'école reconnaisse l'importance de la compréhension critique des questions publiques d'actualité ?
- ▶ Existe-t-il une plateforme sur laquelle les élèves peuvent utiliser leurs compétences et exprimer leurs points de vue de façon critique mais respectueuse, comme un blog scolaire, un site internet ou une page sur les réseaux sociaux ?

Mes compétences

- ▶ Quelles sont les compétences dont j'ai besoin pour aider les élèves à développer leurs compétences ?
- ▶ Quels sont mes points forts ?
- ▶ Quelles sont les questions sur lesquelles j'aimerais en savoir davantage ?

Lectures et ressources complémentaires

Conseil de l'Europe, « Faire face à la propagande, à la désinformation et aux fausses nouvelles », projet « S'exprimer en toute liberté – Apprendre en toute sécurité », Des écoles démocratiques pour tous, s.d., disponible sur www.coe.int/fr/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/home.

Conseil de l'Europe, « Médias et maîtrise de l'information », Éducation à la citoyenneté numérique, s.d. : www.coe.int/fr/web/digital-citizenship-education/media-and-information-literacy.

Conseil de l'Europe, Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie, s.d. : www.coe.int/fr/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture.

Conseil de l'Europe, « Les CCD et le renforcement de la résilience face à la radicalisation conduisant à l'extrémisme violent et au terrorisme » in *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie – Document d'orientation pour la mise en œuvre*, 2018, volume 3.

Parlement européen, « Désinformation et propagande : incidence sur le fonctionnement de l'État de droit dans l'Union européenne et ses États membres », 2019 : cette étude, commandée par le Département thématique des droits des citoyens et des affaires constitutionnelles du Parlement européen, contient des précisions issues de la recherche sur les notions évoquées dans le présent module.

Réflexion autour du scénario n° 1 – Des élèves convaincus par la désinformation

Pendant un cours de géographie, lors duquel l'enseignante aborde brièvement la question du changement climatique induit par l'activité humaine, trois élèves et amis réagissent et affirment qu'ils n'y croient pas parce qu'ils ont vu des preuves sur les réseaux sociaux selon lesquelles tout cela n'est que de la manipulation de la part d'un groupe de personnes influentes qui contrôlent – ou qui voudraient contrôler – le monde. Ils précisent qu'ils adhèrent à cette idée parce que, dans plusieurs pays, des responsables politiques de haut niveau, pour lesquels de nombreuses personnes ont voté, y adhèrent également.

L'enseignante répond qu'il y a de solides preuves scientifiques attestant l'impact de l'activité humaine sur le changement climatique mais qu'elle n'a pas le temps d'aborder cette question pendant le cours parce qu'ils ont encore de nombreux points à voir. Elle encourage également les élèves à vérifier ces informations par

eux-mêmes en effectuant des recherches sur internet. Les trois élèves sourient et, à voix basse, disent que l'enseignante s'est fait avoir par la propagande autour du changement climatique.

Lors du cours suivant, les trois élèves déclarent devant toute la classe qu'ils ont fait des recherches complémentaires en ligne et qu'ils ont trouvé de nombreuses et solides preuves étayant leur point de vue initial, à savoir que le changement climatique n'est que de l'infox. L'enseignante est surprise mais les remercie et dit qu'ils traiteront cette question pendant le prochain cours.

Réflexion

1^{re} étape : réflexion sur la situation

Prenez des notes sur le scénario.

- ▶ Comment expliquez-vous l'attitude des trois élèves ?
- ▶ D'après vous, comment ce type de messages, qui nient certaines réalités ou promeuvent des théories du complot, peuvent-elles toucher les gens et les convaincre ?
- ▶ Que pensez-vous de la réaction de l'enseignante ?
- ▶ Quelle autre attitude aurait-elle pu avoir ?
- ▶ Quelle suite peut-on donner à ce scénario ?

