



Rolf Gollob, Peter Krapf, Wiltrud Weidinger (coordinateurs)

Eduquer à la démocratie

Matériaux de base sur l'éducation à la citoyenneté démocratique
et aux droits de l'homme pour les enseignants

Publishing
Editions



Eduquer à la démocratie

**Matériaux de base sur l'éducation à la citoyenneté démocratique
et aux droits de l'homme pour les enseignants**

Rolf Gollob, Peter Krapf et Wiltrud Weidinger (coordinateurs)

Rolf Gollob, Peter Krapf, Ólöf Ólafsdóttir, Wiltrud Weidinger (auteurs)

Volume I

de la collection ECD/EDH (volumes I à VI)

L'éducation à la citoyenneté démocratique

et aux droits de l'homme à l'école

Modules d'enseignement, théories, méthodes et activités

Edition anglaise :

Educating for democracy – Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers

ISBN 978-92-871-6920-4

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

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

Le travail de coordination nécessaire à la préparation de ce volume a été assuré par l'IPE (International Projects in Education ; www.phzh.ch/ipe) de l'Université de formation des enseignants de Zurich (Pädagogische Hochschule Zürich, PHZH).

La publication a été cofinancée par l'Agence suisse pour le développement et la coopération (SDC)



pädagogische hochschule zürich

International Projects in Education
www.phzh.ch/ipe



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

**Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC**

Couverture : Peti Wiskemann

Mise en page : Jouve, Paris

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-7243-3

© Conseil de l'Europe, mars 2012

Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

Collaborateurs

Emir Adzović – Bosnie-Herzégovine

Laura Loder-Büchel – Suisse

Beatrice Bürgler-Hochuli – Suisse

Sarah Keating-Chetwynd – Conseil de l'Europe

Sabrina Marruncheddu Krause – Suisse

Svetlana Poznyak – Ukraine

Arber Salihu – Kosovo¹

Felisa Tibbitts – Etats-Unis d'Amérique

1. Toute référence au Kosovo dans le présent texte, qu'il s'agisse de son territoire, de ses institutions ou de sa population, doit être entendue dans le plein respect de la Résolution 1244 du Conseil de sécurité de l'Organisation des Nations Unies et sans préjuger du statut du Kosovo.

Table des matières

Introduction	9
1. Objectifs du manuel.....	9
2. Aperçu de l'ECD/EDH	9
 Partie 1 – Comprendre la démocratie et les droits de l'homme	
Module 1 – La signification du concept	13
1. Politique, démocratie et gouvernance de l'école.....	13
2. Les droits de l'enfant et le droit à l'éducation.....	20
Module 2 – La clé d'un concept dynamique de citoyenneté	23
1. Les défis aux traditionnels modèles de citoyenneté.....	23
2. La culture politique.....	26
Module 3 – Eduquer à la démocratie et aux droits de l'homme	29
1. Les trois dimensions de l'ECD/EDH	29
2. Liens entre l'EDH et l'ECD	32
3. Compétences en matière d'ECD/EDH.....	35
4. « Le monde est une construction de notre esprit » : l'apprentissage constructiviste dans l'ECD/EDH.....	39
5. Ethique professionnelle des enseignants d'ECD/EDH : trois principes	41
6. Concepts clés de l'ECD/EDH	43
7. La méthode porteuse du message : l'apprentissage fondé sur les tâches dans l'ECD/EDH....	48
8. Une approche de la scolarisation fondée sur les droits de l'homme	50
Module 4 – Education à la citoyenneté démocratique et éducation aux droits de l'homme – Une brève histoire de l'approche du Conseil de l'Europe	53
1. Genèse	53
2. Aboutissements du projet d'ECD/EDH.....	54
3. Instruments pratiques.....	55
 Partie 2 – Enseigner la démocratie et les droits de l'homme	
Module 1 – Les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage	59
1. Introduction.....	59
2. Tâche et questions clés concernant les conditions d'enseignement et d'apprentissage	60
Fiche de travail 1 : Comment prendre en compte les capacités et les connaissances des élèves ?	61
Fiche de travail 2 : Comment mettre à profit mes connaissances et mes compétences pédagogiques ?.....	62
Fiche de travail 3 : Examen des conditions générales d'enseignement et d'apprentissage...	63
Fiche de travail 4 : Quelles sont globalement mes attitudes envers les élèves ?.....	64

Fiche de travail 5 : Repenser la discipline et l'ordre d'un point de vue démocratique	65
Fiche de travail 6 : Repenser le rôle de l'enseignant d'un point de vue démocratique.....	66
Fiche de travail 7 : Comment instaurer une atmosphère démocratique dans la classe.....	67
Fiche de travail 8 : Comment transformer l'école en une communauté démocratique.....	68
Module 2 – La fixation des objectifs et le choix des matériels.....	69
1. Introduction.....	69
2. Tâche et questions clés pour la fixation des objectifs et le choix des matériels	69
Fiche de travail 1 : Les compétences des élèves pour l'ECD/EDH	71
Fiche de travail 2 : Deux catégories de matériels pour l'ECD/EDH.....	74
Fiche de travail 3 : Sélectionner et utiliser les matériels dans l'ECD/EDH.....	76
Module 3 – Comprendre la politique	77
1. Introduction : que doivent apprendre les élèves ?	77
2. Tâche et questions clés pour comprendre la politique	77
Fiche de travail 1 : Comment aborder la politique dans les cours d'ECD/EDH ?.....	79
Fiche de travail 2 : Comment puis-je aider mes élèves dans leur appréciation des questions politiques ?	82
Module 4 – Encadrer les processus d'apprentissage et choisir les modes d'enseignement.....	85
1. Introduction.....	85
2. Tâche et questions clés pour encadrer les processus d'apprentissage et choisir les modes d'enseignement.....	85
Fiche de travail 1 : Les trois phases du processus d'apprentissage.....	87
Fiche de travail 2 : Pourquoi l'enseignement traditionnel au tableau noir ne suffit pas (« enseignement ≠ apprentissage » et « apprentissage ≠ application dans la vie réelle »).....	91
Fiche de travail 3 : Sélectionner les modes adéquats d'enseignement et d'apprentissage	93
Fiche de travail 4 : Cinq modes basiques d'enseignement et d'apprentissage.....	94
Module 5 – Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles.....	97
1. Introduction.....	97
2. Tâche et questions clés pour l'évaluation des élèves, des enseignants et des écoles.....	98
Fiche de travail 1 : Les différentes dimensions de l'évaluation.....	99
Fiche de travail 2 : Perspectives d'évaluation.....	101
Fiche de travail 3 : Perspectives et formes d'évaluation.....	102
Fiche de travail 4 : Normes de référence	105
Fiche de travail 5 : Evaluation des élèves – l'influence de l'évaluation sur l'image de soi...	106
Fiche de travail 6 : Liste de contrôle « Comment est-ce que j'évalue mes élèves ? »	107
Fiche de travail 7 : Evaluation des enseignants	108
Fiche de travail 8 : Autoévaluation des enseignants	109
Fiche de travail 9 : Travail avec des journaux, des carnets de bord et des portfolios.....	111
Fiche de travail 10 : L'enseignement coopératif et le retour d'informations en provenance des pairs.....	112
Fiche de travail 11 : Evaluation de l'ECD/EDH dans les écoles	114

Fiche de travail 12 : Les indicateurs de la qualité de l'ECD/EDH à l'école	115
Fiche de travail 13 : Principes généraux pour l'évaluation de l'ECD/EDH	116
Fiche de travail 14 : Lignes directrices pour l'autoévaluation des écoles	118
Fiche de travail 15 : Faire participer les diverses parties prenantes à l'évaluation de l'ECD/EDH à l'école	119
Fiche de travail 16 : Gouvernance et gestion de l'école.....	120
Fiche de travail 17 : Plein feux sur la gouvernance démocratique des écoles.....	121
Fiche de travail 18 : Comment analyser et interpréter les résultats de l'évaluation de l'ECD/EDH.....	122
 Partie 3 – Outils pour enseigner et apprendre la démocratie et les droits de l'homme	
Module 1 – Boîte à outils pour les enseignants.....	125
1. Introduction.....	125
Outil 1 : Apprentissage par les tâches.....	126
Outil 2 : Apprentissage coopératif.....	127
Outil 3 : Encadrer des sessions plénières (discussion et réflexion critique) dans les classes d'ECD/EDH.....	128
Outil 4 : Interroger un expert – comment collecter des informations.....	132
Outil 5 : Définir les objectifs de l'enseignement basé sur les compétences	134
Module 2 – Boîte à outils pour les élèves.....	137
1. Introduction.....	137
Outil 1 : Fiche de travail pour l'établissement du planning d'apprentissage.....	138
Outil 2 : Fiche de travail pour réfléchir à son apprentissage.....	139
Outil 3 : Fiche de travail pour réfléchir à ses résultats.....	140
Outil 4 : Recherches en bibliothèque.....	141
Outil 5 : Recherches sur internet.....	143
Outil 6 : Conduite d'entretiens et d'enquêtes	144
Outil 7 : Interpréter des images.....	146
Outil 8 : Cartographie mentale.....	148
Outil 9 : Création d'affiches.....	149
Outil 10 : Organisation d'expositions.....	150
Outil 11 : Préparation et présentation d'exposés	152
Outil 12 : Préparation de transparents pour rétroprojecteur ou d'une présentation PowerPoint.....	154
Outil 13 : Rédaction d'articles de presse.....	155
Outil 14 : Représentations.....	156
Outil 15 : Tenue de débats	158

Introduction

1. Objectifs du manuel

Ce manuel se veut être un outil pour les enseignants et les praticiens de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH) – formateurs d'enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs, auteurs et éditeurs de manuels scolaires. Il est axé sur des questions clés concernant l'ECD et l'EDH, et notamment :

- Quelles sont les compétences dont les citoyens ont besoin pour participer dans leur communauté ?
- Quels sont les objectifs de l'ECD/EDH ?
- Quels sont les principes fondamentaux de l'ECD/EDH ?
- Quel est le sens des concepts clés qui constituent l'essentiel de ce volume d'ECD/EDH ?
- Quel est le rapport entre le concept d'apprentissage constructiviste et l'ECD/EDH ?
- Pourquoi l'ECD/EDH met-elle l'accent sur une approche scolaire globale ?
- Comment les enseignants peuvent-ils préparer, accompagner et évaluer les processus d'apprentissage de leurs élèves en matière d'ECD/EDH ?