2^e étape : sélection de compétences et de descripteurs

- ▶ Identifiez une à trois compétences qui vous semblent essentielles pour l'enseignant(e) dans une telle situation.
- ▶ Identifiez des descripteurs pertinents pour chacune des compétences sélectionnées.

Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

Vous pouvez effectuer votre sélection :

1. soit à partir de la liste complète des 20 compétences ;
2. soit à partir de la liste des sept compétences présélectionnées ci-dessous :
 - ▶ 1. valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme ;
 - ▶ 5. respect ;
 - ▶ 9. tolérance de l'ambiguïté ;
 - ▶ 11. capacités d'analyse et de réflexion critique ;
 - ▶ 13. empathie ;
 - ▶ 14. souplesse et adaptabilité ;
 - ▶ 19. connaissance et compréhension critique de la langue et de la communication.

Rédigez une version plus positive de ce scénario en vous inspirant des descripteurs correspondant aux compétences que vous avez choisies.

Suite possible au scénario

Lors du cours suivant, l'enseignante informe les élèves qu'ils vont consacrer plusieurs heures à la question soulevée par leurs trois camarades, en abordant au passage des sujets connexes. Elle attend de tous qu'ils participent activement, qu'ils effectuent des recherches seuls et en groupe, tout comme leurs trois camarades ont commencé à le faire. Elle organise une série d'activités invitant les élèves à examiner plusieurs sources d'information ensemble, à vérifier la validité des différentes sources et à identifier les éventuelles intentions cachées derrière certaines déclarations et publications.

3^e étape : Réflexion sur la situation

- ▶ Comment l'enseignante a-t-elle résolu la situation ?
- ▶ À quelles CCD a-t-elle fait appel pour cela ?
- ▶ Ce scénario s'apparente-t-il à celui que vous avez imaginé à l'étape 2 de cette activité ? Dans la négative, en quoi diffère-t-il de votre version ?
- ▶ Sous quelles conditions une telle solution peut-elle être mise en œuvre ? Qu'est-il possible de faire dans votre contexte ?
- ▶ Cette approche fonctionnerait-elle avec d'autres messages qui nient la réalité (l'existence de la covid-19, par exemple) ou d'autres théories du complot ?

4^e étape : préparation de la suite du processus

Appuyez-vous sur vos conclusions et sur les questions clés figurant dans l'introduction du présent module pour réfléchir aux prochaines étapes du processus. Comment comptez-vous vous y prendre pour améliorer votre pratique et vos propres CCD afin de lutter contre la propagande, la désinformation et les fausses nouvelles ?

Réflexion autour du scénario n° 2 – Déconstruire les fausses nouvelles sur l'immigration

Au début de son premier cours de la journée, lorsqu'il entre dans la salle de classe, l'enseignant d'anglais remarque un groupe d'élèves lancé dans une discussion particulièrement animée, à laquelle les participants ont du mal à mettre un terme pour écouter l'enseignant. Ce dernier leur demande alors sur quoi porte la discussion, et deux des élèves répondent qu'ils parlaient de certaines informations qu'ils ont vu passer sur les réseaux sociaux. Celles-ci prévenaient du danger imminent lié à l'arrivée d'un grand nombre de migrants qui allaient entrer illégalement dans le pays et qui, très probablement, étaient porteurs du coronavirus, ce qui allait ainsi exposer toute la population au risque d'une reprise de l'épidémie de covid-19.

L'enseignant hésite entre demander aux élèves de mettre un terme à leur discussion et de se concentrer sur le cours, ou aborder le sujet directement.

Finalement, il décide de consacrer le cours au traitement de l'information dont les élèves étaient en train de parler.

Réflexion

1^{re} étape : réflexion sur la situation

Prenez des notes sur le scénario :

- ▶ Que pensez-vous de la réaction de l'enseignant ?
- ▶ Quelle autre réaction aurait-il pu avoir ?
- ▶ Quels sont les éléments d'information qui ont suscité une réaction si vive chez les élèves ?
- ▶ Quels sont les risques associés au fait d'éviter le sujet ou, au contraire, de le traiter ouvertement ?
- ▶ Quelle suite pourrait-on donner à ce scénario ?

2^e étape : sélection de compétences et de descripteurs

- ▶ Identifiez une à trois compétences qui vous semblent essentielles pour l'enseignant(e) dans une telle situation.
- ▶ Identifiez des descripteurs pertinents pour chacune des compétences sélectionnées.

Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

Vous pouvez effectuer votre sélection :

1. soit à partir de la liste complète des 20 compétences ;

2. soit à partir de la liste des sept compétences présélectionnées ci-dessous :

- ▶ 1. valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme ;
- ▶ 2. valorisation de la diversité culturelle ;
- ▶ 9. tolérance de l'ambiguïté ;
- ▶ 11. capacités d'analyse et de réflexion critique ;
- ▶ 12. écoute et observation ;
- ▶ 19. connaissance et compréhension critique de la langue et de la communication ;
- ▶ 20. connaissance et compréhension critique du monde (médias, droit et migration).

Rédigez une version plus positive de ce scénario en vous inspirant des descripteurs correspondant aux compétences que vous avez choisies.

Suite possible au scénario

L'enseignant associe l'un des grands objectifs d'apprentissages prévus dans le curriculum, lié à l'acquisition d'une compréhension critique de la langue et de la communication, à la nécessité de traiter la question sensible de fausses nouvelles concernant l'immigration. Il demande aux élèves qui ont lu les informations en question de les partager avec leurs camarades, et invite ensuite les élèves à travailler en groupes pour analyser le texte, en se posant des questions comme : comment vérifier la source de ces informations ? Est-ce une source crédible ? Quels sont les éléments du texte qui nous font croire à l'authenticité de ces nouvelles ? Comment ces éléments peuvent-ils être vérifiés à partir d'autres sources crédibles ? L'enseignant veille à ne pas donner une image négative des élèves qui ont lu les fausses nouvelles à l'origine de cette activité et, au contraire, à souligner leur contribution au processus de déconstruction du message et de compréhension du fait qu'il s'agissait de fausses nouvelles. Il peut encourager les élèves à vérifier les informations qu'ils voient passer et peut leur conseiller divers sites internet de vérification des faits.

3^e étape : réflexion sur la situation

- ▶ Comment l'enseignant a-t-il résolu la situation ?
- ▶ À quelles CCD a-t-il fait appel pour cela ?
- ▶ Ce scénario s'apparente-t-il à celui que vous avez imaginé à l'étape 2 de cette activité ? Dans la négative, en quoi diffère-t-il de votre version ?
- ▶ Sous quelles conditions une telle solution peut-elle être mise en œuvre ? Qu'est-il possible de faire dans votre contexte ?

4^e étape : préparation de la suite du processus

Appuyez-vous sur vos conclusions et sur les questions clés figurant dans l'introduction du présent module pour réfléchir aux prochaines étapes du processus. Comment comptez-vous vous y prendre pour améliorer votre pratique et vos propres CCD afin de lutter contre la propagande, la désinformation et les fausses nouvelles ?

Module 5

Lutter contre la discrimination

Introduction

Que signifie la « lutte contre la discrimination » ?

Les stéréotypes, les préjugés et les idéologies relatifs aux inégalités portent atteinte à la dignité et à l'intégrité de l'individu ou du groupe visés. Ils légitiment également la discrimination et, parfois, l'oppression et la violence. L'une des missions principales de l'école est donc de contrer et de prévenir les préjugés et la discrimination.