Le manuel contient des matériels de référence ainsi que des outils permettant d'apporter des réponses à ces questions. N'ayant pas pour ambition de proposer un traité sur l'ECD/EDH, il laisse au lecteur le libre choix des chapitres et des matériels qu'il souhaite exploiter.

Ce manuel est différent des cinq autres volumes de cette collection consacrée à l'ECD/EDH. Les volumes II à IV contiennent des descriptions types de petits projets ainsi que des séquences d'apprentissage, comportant généralement quatre leçons. Neuf concepts clés structurent un cycle d'enseignement qui va du niveau élémentaire jusqu'au secondaire (1^{er} et 2^e cycles). Le volume V propose neuf petits modules sur les droits de l'enfant destinés aux élèves de l'école maternelle au secondaire (1^{er} cycle). Le volume VI contient une série de modèles pour un apprentissage interactif et basé sur les tâches.

La première partie de ce manuel donne un aperçu des principes fondamentaux de l'ECD/EDH, dont l'utilité et l'intérêt pour les praticiens sont indéniables. La deuxième partie propose des orientations et des outils pour concevoir, accompagner et évaluer les processus d'apprentissage constructiviste des élèves. La troisième partie contient, respectivement pour les enseignants et pour les élèves, des boîtes à outils du domaine de l'ECD/EDH. Les utilisateurs constateront que ces orientations et ces outils sont précieux non seulement pour l'ECD/EDH, mais également pour un enseignement de bonne qualité en général.

2. Aperçu de l'ECD/EDH

Comme l'indique le titre de ce manuel, *Eduquer à la démocratie*, l'objectif de l'ECD/EDH est de permettre aux élèves de remplir leur rôle de jeunes citoyens et de les encourager à contribuer activement à leur société et à leurs communautés politiques. La participation à une communauté démocratique requiert de développer toute une série de compétences, dont des connaissances et l'aptitude à la compréhension, des savoir-faire techniques et méthodologiques et, enfin, des valeurs et des attitudes, comme la tolérance et le sens de la responsabilité.

« L'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme sont étroitement liées et se confortent mutuellement. Elles diffèrent davantage par le sujet et la portée que par les objectifs et les pratiques. L'éducation à la citoyenneté démocratique met essentiellement l'accent sur les droits et les responsabilités démocratiques et sur la participation active, en relation avec les aspects civiques, politiques, sociaux, économiques, juridiques et culturels de la société, alors que l'éducation aux droits de l'homme s'intéresse à l'éventail plus large des droits de l'homme et des libertés

fondamentales dans tous les domaines de la vie. »² L'ECD est par conséquent axée sur le rôle des jeunes citoyens dans la communauté, tandis que l'EDH s'intéresse à l'individu et à son identité, à ses désirs et à ses besoins, à ses libertés et à ses responsabilités à travers le prisme des droits de l'homme.

L'EDC/EDH met en exergue le rôle actif des élèves en tant que jeunes citoyens, insistant sur le fait qu'ils doivent connaître et comprendre leurs droits, mais également en avoir pleinement conscience et, par le biais de la formation en classe et de l'expérience pratique dans la vie scolaire, pouvoir les exercer en toute confiance. De ce point de vue, l'ECD/EDH va bien plus loin que l'approche traditionnelle, basée uniquement sur le savoir, qui est celle de l'éducation civique ou à la citoyenneté. L'ECD/EDH s'adresse aux élèves comme à des experts, attachant de l'importance à leurs intérêts et à leurs expériences dans la vie quotidienne.

L'EDC/EDH adopte une approche holistique de l'enseignement et de l'apprentissage. La tâche de l'enseignant qui dispense cette forme d'éducation peut se résumer en trois principes :

- délivrer un enseignement « sur » la démocratie et les droits de l'homme ;
- délivrer un enseignement « pour » la démocratie et les droits de l'homme ;
- délivrer un enseignement « par le biais » de la démocratie et des droits de l'homme.

2.1 Enseigner « sur » la démocratie et les droits de l'homme

Les élèves doivent avoir une pleine compréhension du sens de la démocratie, des droits de l'homme dont ils jouissent et des documents qui consacrent ces droits, et savoir comment protéger ces derniers et les faire respecter. En tant que jeunes citoyens, ils doivent savoir comment fonctionne la Constitution de leur pays en tant que système politique.

2.2 Enseigner « pour » la démocratie et les droits de l'homme

Les jeunes citoyens ont besoin d'apprendre comment participer à leur communauté et exercer leurs droits : « A chaque nouvelle génération, il convient d'apprendre et de réapprendre les valeurs et les pratiques démocratiques afin de répondre aux problèmes pressants du moment. Si l'on veut que les citoyens soient des membres à part entière, pleinement actifs, de la société, il faut non seulement leur donner la possibilité d'œuvrer main dans la main dans l'intérêt général, mais aussi de respecter tous les points de vue, même divergents, participer au processus politique formel et cultiver l'habitude et les valeurs de la démocratie et des droits de l'homme dans la vie et les activités de tous les jours. Les citoyens auront alors le sentiment d'être des membres utiles, reconnus, de leur communauté, des membres à même de participer à la société et d'influer sur le cours des choses. »³

2.3 Enseigner « par » la démocratie et les droits de l'homme

Un environnement d'apprentissage qui réponde aux besoins des élèves est nécessaire. Il leur faut des méthodes d'apprentissage et d'enseignement qui leur permettent d'exercer leurs droits, comme la liberté de pensée et d'expression. Il leur faut des opportunités pour participer à la gouvernance de leur école, pour exercer leurs droits et assumer leurs responsabilités. Il leur faut aussi des modèles, et les élèves comptent sur leurs enseignants pour leur donner l'exemple en matière de respect mutuel, de tolérance et de résolution pacifique des conflits. A tous ces égards, la démocratie et les droits de l'homme constituent une orientation pédagogique, à la fois pour l'ECD/EDH en tant que discipline enseignée et pour l'école en tant que microsociété.

L'ECD/EDH constitue un véritable défi pour les apprenants, les enseignants et l'école. Ce manuel offre aux enseignants et à tous les intervenants en milieu scolaire des conseils et un soutien pour relever ce défi.

2. Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, adoptée dans le cadre de la Recommandation CM/Rec(2010)7 du Comité des Ministres (www.coe.int/edc).

3. Hartley M. et Huddleston T. (2009), *Ecole, collectivité, université : des partenariats pour une démocratie durable. L'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe et aux Etats-Unis*, Mallette ECD/EDH (outil n° 5) du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 14.

Partie 1

Comprendre la démocratie et les droits de l'homme

Module 1

La signification du concept

Module 2

La clé d'un concept dynamique de citoyenneté

Module 3

Eduquer à la démocratie et aux droits de l'homme

Module 4

Education à la citoyenneté démocratique et éducation aux droits de l'homme – Une brève histoire de l'approche du Conseil de l'Europe

L'idée de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme est loin d'être nouvelle. Depuis plusieurs années déjà, l'éducation civique ou à la citoyenneté est dispensée dans de nombreux pays européens, selon des approches très diverses. Mais, pour l'essentiel, cette éducation consistait à faire connaître aux apprenants le système politique – autrement dit, la Constitution – en place dans leur pays, en recourant à des méthodes pédagogiques formelles. C'est dire que le modèle de citoyenneté était passif et minimal. Pour la grande majorité des gens ordinaires, la citoyenneté consistait à respecter les lois et à voter lors des élections publiques. Ces obligations ont été imposées par les environnements juridiques et culturels dans lesquels vivent les citoyens. Quelques pays ont également intégré l'éducation aux droits de l'homme dans leur programme scolaire. De plus en plus, les éducateurs de toute l'Europe prennent conscience des liens entre l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme.

Ces dernières années toutefois, ce modèle de citoyenneté a été remis en question par les divers événements et changements intervenus en Europe, et notamment par :

- les conflits ethniques et le nationalisme ;
- les menaces et l'insécurité à l'échelle planétaire ;
- l'essor des nouvelles technologies de l'information et de la communication ;
- les problèmes environnementaux ;
- les mouvements de population ;
- l'émergence de nouvelles formes d'identité collective qui avaient été effacées ;
- la demande d'autonomie personnelle accrue et de nouvelles formes d'égalité ;
- l'érosion de la cohésion sociale et de la solidarité ;
- la méfiance envers les institutions politiques traditionnelles, les formes de gouvernance et les dirigeants politiques ;
- la montée des interconnexions et des interdépendances – politiques, économiques et culturelles – régionales et internationales.