La discrimination et les préjugés peuvent s'exprimer de façon explicite ou implicite, que ce soit par le biais de stéréotypes, d'un discours empreint de préjugés ou d'actes d'agression. Ils peuvent cibler les élèves, les enseignants et les parents, qui peuvent eux-mêmes avoir des idées préconçues. Si la plupart des enseignants et des élèves ont des préjugés sur les minorités, les risques que ces dernières fassent l'objet de pratiques discriminatoires et de harcèlement sont élevés.

Les pratiques et structures scolaires discriminatoires causent du tort aux apprenants marginalisés. Les enseignants et les chefs d'établissement scolaire doivent donc avoir les compétences nécessaires pour détecter toutes les formes de préjugés, y réfléchir et les combattre. La construction d'environnements scolaires pleinement inclusifs, qui permettent aux enfants de prendre confiance en eux, quelles que soient leurs origines et leur identité, exige une réflexion systématique sur l'enseignement en classe et la culture de l'établissement scolaire.

Pour lutter efficacement contre la discrimination, il faut également que les enseignants soient capables de gérer une importante difficulté : l'évocation de la discrimination et la promotion de la non-discrimination peuvent être contre-productives et entraîner une discrimination. En effet, lorsqu'on parle des victimes du racisme, les élèves appartenant à certains groupes peuvent se sentir stigmatisés en tant que victimes.

Comment la lutte contre la discrimination est-elle liée à la culture de la démocratie et aux CCD ?

La lutte contre la discrimination à l'école exige une part de réflexion personnelle et professionnelle. Il importe notamment que le personnel scolaire soit capable de composer avec ses propres convictions et valeurs à l'égard de la discrimination, y compris avec ses propres partis pris et préjugés inconscients.

Parallèlement, les écoles peuvent viser l'objectif à plus long terme de créer une culture de la non-discrimination. Ce processus passe essentiellement par la remise en question des stéréotypes négatifs et des pratiques discriminatoires, tant dans les salles de classe que dans l'établissement scolaire.

Un certain nombre de CCD sont pertinentes pour le développement d'une culture pédagogique et institutionnelle qui soit fondée sur la non-discrimination.

Ainsi, il est essentiel que les enseignants aient conscience de la valeur de la diversité culturelle et qu'ils soient ouverts à l'altérité culturelle et à d'autres croyances, visions du monde et pratiques pour reconnaître les capacités et les ressources de tous les élèves.

La valorisation de la démocratie, de la justice, de l'équité et de l'égalité est quant à elle fondamentale pour la lutte contre la discrimination ; elle sous-tend notamment la volonté d'avoir une pratique toujours plus équitable.

Par ailleurs, il est très important de faire preuve de respect dans les échanges avec les élèves sur ces questions.

Pour détecter toutes les formes de préjugés et de discrimination, les enseignants doivent avoir une connaissance et une compréhension critique de ces sujets. Des aptitudes d'analyse et de réflexion critique leur sont également nécessaires afin de prendre conscience de leurs propres partis pris et préjugés.

Le développement de l'écoute et de l'observation, du respect et de l'empathie renforce la capacité des enseignants à établir des relations fondées sur la valorisation de l'autre et à créer des environnements d'apprentissage inclusifs.

En outre, ils doivent avoir conscience de leurs préjugés personnels et des manières dont leurs propres appartenances à des groupes sociaux et culturels influent sur leurs perceptions, leurs attitudes et leurs comportements ; ce sont là des aspects importants de la connaissance et de la compréhension critique de soi.

Questions clés pour guider la réflexion et la suite du processus

La lutte contre les stéréotypes et la discrimination va de pair avec la promotion de l'inclusion et une valorisation des avantages de la diversité dans la vie d'une école. Les questions ci-dessous vous proposent des pistes de réflexion sur votre enseignement et sur les pratiques de l'école en vue de faciliter leur développement.