Face à de tels enjeux, le besoin de nouvelles formes de citoyenneté s'est imposé clairement : les citoyens ne sont pas seulement censés connaître et comprendre leurs responsabilités formelles en tant que citoyens, mais également être actifs, capables de contribuer librement à la vie de leur communauté, de leur pays et du monde, et de participer activement pour exprimer leur individualité et aider à la résolution des problèmes.

Module 1

La signification du concept

1. Politique, démocratie et gouvernance de l'école

L'objectif de l'ECD/EDH – éducation à la citoyenneté démocratique et éducation aux droits de l'homme – est de permettre aux jeunes citoyens de participer à leur communauté et de les y encourager. L'objectif de la citoyenneté démocratique renvoie aux notions de démocratie et de politique. Par ailleurs, la gouvernance démocratique des écoles joue un rôle clé dans l'ECD/EDH, dans la mesure où elle offre aux élèves la possibilité d'apprendre à participer à leur communauté. Ce module donne un aperçu de ces trois concepts essentiels à l'ECD/EDH telle qu'appréhendée dans ce manuel.

1.1 La politique

1.1.1 La politique – jeu de pouvoir et résolution de problèmes

Les lecteurs de journaux ou les téléspectateurs constatent que la plupart des reportages sur la politique entrent dans l'une des deux catégories suivantes :

- celle où les politiciens attaquent leurs opposants. Ce faisant, ils remettent en question l'intégrité de leurs rivaux, leur capacité à exercer leurs fonctions ou à gérer certains problèmes spécifiques. Cette perception de la politique, qui ne serait faite que de coups bas, tend à en dégoûter certains ;
- celle où les politiciens examinent les solutions susceptibles de régler des problèmes graves qui affectent leur(s) pays.

Ces deux catégories renvoient à la définition de la politique donnée par Max Weber :

- La politique est une quête du pouvoir et une lutte pour le pouvoir. Sans pouvoir, aucun acteur politique ne peut parvenir à quoi que ce soit. Dans les systèmes démocratiques, les acteurs politiques sont en compétition pour obtenir l'approbation et le soutien du public et remporter la majorité. Ainsi, une partie du jeu consiste à attaquer ses opposants, par exemple lors d'une campagne électorale, pour séduire les électeurs et de nouveaux membres pour son parti.
- La politique, « c'est comme le lent perçage de trous dans des planches dures : il faut avoir l'œil et de la patience »⁴. Cette métaphore illustre les efforts qu'il faut déployer pour résoudre les problèmes politiques. Ces problèmes doivent être réglés parce qu'ils sont urgents et affectent la société dans son ensemble ; de ce fait, ils sont complexes et délicats. La politique est en cela un exercice éminemment pratique et pertinent. Les discussions doivent déboucher sur des décisions.

La politique, dans les environnements démocratiques, exige par conséquent des acteurs politiques qu'ils jouent plusieurs rôles difficiles à concilier. La lutte pour le pouvoir requiert du charisme, des talents rhétoriques et la capacité à expliquer des choses complexes en termes simples. Etant donné le défi que représente la résolution des graves problèmes d'aujourd'hui mais aussi de demain, il ne peut être relevé que par une personne dotée d'une expertise scientifique, ayant le sens des responsabilités et de l'intégrité.

1.1.2 La politique en démocratie – une tâche difficile

Bien évidemment, nous pensons d'abord aux responsables politiques qui doivent remplir ces rôles types, a priori inconciliables. Il y a des exemples bien connus de rôles extrêmes : le populiste et le professeur. L'un tend à transformer la politique en scène de spectacle, l'autre en salle de conférence.

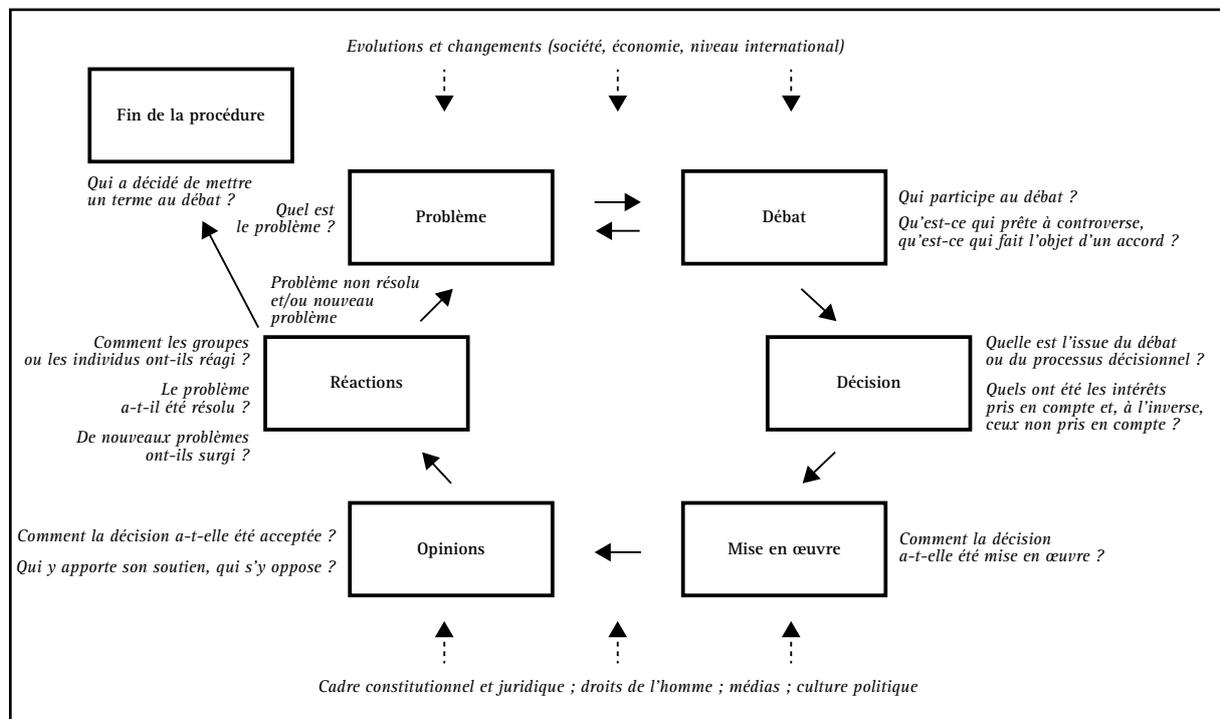
4. Weber M. (1919), *Politik als Beruf* (La politique comme vocation), Reclam, Stuttgart, 1992, p. 82 (traduction de Peter Krapf).

Le premier est susceptible de remporter les élections, mais il ne pourra pas faire grand-chose pour la société. Le deuxième aura peut-être de bonnes idées, mais peu les comprendront.

Toutefois, les responsables politiques et les décideurs ne sont pas les seuls face à ce dilemme auquel est aussi confronté tout citoyen désireux de participer à la politique. Dans un lieu public, le temps de parole est généralement limité, et seuls les discours clairs et faciles à comprendre trouveront un écho. Les enseignants découvriront qu'il existe des parallèles surprenants entre la communication en public et la communication à l'école, et notamment la rareté des ressources en termes de temps, la nécessité d'être à la fois clair et simple tout en gérant la complexité.

L'exercice des droits de l'homme – comme la liberté de pensée et d'expression, le droit de participer aux élections – est par conséquent une tâche difficile pour l'ensemble des citoyens, et pas seulement pour les responsables politiques. L'ECD/EDH exerce les jeunes aux différentes dimensions des compétences et les encourage à participer au débat public et à la prise de décision. En tant que membres de la communauté scolaire, les élèves apprennent à participer à une société régie par les principes de la démocratie et des droits de l'homme.

1.1.3 Le modèle de cycle politique : la politique, processus de résolution des problèmes au sein d'une communauté



Le modèle de cycle politique est un outil pour décrire et comprendre les processus décisionnels ; il est par conséquent d'abord axé sur l'un des aspects de la définition de la politique donnée par Max Weber, « le lent perçage de trous dans des planches dures ».

La politique s'apparente à un processus de définition des problèmes dans un programme dont la détermination est controversée, car elle exclut certains intérêts et fait très largement intervenir le pouvoir. Le modèle du cycle politique donne une description idéale des phases de la prise de décision : le débat, la décision et la mise en œuvre des solutions. L'opinion publique et les réactions des individus et des groupes dont les intérêts sont en jeu montrent si les solutions répondent ou non à leurs objectifs et si elles seront acceptées. On peut s'attendre à ce que les minorités ou les groupes trop faibles pour défendre leurs intérêts – et dont l'avis n'a pas été pris en compte –, expriment leur protestation et leurs critiques. Si la tentative de résolution d'un problème a abouti (ou a été jugée aboutie), le cycle politique se termine (fin de la procédure) ; si elle échoue, le cycle redémarre. Dans certains cas, la solution à un problème génère de nouveaux problèmes qu'il faut alors envisager dans un nouveau cycle politique.

Le modèle de cycle politique souligne les aspects importants de la prise de décision dans les systèmes démocratiques et dans la gouvernance démocratique des écoles :

- il existe un concept heuristique des problèmes politiques et de l'intérêt général : personne n'est en position de définir à l'avance en quoi consiste l'intérêt général. Les partis, les groupes et les individus impliqués dans le processus doivent trouver un compromis et, généralement, ils l'acceptent ;
- l'établissement du programme s'effectue dans un climat concurrentiel ; dans les sociétés pluralistes, les arguments politiques vont souvent de pair avec des intérêts ;
- dans la réalité sociale, la participation est imparfaite, certains individus et groupes ayant systématiquement un accès moindre au pouvoir et à la prise de décision – d'où la nécessité de se focaliser sur l'amélioration de l'accès des moins puissants ;
- la prise de décision politique est un processus d'apprentissage collectif en l'absence d'acteurs omniscients (comme les dirigeants ou les partis défenseurs d'idéologies salvatrices). Il en découle un concept constructiviste de l'intérêt général : l'intérêt général est ce que la majorité estime être l'intérêt général à un moment donné ;
- l'opinion publique et la couverture médiatique exercent une forte influence – l'opportunité pour les citoyens et les groupes d'intérêts d'intervenir et de participer.