Enseignement

En tant qu'enseignant(e), est-ce que :

- ▶ je détecte les points de vue empreints de préjugés et les comportements discriminatoires que peuvent avoir les élèves ou mes collègues ?
- ▶ j'emploie un langage inclusif ?
- ▶ je fais réfléchir mes élèves de façon critique aux questions liées aux préjugés et à la discrimination ?
- ▶ j'identifie et mets en question les stéréotypes et les partis pris dans les manuels scolaires et le curriculum ?

Culture de la classe/de l'école

En tant qu'enseignant(e), comment puis-je :

- ▶ faire des droits de l'homme, de l'égalité et du respect des valeurs fondamentales dans la classe ?
- ▶ établir une relation de confiance et de reconnaissance mutuelle avec les élèves, les collègues et les parents ?
- ▶ favoriser l'empathie et le soutien mutuel entre les élèves ?
- ▶ donner confiance en eux aux élèves marginalisés ?

Mes compétences

- ▶ Quelles sont les compétences dont j'ai besoin pour prévenir les préjugés et créer des environnements d'apprentissage inclusifs ?
- ▶ Quels sont mes points forts ?
- ▶ Quelles sont les questions sur lesquelles je souhaiterais en savoir davantage pour pouvoir développer mes CCD en tant qu'enseignant inclusif et démocratique ?

Lectures et ressources complémentaires

Conseil de l'Europe, « Lutter contre la discrimination », projet « S'exprimer en toute liberté, apprendre en toute sécurité – Des écoles démocratiques pour tous », s.d., disponible sur www.coe.int/fr/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/home.

Conseil de l'Europe, *Tous différents – Tous égaux, Kit pédagogique*, 2018, disponible sur www.coe.int/fr/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/compendium-of-resources.

Keen E. et Georgescu M. (dir.), *Connexions – Manuel pour la lutte contre le discours de haine en ligne par l'éducation aux droits humains*, Conseil de l'Europe, 2020, disponible sur www.coe.int/fr/web/no-hate-campaign.

Réflexion autour du scénario n° 1 – La nouvelle

Un jour, pendant la récréation, l'enseignant observe une nouvelle élève, arrivée dans cette école la veille. Elle est seule dans la cour, tandis que tous les autres élèves jouent en petits groupes, debout ou assis. Dans un de ces groupes, des élèves commencent à ricaner et à pointer la nouvelle du doigt. L'enseignant les entend chuchoter le mot « tzigane ». Cette élève vit dans un des quartiers pauvres de la ville ; ses vêtements sont démodés et abîmés. C'est de son apparence que semblent se moquer ses camarades. La nouvelle se sent évidemment très mal à l'aise.

L'enseignant observe la scène à distance et se demande vraiment quoi faire. Très rapidement, la cloche sonne ; il demande alors aux élèves de retourner en classe.

Réflexion

1^{re} étape : réflexion sur la situation

Prenez des notes sur le scénario.

- ▶ Que pensez-vous de l'attitude de l'enseignant ?
- ▶ Comment pourriez-vous améliorer le scénario de sorte que la nouvelle élève reçoive davantage de soutien ?
- ▶ Comment l'enseignant pourrait-il aborder l'attitude des autres élèves ?

2^e étape : sélection de compétences et de descripteurs

- ▶ Identifiez une à trois compétences qui vous semblent essentielles pour l'enseignant(e) dans une telle situation.
- ▶ Identifiez des descripteurs pertinents pour chacune des compétences sélectionnées.

Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

Vous pouvez effectuer votre sélection :

1. soit à partir de la liste complète des 20 compétences ;
2. soit à partir de la liste des sept compétences présélectionnées ci-dessous :
 - ▶ 1. valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme ;
 - ▶ 2. valorisation de la diversité culturelle ;
 - ▶ 4. ouverture à l'altérité culturelle ;
 - ▶ 5. respect ;
 - ▶ 12. écoute et observation ;
 - ▶ 13. empathie ;
 - ▶ 19. connaissance et compréhension critique de la langue et de la communication.

Rédigez une version plus positive de ce scénario en vous inspirant des descripteurs correspondant aux compétences que vous avez choisies.

Suite possible au scénario

Dans le cours d'études sociales suivant, l'enseignant montre le film *All that we share*¹⁴, suivi d'un travail de groupe sur la « compartimentation des autres et de soi-même ».

Au cours de ce travail, les élèves s'engagent dans des discussions intenses sur le type de « compartiments » de personnes qui existent dans notre esprit et sur les expériences vécues lorsqu'on est mis dans des compartiments avec lesquels on ne se sent pas à l'aise.

À un moment donné, l'enseignant demande aux élèves d'écrire des rencontres avec des co-étudiants ou d'autres personnes qui les ont amenés à reconsidérer les « compartiments » dans lesquels ils avaient placé ces personnes.

3^e étape : Réflexion sur la situation

- ▶ Comment l'enseignant a-t-il résolu la situation ?
- ▶ À quelles CCD a-t-il fait appel pour cela ?

¹⁴ Vous pouvez visionner ce petit film à l'adresse suivante : www.youtube.com/watch?v=jD8tjhVO1Tc.

- ▶ Ce scénario s'apparente-t-il à celui que vous avez imaginé à l'étape 2 de cette activité ? Dans la négative, en quoi diffère-t-il de votre version ?
- ▶ Quels sont vos constats après avoir mené une réflexion sur ce scénario et l'avoir comparé à votre propre pratique ?

4^e étape : préparation de la suite du processus

Appuyez-vous sur vos conclusions et sur les questions clés figurant dans l'introduction du présent module pour réfléchir aux prochaines étapes du processus. Comment comptez-vous vous y prendre pour améliorer votre pratique et vos propres CCD afin de lutter contre la discrimination ?

Réflexion autour du scénario n° 2 – Un élève issu d'une minorité mis dans l'embarras par l'enseignante

Dans le cadre d'un cours de sciences sociales, l'enseignante souhaite faire réfléchir les élèves à des moyens de résoudre les difficultés que rencontrent les migrants. Elle commence par leur expliquer les défis auxquels ces derniers peuvent être confrontés dans leur nouveau pays. À un moment donné, elle se tourne vers Ali, arrivé dans le pays avec ses parents un an auparavant, et lui demande : « Qu'est-ce que ça fait d'arriver dans un pays dont on ne parle pas la langue et dont on ne connaît pas les traditions culturelles ? »

L'intéressé devient tout rouge et ne répond pas ; certains de ses camarades se mettent à ricaner.

Réflexion

1^{re} étape : réflexion sur la situation

Prenez des notes sur le scénario.

- ▶ Que pensez-vous de l'attitude de l'enseignante ?
- ▶ Comment pourriez-vous améliorer le scénario de sorte que le nouvel élève reçoive davantage de soutien ?
- ▶ Comment l'enseignant pourrait-il aborder l'attitude des autres élèves ?

2^e étape : sélection de compétences et de descripteurs

- ▶ Identifiez une à trois compétences qui vous semblent essentielles pour l'enseignant(e) dans une telle situation.
- ▶ Identifiez des descripteurs pertinents pour chacune des compétences sélectionnées.

Vous trouverez la liste complète des CCD et des descripteurs à l'adresse suivante : <https://trt.intercultural.ro/descriptors?lang=fr>.

Vous pouvez effectuer votre sélection :

1. soit à partir de la liste complète des 20 compétences ;
2. soit à partir de la liste des sept compétences présélectionnées ci-dessous :
 - ▶ 1. valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme ;
 - ▶ 5. respect ;
 - ▶ 7. responsabilité ;
 - ▶ 12. écoute et observation ;
 - ▶ 13. empathie ;
 - ▶ 14. souplesse et adaptabilité ;
 - ▶ 18. connaissance et compréhension critique de soi.

Rédigez une version plus positive de ce scénario en vous inspirant des descripteurs correspondant aux compétences que vous avez choisies.