Le cycle politique est un modèle, un schéma qui fonctionne comme une carte en géographie. Il livre beaucoup d'informations et donne accès à une logique de compréhension. C'est pourquoi les modèles sont fréquemment utilisés dans l'éducation et dans la recherche parce que, sans eux, nous ne comprendrions pas grand-chose de notre monde complexe.

Cela étant, nous ne confondons jamais la carte avec le paysage qu'elle représente ; une carte livre beaucoup d'informations pour la seule raison qu'elle en omet beaucoup. Une carte « complète » serait en effet trop compliquée à comprendre. Il en va de même pour les modèles comme celui du cycle politique. Ce modèle ne doit pas non plus être confondu avec la réalité. Il met l'accent sur les processus inhérents à la prise de décision politique – « le lent perçage de trous dans des planches dures » –, mais accorde moins d'attention à la seconde dimension des politiques définie par Max Weber, à savoir la quête et la lutte pour le pouvoir et l'influence.

Dans les systèmes démocratiques, les deux dimensions sont associées : les décideurs sont aux prises avec des problèmes délicats et, en même temps, opposants qu'ils sont, ils luttent les uns contre les autres. Dans le modèle de cycle politique, la phase de détermination du programme montre le lien entre ces deux dimensions. Incrire la compréhension d'un problème politique au programme est une question de pouvoir et d'influence.

Voici un exemple : un groupe prétend que la fiscalité est trop élevée et qu'elle décourage les investisseurs, tandis qu'un autre affirme que les impôts sont insuffisants et qu'ainsi, l'éducation et la sécurité sociale manquent de subventions. Des intérêts et des points de vue politiques essentiels se cachent derrière chacune de ces deux approches, et les solutions proposées vont dans des directions opposées : réduire les impôts pour les groupes aux revenus les plus élevés – ou, au contraire, les augmenter. La première définition du problème est néolibérale, la seconde est social-démocrate.

Les citoyens doivent être conscients de ces deux dimensions. Le modèle de cycle politique est un outil qui aide les citoyens à identifier et à juger les efforts engagés par les décideurs pour résoudre les problèmes de la société.

1.2 La démocratie

1.2.1 Principes fondamentaux

Selon Abraham Lincoln, « La démocratie, c'est le gouvernement du peuple, par le peuple, pour le peuple » ; les trois définitions contenues dans cette célèbre citation peuvent se comprendre comme suit :

- « du » : le pouvoir vient du peuple – le peuple détient le pouvoir souverain et l'exerce ou donne mandat à ses représentants pour l'exercer, et toute personne en charge de l'autorité est responsable devant le peuple ;
- « par » : le pouvoir est exercé soit par des représentants élus, soit directement par les citoyens ;
- « pour » : le pouvoir est exercé pour servir les intérêts du peuple, autrement dit, l'intérêt général.

Ces définitions peuvent être comprises et associées de différentes façons. Les penseurs politiques dans la lignée de Rousseau insistent sur l'administration directe par les citoyens (identité des gouvernés et du gouvernement). Les citoyens décident de tout et ne sont contraints par aucune loi d'aucune sorte. Les partisans de Locke mettent l'accent sur la concurrence entre les intérêts en jeu dans une société pluraliste. Dans un cadre constitutionnel, il faut se mettre d'accord sur une décision qui répond à l'intérêt général.

Quelle que soit l'ancienneté de la tradition démocratique dans un pays et la façon dont elle s'est mise en place, il ne faut pas y voir un fait acquis. Dans tous les pays, il convient de renforcer en permanence la démocratie et la compréhension fondamentale des droits de l'homme pour répondre aux défis auxquels chaque génération est confrontée. Il convient donc d'éduquer chaque génération à la démocratie et aux droits de l'homme.

1.2.2 La démocratie, un système politique

Les éléments fondamentaux des démocraties constitutionnelles modernes sont les suivants :

- une Constitution, généralement écrite, qui établit le cadre institutionnel de la démocratie et qui est protégée, dans certains pays, par une haute cour indépendante ; les droits de l'homme, généralement pas tous, sont protégés en tant que droits civils ;
- les droits de l'homme, mentionnés dans la Constitution puis « relégués » au rang de droits civils garantis constitutionnellement. Les gouvernements qui ont signé des conventions pour la protection des droits de l'homme ont l'obligation de défendre l'ensemble des droits consacrés par ces instruments, qu'ils soient spécifiquement énoncés ou pas dans la Constitution ;
- le principe d'égalité de statut de l'ensemble des citoyens : tous les citoyens sont protégés de façon égale par la loi grâce au principe de non-discrimination et doivent satisfaire à leurs obligations telles que définies par la loi ;
- le suffrage universel : il donne à l'ensemble des citoyens adultes, femmes et hommes, le droit de voter pour des partis et/ou des candidats lors des élections parlementaires. De plus, certains systèmes prévoient la possibilité de référendum et/ou de plébiscite – autrement dit, le droit pour les citoyens de prendre des décisions sur certaines questions au moyen du scrutin direct ;
- les citoyens jouissent de droits qui leur donnent accès à diverses possibilités de participation : parmi ces droits figurent la liberté des médias, et donc l'absence de censure, la liberté de pensée, d'expression et de rassemblement pacifique, et le droit à la liberté d'action des minorités et de l'opposition politique ;
- le pluralisme et la concurrence des intérêts et des objectifs politiques : les citoyens, individuellement ou en groupes, peuvent constituer ou rejoindre des partis ou des groupes d'intérêts communs (lobbys), ou encore des organisations non gouvernementales pour promouvoir leurs intérêts ou leurs objectifs politiques. Il y a compétition entre la promotion de ces intérêts et l'inégale répartition des pouvoirs et des opportunités permettant de les concrétiser ;
- le parlement : l'organe des représentants élus a le pouvoir de légiférer, autrement dit de voter des lois qui sont généralement contraignantes. L'autorité du parlement repose sur la volonté de la majorité des électeurs. Si, dans un système parlementaire, la majorité change d'une élection à l'autre, un nouveau gouvernement entre en fonction. Dans les systèmes présidentiels, le chef du gouvernement (le président) est élu séparément au scrutin direct ;
- la règle de la majorité : la décision appartient à la majorité et la minorité doit l'accepter. Toutefois, la Constitution pose des limites à la règle de la majorité pour protéger les droits et les intérêts

des minorités. Ainsi, le quorum de la majorité peut varier selon les questions – par exemple, il est de deux tiers pour les amendements à la Constitution ;

- les poids et contreponds : les démocraties associent deux principes. Ainsi, l'autorité d'exercer la force appartient à l'Etat, ce qui revient à « désarmer le citoyen »⁵ ; toutefois, pour empêcher que le pouvoir ne se transforme en règle autocratique ou dictatoriale, tous les systèmes démocratiques comportent des mécanismes de contrôle. Le modèle classique sépare les pouvoirs de l'Etat entre le législatif, l'exécutif et le judiciaire (dimension horizontale), et beaucoup de systèmes prévoient encore d'autres garde-fous : un système à deux chambres pour la législation, une autonomie fédérale ou cantonale – ce qui revient à une dimension verticale supplémentaire des pouvoirs et des contre-pouvoirs (comme en Suisse, aux Etats-Unis ou encore en Allemagne) ;
- l'autorité temporaire : un autre moyen de contrôler le pouvoir consiste à n'accorder l'autorité que pour une période de temps donnée. Toute élection sert cet objectif et, dans certains cas, le mandat peut être limité – comme c'est le cas pour le président américain, qui doit passer la main à la fin d'un deuxième mandat de quatre ans. Dans la Rome ancienne, les consuls étaient nommés en tandem et quittaient leurs fonctions au bout d'une année.

1.2.3 Une interprétation erronée des droits de l'homme et de la démocratie

Les normes et les principes des droits de l'homme sont les fondements de la démocratie. Il arrive que les droits de l'homme soient compris comme un système dans lequel l'individu jouit d'une totale liberté ; tel n'est pourtant pas le cas.

Les droits de l'homme reconnaissent les libertés et les droits individuels, qui sont inhérents à l'être humain. Toutefois, ces droits ne sont pas absolus. Il convient de respecter aussi les droits d'autrui et, parfois, certains droits peuvent être en conflit. Les processus démocratiques aident à mettre en place des mécanismes conçus pour favoriser la liberté des individus, mais également pour fixer les nécessaires limites. Dans une classe d'ECD/EDH, par exemple, une discussion se tient, et pour que tous les élèves puissent exprimer leur opinion, le temps de parole est limité, parfois de façon très stricte. Il en va de même, et pour les mêmes raisons, dans les débats parlementaires ou encore les émissions télévisées.

Dans le code de la route, quantité de règles restreignent notre liberté de mouvement : les limitations de vitesse en ville, l'obligation de s'arrêter lorsque les feux passent au rouge, etc. Indubitablement, ces règles sont là pour protéger la vie et la santé des individus.