Suite possible au scénario

L'enseignante se rend compte qu'elle a mis le nouvel élève mal à l'aise et demande à toute la classe de noter sur des morceaux de papier des idées sur la façon dont tout un chacun peut aider les nouveaux arrivants à se sentir les bienvenus dans la société. Elle ramasse ensuite les papiers, les place dans une boîte et demande à chaque élève d'en tirer un et de lire à voix haute ce qui est marqué dessus. Elle note toutes les idées sur le tableau. Ensuite, les élèves discutent en petits groupes de ce qui pourrait être fait pour faire en sorte que la communauté scolaire soit plus accueillante envers les nouveaux arrivants.

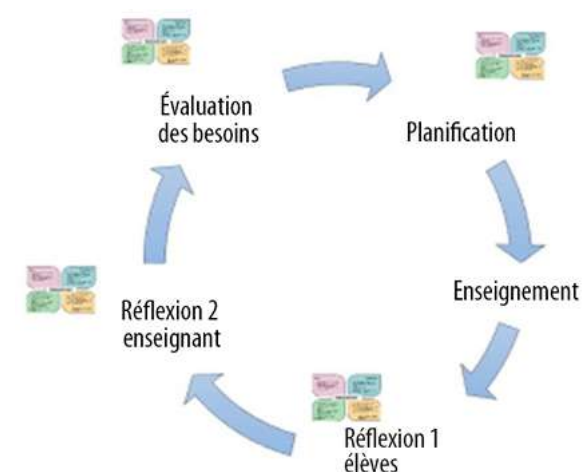
3^e étape : réflexion sur la situation

- ▶ Comment l'enseignante a-t-elle résolu la situation ?
- ▶ À quelles CCD a-t-elle fait appel pour cela ?
- ▶ Ce scénario s'apparente-t-il à celui que vous avez imaginé à l'étape 2 de cette activité ? Dans la négative, en quoi diffère-t-il de votre version ?

4^e étape : préparation de la suite du processus

Appuyez-vous sur vos conclusions et sur les questions clés figurant dans l'introduction du présent module pour réfléchir aux prochaines étapes du processus. Comment comptez-vous vous y prendre pour améliorer votre pratique et vos propres CCD afin de lutter contre la discrimination ?

Planification et évaluation d'une activité pédagogique



Le cycle de la réflexion dans l'enseignement

Planification

- ▶ Quels sont mes objectifs ?
- ▶ Planification de l'enseignement (contenu, méthodes, processus)
- ▶ Qu'est-ce que cela exige de moi ? (Voir également les questions figurant dans l'introduction du présent module.)
- ▶ Quelles sont les CCD pertinentes ?

Action

- ▶ Observation

Réflexion

- ▶ Qu'est-ce qui s'est passé, et en quoi y ai-je contribué ?

Adaptation

- ▶ Identification de nouveaux besoins.

Choisissez ou concevez une activité pédagogique

Vous trouverez ci-dessous quelques exemples d'activités qui sont étroitement liées aux principes et aux compétences évoqués dans la première partie de ce module. Naturellement, vous pouvez les adapter ou concevoir vos propres activités ou projets.

Exemples d'activités d'apprentissage axées sur la lutte contre la discrimination :

Dembra, s.d., « *Identity map* », disponible sur <https://dembra.no/en/> (en anglais uniquement).

Conseil de l'Europe, Repères – *Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2020, disponible sur www.coe.int/fr/web/compass. « *Un pas en avant* »

Keen E. et Georgescu M. (dir.), *Connexions - Manuel pour la lutte contre le discours de haine en ligne par l'éducation aux droits humains*, Conseil de l'Europe, 2020, disponible sur www.coe.int/fr/web/no-hate-campaign.

- ▶ « Des racines et des branches », pp. 118-121.
- ▶ « De mal en pis », pp. 122-126.