Pour autant, la démocratie octroie davantage de liberté au peuple et aux individus que n'importe quel autre système de gouvernement, à la condition qu'elle respecte un ordre, autrement dit un cadre institutionnel, et qu'elle soit mise en œuvre dans le respect de ce cadre. Pour fonctionner au mieux, la démocratie doit pouvoir compter sur un Etat puissant qui applique la règle du droit et parvient à établir un degré accepté de justice équitable. Un Etat faible ou une règle de droit faible témoignent de l'incapacité d'un gouvernement à mettre en œuvre ces lois et les nécessaires limites.

1.2.4 Forces et faiblesses

Globalement, les différentes formes de démocratie ont en commun un certain nombre de forces et de faiblesses, et notamment celles qui suivent.

a. Les forces des démocraties

- La démocratie fournit un cadre et des moyens pour la résolution non violente et civilisée des conflits ; la dynamique des conflits et du pluralisme vient en appui à la solution des problèmes.
- Les démocraties sont des « systèmes pacifiques puissants », tant au niveau de leur société que de leur politique internationale.
- La démocratie est le seul régime qui facilite le changement de dirigeants sans changer le système de gouvernement.

5. Il existe un exemple notable – les Etats-Unis – où le principe de « désarmement des citoyens » est assoupli.

- Les démocraties sont des communautés d'apprentissage qui peuvent admettre les erreurs humaines. L'intérêt général fait l'objet de négociations et n'est pas imposé par une autorité autocratique.
- Les droits de l'homme renforcent les démocraties en instaurant un cadre normatif, fondé sur la dignité humaine, dans lequel s'inscrit le processus politique. Par la ratification de traités pour la protection des droits de l'homme, un gouvernement peut adresser à ses citoyens la « promesse » de préserver les libertés individuelles et d'autres droits.

b. Points critiques et faiblesses

- Les partis et les hommes politiques tendent à sacrifier les objectifs à long terme au profit du succès électoral. Les démocraties développent des incitations en faveur de politiques à court terme, par exemple au détriment de l'environnement et des futures générations (attitude que l'on pourrait qualifier de « bricolage »).
- Le gouvernement d'un peuple s'opère dans les limites d'un Etat-nation. Intensifier l'interdépendance mondiale, et notamment sur les plans économique et environnemental, limite la portée de l'influence de la prise de décision démocratique.

1.2.5 Conclusions

Des citoyens dépend dans quelle mesure les forces des démocraties peuvent se décupler et leurs faiblesses être sous contrôle. Les démocraties sont des systèmes exigeants, qui reposent sur l'engagement et le soutien actifs de leurs citoyens – une attitude de loyauté informée et critique. Comme Winston Churchill (1947) le disait, « La démocratie est le plus mauvais système de gouvernement, à l'exception de tous les autres qui ont pu être expérimentés dans l'histoire ».

Dans les Etats démocratiques établis comme dans les plus jeunes, l'ECD/EDH contribue de façon décisive à la culture politique dans laquelle les démocraties doivent être ancrées pour s'épanouir et survivre.

1.3 La gouvernance démocratiques des écoles

1.3.1 L'école : une microdémocratie ?

L'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (ECD/EDH) reposent sur les principes d'enseignement fondamentaux « par », « sur » et « pour » la démocratie et les droits de l'homme à l'école. L'école est organisée à la manière d'une microcommunauté, une « société embryonnaire (*embryonic society*)⁶ caractérisée par des règles, des procédures et des processus de décision formels, et le tissu de relations qui influe sur la qualité de la vie quotidienne.

Faut-il alors voir dans les écoles des démocraties en miniature ? Un rapide passage en revue de la situation montre que les écoles ne sont pas des petits Etats dans lesquels des élections sont organisées, où les professeurs adoptent des lois comme les gouvernements, où les chefs d'établissement ressemblent à des présidents, etc. Par conséquent, la question pourrait être écartée pour n'être que pure rhétorique. Mais alors, que peut faire l'école pour l'ECD/EDH ?

1.3.2 La gouvernance démocratique des écoles : quatre domaines clés, trois critères de progrès

Elisabeth Bäckman et Bernard Trafford, chefs d'établissement en Suède et au Royaume-Uni et auteurs du manuel du Conseil de l'Europe *Pour une gouvernance démocratique de l'école*⁷, ont exploré cette question en profondeur. Les écoles, affirment-ils, ont besoin à la fois de gestion et de gouvernance. La gestion fait référence à l'administration, comme la mise en œuvre des dispositions juridiques, financières et curriculaires. La relation entre le chef d'établissement et les élèves est hiérarchique, basée sur l'instruction et l'ordre. La gouvernance, en revanche, reflète la dynamique des changements

6. Dewey J. (2007), *The School and Society*, Cosimo, New York, p. 32.

7. Bäckman E. et Trafford B. (2008), *Pour une gouvernance démocratique de l'école*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

sociaux dans la société moderne. L'école doit interagir avec les divers partenaires et parties prenantes extérieurs à l'école, solutionner des problèmes et répondre à des enjeux qui ne peuvent être anticipés. Ici, tous les membres de la communauté scolaire, y compris et surtout les élèves, ont un rôle important à jouer. Tous interagissent, négocient, marchandent, exercent des pressions et prennent des décisions ensemble. Personne n'a le plein contrôle de l'autre⁸.

E. Bäckman et B. Trafford suggèrent quatre grands domaines d'exercice de la gouvernance démocratique de l'école :

- la gouvernance, la direction et la responsabilité ;
- l'éducation centrée sur les valeurs ;
- la coopération, la communication et la participation : compétitivité et autodétermination de l'école ;
- la discipline des élèves.

Pour mesurer les progrès dans ces domaines clés, E. Bäckman et B. Trafford appliquent trois critères basés sur les trois principes du Conseil de l'Europe en matière d'ECD/EDH :

- les droits et les devoirs ;
- la participation active ;
- la valorisation de la diversité.

1.3.3 Enseigner la démocratie et les droits de l'homme par le biais d'une gouvernance démocratique de l'école

E. Bäckman et B. Trafford proposent un ensemble détaillé d'outils visant à répondre à la tâche qui consiste à enseigner et à vivre en accord avec la démocratie et les droits de l'homme dans l'école tout entière. Les élèves font l'expérience de la participation démocratique à l'école, mais les écoles restent des établissements d'éducation ; même si elles sont des sociétés miniatures, elles ne deviennent pas des Etats miniatures.

8. *Ibid.*, p. 9.

2. Les droits de l'enfant et le droit à l'éducation⁹

Globalement, les droits de l'enfant sont protégés par tout un arsenal d'instruments régionaux et internationaux consacrés aux droits de l'homme, au droit humanitaire et aux droits des réfugiés. Les enfants jouissent des droits énoncés dans les traités généraux. Par ailleurs, plusieurs instruments spécialisés ont été développés pour accorder une protection supplémentaire aux enfants, compte tenu de leurs vulnérabilités particulières et de l'importance pour la société dans son ensemble d'assurer l'épanouissement sain et l'active participation de ses jeunes membres.

La Convention européenne des droits de l'homme (« la Convention ») contient de nombreuses dispositions qui protègent les droits de l'enfant, parmi lesquelles l'article 2 du Protocole n° 1, qui consacre le droit à l'éducation. Pour autant, le cadre principal en la matière est la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CDE, 1989). Ce premier traité spécifiquement dédié aux droits de l'enfant a marqué un virage important dans le sens d'une pensée « fondée sur les droits », rendant les gouvernements légalement responsables au cas où ils ne répondraient pas aux besoins des enfants. La Convention des Nations Unies a développé une nouvelle vision de l'enfant, détenteur de droits et de responsabilités adaptés à son âge, plutôt que propriété de ses parents ou bénéficiaire sans défense de la charité.

Les droits conférés à l'enfant couvrent tous les aspects de sa vie et se répartissent dans les principales catégories énumérées ci-après :

- les droits à la survie : droit à la vie et à la satisfaction des besoins essentiels de l'enfant (par exemple, un niveau de vie adéquat, un toit, de quoi manger et des soins de santé) ;
- les droits au développement : droits permettant à l'enfant de réaliser pleinement son potentiel (par exemple, l'éducation, les jeux et les loisirs, les activités culturelles, l'accès à l'information et la liberté de pensée, de conscience et de religion) ;
- les droits à la participation : droits pour les enfants et les adolescents de jouer un rôle actif au sein de leur communauté (par exemple, la liberté d'exprimer ses opinions, de donner son avis sur les questions qui concernent sa vie, d'adhérer à des associations) ;
- les droits à la protection : droits essentiels pour préserver les enfants et les adolescents de toutes les formes de mauvais traitements, de négligence et d'exploitation (par exemple, des soins spéciaux pour les enfants réfugiés et la protection des enfants contre la participation aux conflits armés, contre le travail, l'exploitation sexuelle, la torture et la toxicomanie).

L'éducation est perçue à la fois comme un droit de l'homme en soi et comme un moyen indispensable pour réaliser les autres droits. Un système éducatif qui a adopté une approche basée sur les droits de l'homme sera mieux placé pour remplir sa mission fondamentale, à savoir garantir à tous une éducation de grande qualité.

L'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) stipule ceci :

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

9. Auteur : Felisa Tibbitts (2009). Observations de Felisa Tibbitts, préparées pour la Conférence d'évaluation de l'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation (Conseil de l'Europe), 27-28 avril 2006, Sinaïa, Roumanie (disponible uniquement en anglais).

Dans le droit-fil de quelques-unes des idées exposées dans la DUDH, l'article 28 de la CDE définit l'éducation comme un droit et l'article 29 stipule que l'éducation doit « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités »¹⁰.

La CDE comme la DUDH reconnaissent que l'un des objectifs de la scolarisation est de développer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Sans nul doute, pour pleinement comprendre et promouvoir les droits de l'homme, il faut vivre avec les autres dans le respect de ces droits. Cela implique non seulement d'engranger des connaissances au sujet des droits de l'homme, mais aussi de vivre « dans » et « par » les droits de l'homme. Ainsi, une approche de la scolarisation fondée sur les droits de l'homme inclut l'opportunité d'apprendre et de pratiquer les valeurs et les grands principes des droits de l'homme dans la classe. Les écoles qui sont soucieuses des droits des enfants sont centrées sur la dignité humaine de ceux-ci.

Tout individu devrait pouvoir exercer le droit à l'éducation et en jouir, indépendamment de ses capacités, de ses origines raciales et ethniques, de sa religion, de son genre, de sa nationalité, de ses préférences sexuelles, de sa classe sociale ou de tout autre facteur d'identification. En outre, une telle éducation, telle que définie par la CDE, doit être structurée de sorte à respecter la dignité et les droits humains fondamentaux de tous les élèves.

La non-discrimination est un des principes de base qui concerne à la fois les droits de l'homme et l'approche fondée sur les droits de l'homme. En matière de scolarisation, ce principe a des implications diverses, y compris l'accès égal à une éducation de qualité – avec une attention particulière accordée aux groupes vulnérables et marginalisés.

L'initiative d'écoles adaptées aux besoins des enfants de l'Unesco (Child Friendly Schools) et l'approche de la scolarisation fondée sur les droits de l'homme ont pour objectif l'application de la CDE dans et par l'éducation. Pour pouvoir utiliser une approche fondée sur les droits de l'homme, nous devons être mieux informés au sujet des droits de l'homme et des droits de l'enfant, ainsi que des conséquences qui en découlent pour la conception, la planification et l'évaluation de l'éducation. Cela nous oblige à nous poser les questions suivantes :

- Qui ne bénéficie pas de l'éducation ? Qui sont ces enfants et pourquoi sont-ils exclus ?
- Qui devrait agir – et comment – pour protéger, promouvoir et réaliser le droit à l'éducation ?
- Les capacités de qui, et dans quels domaines, faut-il développer pour garantir le droit à l'éducation ?
- Qui doit agir – et comment – pour garantir ce droit, et en quoi les partenariats peuvent-ils contribuer à ce processus ?

Principe 1. Expliquer les liens avec les droits

Posons-nous ces questions : Nos efforts éducatifs sont-ils clairement en relation avec les droits de l'homme ? Ces efforts englobent-ils tout l'éventail des droits de l'homme ? Les droits de l'homme étudiés sous tous leurs aspects ont-ils une réelle pertinence en lien avec les besoins et les questions qui concernent nos communautés, ou bien peut-on établir cette relation ? Sommes-nous prêts à sortir de notre « zone de confort » pour faire le lien entre notre travail et les valeurs des droits de l'homme ?

Principe 2. Responsabilité

Ceux d'entre nous qui représentent les gouvernements ou sont employés par l'Etat se considèrent-ils responsables de la mise en œuvre de l'éducation aux droits de l'homme ? En quoi sommes-nous responsables ? Comment les enfants et leurs tuteurs peuvent-ils garantir la prise de cette responsabilité ?

10. Le droit à l'éducation est consacré par de nombreux documents des Nations Unies et concernant les droits de l'homme, y compris le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (article 14) et la Convention relative aux droits de l'enfant (articles 28 et 29). D'autres déclarations, observations générales et documents ont élargi le droit à l'éducation, et notamment la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (articles I, III, IV, VI, VII) et le Cadre d'action de Dakar – L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs de l'Unesco.

Principe 3. Capacitation et participation

Réfléchissons un instant à ceux auxquels nous faisons porter la responsabilité de l'éducation aux droits de l'homme. Avons-nous pris en compte les idées de tous ceux qui sont concernés par nos politiques et nos activités ? Qui est absent lorsque nous nous réunissons pour prendre des décisions, et qui participe à nos discussions ? Si des personnes ne sont pas présentes à ces moments ou si elles n'en discutent pas de retour à la maison, comment aborder ces sujets avec elles ? Comment faciliter l'expression de leurs points de vue sur les raisons d'être de l'éducation à la démocratie et aux droits de l'homme ?

Principe 4. Non-discrimination et attention aux groupes vulnérables

Pour finir, et en relation avec le point précédent, quels sont les groupes les moins susceptibles actuellement de bénéficier de nos programmes éducatifs, et comment faire en sorte d'assurer leur participation ? Ces mêmes groupes à qui est refusée la jouissance de leurs droits au quotidien – les marginalisés, les vulnérables, les victimes de discrimination – sont ceux qui tireraient le plus profit de nos efforts éducatifs. Comment les identifier, comment établir le dialogue avec eux et concevoir des programmes éducatifs qui leur soient réellement utiles ?

Module 2

La clé d'un concept dynamique de citoyenneté¹¹

1. Les défis aux traditionnels modèles de citoyenneté

Depuis la fin de la guerre froide, les processus de modernisation successifs qui écrivent notre histoire (voir l'encadré ci-après) se sont accélérés et intensifiés, dessinant de nouvelles caractéristiques. Les événements vécus et les changements intervenus en Europe ont remis en question le modèle traditionnel de citoyenneté.

- La mondialisation du marché libre et d'économies de marché compétitives a apporté plus de bien-être à beaucoup de personnes dans de nombreux pays, mais pas à toutes. Le fossé de l'inégale répartition entre riches et pauvres s'est creusé, tant au sein des sociétés qu'entre elles, menaçant la cohésion sociale et la solidarité.
- La concurrence pousse les entreprises à augmenter sans cesse leur productivité à des coûts de production inférieure. Cette situation a donné lieu à un processus permanent d'innovation, qui influe directement sur les produits, les technologies et les emplois, et, indirectement, sur tous les pans de notre vie. A propos de ce processus permanent d'innovation, Joseph Schumpeter parle de « destruction créative »¹². On pourrait voir dans la transformation de l'ensemble des économies d'Europe orientale un exemple particulièrement frappant de cette destruction créative.
- La croissance économique a généré un bien-être croissant, mais elle a également augmenté la consommation des ressources naturelles. L'accroissement des émissions de CO₂ rend difficile et coûteuse la prévention, ou l'adaptation au changement climatique.
- Les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont procuré de nouveaux moyens d'augmenter la productivité, échanger et obtenir des informations, proposer des loisirs... pour ne citer que quelques exemples. Nous vivons dans une culture de médias, et la connaissance des médias – autrement dit, savoir les utiliser pour produire et recevoir des messages – devient une compétence aussi élémentaire que la lecture et l'écriture.
- Du fait de la croissance économique et des progrès de la médecine moderne, la population vieillit dans beaucoup de pays européens, tandis qu'elle augmente globalement sur la planète. Ces deux évolutions posent aujourd'hui de graves problèmes.
- Les sociétés modernes sont généralement laïques et pluralistes. Les migrations à travers l'Europe, et notamment au sein de l'Union européenne, ont participé à ce développement. Les sociétés pluralistes sont plus dynamiques et plus productives, mais également plus exigeantes en termes de cohésion sociale, étant donné la nécessité d'intégrer des individus aux convictions, valeurs, intérêts et origines ethniques et sociales d'une grande diversité.
- La démocratie offre les meilleures chances de répondre à ces défis, car toute tentative pour résoudre ces problèmes et d'autres par un régime autoritaire échouera faute de prendre en compte la réalité complexe de la société, de l'économie, de l'environnement et de la résolution des conflits, etc., au niveau national – sans parler de l'échelon supranational. D'autre part, le succès de la démocratie repose sur l'engagement en faveur de l'égalité de participation. Plus notre monde et les défis à venir deviendront complexes, plus il sera difficile pour le « citoyen ordinaire » de comprendre la prise de décision et d'y participer. La méfiance envers les institutions politiques traditionnelles, les formes de gouvernance et les dirigeants politiques est ancrée dans le sentiment des citoyens

11. Module basé sur Huddleston T. (2004), *Outil de formation des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 9 et suiv., révisé par Peter Krapf.

12. Schumpeter J. (1942, 2008), *Capitalism, Socialism and Democracy*, Harper and Brothers, New York, p. 83.

d'être écartés et de ne pas être écoutés. La démocratie et les droits de l'homme sont des projets précaires ; leur survie dépendra de notre capacité à les léguer aux jeunes générations.

Dans ce manuel, il n'est possible que d'esquisser ces axes de développement. Ces processus, produits de l'homme, ne sont pas naturels. Ils sont interdépendants, s'influencent et se renforcent mutuellement. Et, parce qu'ils ont été « fabriqués », il est possible d'agir sur ceux-ci et de modifier leur trajectoire et leur résultat, mais pas leur complexité.

Modernisation

La modernisation est un concept sociologique qui renvoie au processus multidimensionnel du changement social. Ces deux dernières décennies, il s'est intensifié en termes de vitesse, d'ampleur et de complexité. Dans une perspective historique, sa genèse couvre la Réforme, l'invention de la presse typographique, le siècle des Lumières, les Révolutions anglaise, américaine et française, et la révolution industrielle. La modernisation a changé littéralement tous les aspects de la vie humaine y compris la façon dont nous travaillons et ce en quoi consiste notre travail, la façon dont nous vivons et comment nous voyageons (souvent), notre niveau de prospérité et sa répartition, le développement des droits de l'homme, la mondialisation, les technologies, les valeurs et convictions auxquelles nous adhérons et celles que nous rejetons, et la façon dont nous participons à la société et à la politique.

La modernisation est un processus ambivalent mais inévitable ; c'est notre destinée, pour le meilleur ou pour le pire. Les scientifiques et les philosophes ont des visions souvent divergentes quant à savoir s'il faut globalement considérer la modernisation comme un fardeau ou comme une bénédiction. De notre point de vue, la modernisation constitue un défi, qui comporte à la fois des risques et des opportunités ; c'est en tous cas un défi auquel il convient de répondre pour garder les risques sous contrôle.

Pour bien des gens dans beaucoup de sociétés, la modernisation génère des potentiels et des opportunités de bénéficier d'un meilleur niveau de bien-être et de liberté. Par ailleurs, les citoyens et leurs dirigeants sont confrontés à des exigences toujours plus fortes pour être à la hauteur des risques et des dangers croissants occasionnés par les processus de modernisation.

Le rôle clé de l'éducation consiste à pourvoir les individus des compétences nécessaires afin qu'ils parviennent au bon équilibre entre des bénéfices croissants et des exigences accrues.

Face à de tels enjeux, le besoin de nouvelles formes de citoyenneté s'est imposé clairement : les citoyens ne sont pas seulement censés connaître et comprendre leurs responsabilités formelles en tant que citoyens, mais également être actifs, en capacité de contribuer librement à la vie de leur communauté, de leur pays et du monde, de participer activement pour exprimer leur individualité et aider à la résolution des problèmes. Ces enjeux de plus en plus pressants exigent des sociétés fortes, ainsi que des dirigeants et des citoyens compétents ayant reçu l'éducation adéquate.

Les éducateurs sont optimistes. Ils sont convaincus qu'au moyen d'une éducation appropriée, les jeunes, mais aussi les apprenants tout au long de la vie, peuvent acquérir la compréhension nécessaire et les moyens d'influer sur le développement de leur communauté et de la planète tout entière. La citoyenneté active, toutefois, est plus stimulée par un enseignement centré sur l'apprenant que par un enseignement favorisant l'apprentissage machinal et passif.

1.1 Une nouvelle forme de citoyenneté exige une éducation d'un nouveau type

Les modèles privilégiant un apprentissage machinal ne sont tout simplement pas en mesure de créer le nouveau type de citoyen actif, informé et responsable dont les démocraties modernes ont besoin.

Partant, il faut envisager de nouvelles formes d'éducation qui préparent les apprenants à la participation active à la vie sociale – des formes d'éducation à la fois théoriques et pratiques, ayant leurs racines dans la vie réelle des apprenants et de leurs collectivités, enseignées par le biais de la participation aux activités de l'école autant que par les programmes d'enseignement formels.

Le rôle du citoyen actif fait écho à celui de l'apprenant actif. Le concept d'apprentissage constructiviste apporte un soutien aux apprenants confrontés à des problèmes nouveaux pour eux. Dans la classe, l'enseignant a peut-être déjà trouvé la solution optimale. Plus tard, lorsqu'elles devront relever les défis susmentionnés, les futures générations pourront être aux avant-postes.

La nécessité d'offrir de tels enseignements, centrés sur l'apprenant, constitue un défi de taille pour les enseignants. Elle les oblige à apprendre de nouvelles formes de connaissances, à concevoir de nouvelles méthodes d'enseignement, à trouver de nouveaux modes de travail et de nouvelles formes de relations professionnelles – tant avec leurs collègues qu'avec les apprenants. Elle met l'accent sur l'enseignement des affaires courantes plutôt que sur la compréhension des systèmes traditionnels, place la pensée critique et les compétences au même niveau que la transmission du savoir, privilégie le travail en équipe et la coopération à la préparation individuelle, et l'autonomie professionnelle à la dépendance envers les diktats de l'autorité centrale. Elle exige que nous changions la manière dont nous percevons l'apprentissage, non plus centré sur l'enseignant mais fondé sur l'expérience, la participation, la recherche et le partage.

Les orientations didactiques fondées sur la primauté de l'enseignant, sur la domination du manuel et la connaissance doivent être remplacées par des approches davantage axées sur les compétences et privilégiant la participation des élèves et un large éventail de méthodes d'enseignement. C'est à ce développement que ce manuel consacré à l'ECD/EDH s'efforce d'apporter sa contribution.

2. La culture politique

2.1 Les citoyens, artisans de la démocratie

Un exemple :

Les élections parlementaires produisent des gagnants et des perdants. La majorité forme le nouveau gouvernement, la minorité l'opposition. L'ancien gouvernement peut devoir renoncer au pouvoir et se voir remplacé par un nouveau gouvernement avec une nouvelle couleur politique.

Les règles sont claires mais pas suffisantes. Le système électoral ne peut fonctionner que si nous pouvons compter sur les perdants, à savoir la minorité, pour en accepter les résultats. Dans le cas contraire, une élection peut déclencher des conflits violents et déchirer la société, au lieu de renforcer la cohésion entre ses membres.

Les campagnes électorales sont l'occasion pour les partis de faire part de leurs idées aux citoyens. Mais que se passe-t-il si des partis promeuvent un programme raciste, fondamentaliste ou antidémocratique ?

Pour que les élections offrent effectivement aux citoyens la possibilité de participer à la prise de décision démocratique, il n'est pas suffisant de leur donner un socle juridique. Les citoyens doivent avoir confiance dans les processus politiques et les mécanismes qui permettent d'assurer que ces processus se déroulent de façon adéquate.

Cet exemple montre que la démocratie dépend autant d'un ensemble de règles que de l'attitude des citoyens envers le système. Ils doivent comprendre le système, l'apprécier à sa juste valeur et se sentir responsables de sa stabilité. Les partis doivent se traiter à la manière de rivaux mais non d'ennemis. Ce n'est que de cette façon que la démocratie peut affirmer sa force en tant que seul régime dans lequel un changement de gouvernement est possible sans changement du système politique.

La démocratie consiste en un ensemble d'institutions et de processus qui inclut des élections générales, une représentation parlementaire et le contrôle du pouvoir par un système de poids et de contrepoids. Quelques constitutions prévoient la participation directe au moyen du référendum ou encore une cour constitutionnelle. Tel est le décor ; les citoyens sont les acteurs. Littéralement, les citoyens doivent donc être désireux et en capacité de jouer leur rôle, et s'identifier au système politique de la démocratie.

Les institutions de la démocratie sont ancrées dans une culture politique. Le système institutionnel peut fournir le cadre de cette culture mais, en aucun cas, il ne peut la créer ni garantir sa stabilité. Les mêmes principes valent pour un gouvernement autocratique, qui dépend également d'une culture politique appropriée, fondée sur des sujets politiquement dociles – plutôt que sur des citoyens engagés et actifs.

2.2 La dimension culturelle des droits de l'homme

Les droits de l'homme, civils et politiques par nature, définissent clairement ce que sont les processus démocratiques dans la pratique, y compris la liberté d'opinion et d'expression, la liberté des médias (autrement dit, l'interdiction de censure), le droit de vote et le principe d'égalité et de non-discrimination qui s'applique à la jouissance de chacun des droits de l'homme. Lorsqu'un pays ratifie un traité pour la défense des droits de l'homme, il s'engage à harmoniser ses lois et ses pratiques nationales afin de les mettre en cohérence avec ces normes internationales ; c'est une décision volontaire de sa part.

Que se passe-t-il si l'Etat ne respecte pas ses promesses en la matière ? Plusieurs mécanismes de protection ont été mis en place par les Nations Unies et par les institutions régionales de défense des droits de l'homme qui ont promulgué des législations régionales en matière de droits de l'homme – auxquelles les gouvernements peuvent adhérer. Par exemple, il existe en Europe la Convention

européenne des droits de l'homme, axée sur les droits civils et politiques. Les gouvernements peuvent également adhérer à la Charte sociale européenne, qui définit les droits économiques, sociaux et culturels. Si un gouvernement a adhéré à la Convention mais ne la respecte pas, les citoyens (et, en réalité, toute personne relevant de la juridiction de l'Etat) des Etats membres du Conseil de l'Europe peuvent en dernier recours porter plainte devant la Cour européenne des droits de l'homme de Strasbourg.

Dans la plupart des cas, la jouissance des droits de l'homme intervient dans le cadre de gouvernements organisés en démocraties constitutionnelles grâce aux mécanismes classiques des processus démocratiques. Ces mécanismes impliquent des lois en évolution, mais également une culture de participation et d'engagement des citoyens.

La démocratie et les droits de l'homme ont pour assise un cadre institutionnel qui englobe deux éléments : un ensemble de règles et de principes établis dans la Constitution et dans le système juridique, d'une part, et une culture politique, d'autre part. La démocratie et les droits de l'homme sont enracinés dans un ensemble de principes, de valeurs et de responsabilités. Des dissensions sur ces questions sont possibles, mais seulement en cas de consensus fort quant au cadre qui favorise et protège – mais également restreint – les libertés. Vous pouvez être en désaccord sur pratiquement tout, à la condition que l'ensemble des citoyens s'identifient au système qui autorise le désaccord.

2.3 Enseigner par le biais de la démocratie et des droits de l'homme – la culture démocratique à l'école

Il ne peut y avoir de démocratie sans démocrates engagés.

Chaque génération est dépositaire d'un héritage démocratique dont il faut espérer qu'elle saura le comprendre, en prendre pleinement conscience et apprendre à en faire un usage actif. Il incombe à l'ECD/EDH, et à l'éducation dans son ensemble, d'aider et d'encourager la jeune génération à devenir des démocrates actifs et engagés.

Les traditions culturelles favorables à la démocratie se développent doucement, comme l'a montré l'histoire de nombreux pays. Dans les sociétés d'après guerre civile, l'obstacle majeur rencontré par les projets d'édification de la nation réside dans l'absence d'une tradition culturelle démocratique. Il est possible d'importer le schéma préétabli d'une institution démocratique, pour ainsi dire, mais pas les racines culturelles de la démocratie ; celles-ci doivent littéralement pousser à partir du patrimoine culturel de la société.

La culture politique doit donc être conçue d'un point de vue constructiviste. Elle s'acquiert par des processus d'apprentissage et de socialisation. Aussi, la situation est-elle totalement différente selon que l'école est gouvernée de façon démocratique ou autocratique, les élèves devant alors apprendre comment vivre sous le régime auquel ils sont soumis dans leurs jeunes années.

En tant que microsociété, l'école peut aider ses élèves à acquérir et à appréhender les éléments clés d'une culture de droits de l'homme démocratique, en intégrant les caractéristiques suivantes :

- les élèves sont en mesure d'identifier et d'exprimer leurs intérêts et leurs opinions, avec confiance et estime de soi ;
- les élèves se traitent avec respect mutuel, écoute et empathie, autrement dit avec la volonté et la capacité d'échanger au sujet de leurs perspectives ;
- les élèves sont en mesure de régler les conflits par des moyens non violents, autrement dit par la négociation et le compromis ;
- les élèves appréhendent la fonction des cadres institutionnels qui protègent et limitent leurs droits individuels à la liberté. Ils additionnent les éléments informels, non contraignants, de la culture politique et la dimension formelle, incontestable, des règles ;
- les élèves appréhendent la politique comme un effort concret visant la résolution des problèmes qui requièrent de l'attention et une prise de décision ;

- les élèves participent au processus d'élection des représentants et à la prise de décision formelle ;
- les élèves mettent à profit des moyens non dictés, comme la sensibilisation, l'activisme, le lobbying et la gestion des problèmes, pour influencer sur la prise de ces décisions par leurs propres moyens ;
- les élèves assument la responsabilité de leurs décisions et de leurs choix, en évaluant leur impact tant pour autrui que pour eux-mêmes ;
- les élèves sont conscients que s'ils ne participent pas aux décisions qui les concernent, d'autres le feront à leur place, et que les résultats risqueront de leur être défavorables.

La culture politique est étroitement liée aux attitudes et aux valeurs que les jeunes citoyens acquièrent au cours de leur processus de socialisation, et notamment la scolarisation. D'autres facteurs influent également fortement sur la socialisation des jeunes, en particulier la famille, les pairs et les médias. Par ailleurs, la communauté scolaire offre aux enfants et aux adolescents des opportunités précoces de faire l'expérience de l'interaction dans la société et la vie publique. Nous pouvons donc supposer que l'école exerce une influence décisive sur la façon dont le patrimoine démocratique est transmis aux jeunes générations. Grâce à leur expérience et leur apprentissage à l'école, les jeunes peuvent développer des habitudes et des capacités d'engagement tout au long de la vie dans les processus démocratiques et les valeurs de droits de l'homme, à la fois par le biais des mécanismes décisionnels et les interactions du quotidien.

Module 3

Eduquer à la démocratie et aux droits de l'homme

1. Les trois dimensions de l'ECD/EDH

L'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (ECD/EDH) sont axées sur ce que les élèves devraient être capables de faire plutôt que sur ce que les enseignants devraient leur enseigner. Les trois principes fondamentaux qui régissent cette approche centrée sur l'apprenant et les résultats peuvent être illustrés au moyen d'un exemple de démarche.

- La liberté d'opinion et d'expression est une condition essentielle à la participation démocratique et un droit civil et politique fondamental. Dans l'ECD/EDH, les élèves connaissent, comprennent et appréhendent le droit à la liberté d'opinion et d'expression et savent qu'il est protégé par la Constitution nationale. Il s'agit là de la dimension cognitive de l'apprentissage (connaissance, concepts et compréhension).
- Les élèves apprennent comment utiliser ce droit fondamental. Précisément parce que la mise en œuvre active de ce droit est essentielle à la participation à une communauté démocratique, les élèves sont également encouragés à réfléchir à leur point de vue et à leur capacité de l'exprimer de diverses façons, y compris au moyen d'interventions en public (dimension de l'apprentissage fondée sur les compétences).
- Pour exercer leur liberté d'expression et exprimer leur point de vue même face à l'opposition d'une majorité, les élèves ont besoin de courage. Ils doivent savoir écouter les avis des autres dans un esprit de tolérance et de respect. En apprenant à limiter le désaccord et la controverse aux questions et à dépersonnaliser les différences d'opinion, il est possible de résoudre les conflits par des moyens non violents (dimension de la compréhension fondée sur les attitudes et les valeurs).

Ce que traduit cet exemple peut être généralisé non seulement à ce dont les élèves devraient être capables s'agissant de l'exercice de tout autre droit de l'homme, mais également à l'apprentissage et à l'éducation en général. Pour être réellement pertinent et élargir les compétences d'une personne, l'apprentissage doit couvrir ces trois dimensions complémentaires : connaissance, concepts et compréhension ; compétences ; attitudes et valeurs. Depuis plusieurs décennies déjà, éducateurs et enseignants adhèrent à ce concept de l'apprentissage.

Si telle est la façon dont les élèves apprennent, que doivent faire les enseignants de l'ECD/EDH pour leur offrir les opportunités adéquates ? Voici, brièvement, la réponse.

L'objectif de l'ECD/EDH est d'aider les élèves à devenir des jeunes citoyens :

- qui connaissent leurs droits et ont compris les conditions dont ils dépendent (apprendre « sur » la démocratie et les droits de l'homme) ;
- qui ont vécu l'école à la manière d'une microsociété qui respecte les libertés et l'égalité de ses élèves et se sont formés à l'exercice de leurs droits et au respect des droits d'autrui (apprendre « par » la démocratie et les droits de l'homme) ;
- qui ont donc les compétences et la confiance requises pour exercer leurs droits avec un sens affirmé de la responsabilité envers les autres et leur communauté (apprendre « pour » la démocratie et les droits de l'homme).

1.1 La dimension cognitive de l'ECD/EDH : apprendre « sur » la démocratie et les droits de l'homme

Dans l'enseignement secondaire, l'ECD/EDH demande aux élèves d'étudier des documents essentiels comme la DUDH et la Convention européenne des droits de l'homme. Pour résumer l'exemple ci-dessus, ils doivent savoir que toute personne jouit du droit à la liberté de pensée et d'expression, ainsi que de

la liberté d'accès à l'information grâce à des médias non censurés – avec des restrictions en cas seulement de raison valable et dans des circonstances limitées (article 10 de la Convention). La Constitution des Etats et leur cadre juridique devraient donc refléter et protéger ces normes en matière de droits de l'homme, et peuvent être étudiés par les élèves de ce point de vue. Ce faisant, ceux-ci peuvent comprendre à quel point un seul droit est important – voire indispensable – pour faire de la démocratie une réalité.

Il est également nécessaire que les élèves comprennent l'article 14 de la Convention, qui traite du principe clé de l'égalité et de la non-discrimination : femmes et hommes, riches et pauvres, jeunes et vieux, ressortissants nationaux et immigrés, tous possèdent ces mêmes droits sur un pied d'égalité. La jouissance de ces droits est un processus en évolution qui fait partie des priorités des systèmes démocratiques de gouvernement fondés sur les droits de l'homme.

Enfin, les élèves doivent comprendre pourquoi les libertés exigent un cadre de lois et vont également de pair avec des responsabilités (DUDH, article 29). La liberté d'expression permet aux citoyens de promouvoir leur foi dans une société pluraliste mais, dans un environnement aussi concurrentiel, il y a inévitablement des gagnants et des perdants. La Constitution, les règles et les lois doivent donc fournir le cadre qui limite les libertés des forts et protège les faibles – sans pour autant légitimer les différences. Toutefois, les règles ne peuvent traiter tous les problèmes ; les membres de la communauté doivent donc adopter une attitude de responsabilité mutuelle.

Les droits de l'homme constituent un cadre juridique mais également normatif. Cela exige des élèves qu'ils reconnaissent dans quelle mesure les principes des droits de l'homme sont actuellement appliqués au sein de leur communauté scolaire, ainsi que dans la société dans son ensemble.

Convention européenne des droits de l'homme (4 novembre 1950)

Article 10

Liberté d'expression

1. Toute personne a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté d'opinion et la liberté de recevoir ou de communiquer des informations ou des idées sans qu'il puisse y avoir ingérence d'autorités publiques et sans considération de frontière. Le présent article n'empêche pas les Etats de soumettre les entreprises de radiodiffusion, de cinéma ou de télévision à un régime d'autorisations.

2. L'exercice de ces libertés comportant des devoirs et des responsabilités peut être soumis à certaines formalités, conditions, restrictions ou sanctions prévues par la loi, qui constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité nationale, à l'intégrité territoriale ou à la sûreté publique, à la défense de l'ordre et à la prévention du crime, à la protection de la santé ou de la morale, à la protection de la réputation ou des droits d'autrui, pour empêcher la divulgation d'informations confidentielles ou pour garantir l'autorité et l'impartialité du pouvoir judiciaire.

Article 14

Interdiction de discrimination

La jouissance des droits et libertés reconnus dans la présente Convention doit être assurée, sans distinction aucune, fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'origine nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation.

Déclaration universelle des droits de l'homme (10 décembre 1948)

Article 29

1. L'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seul le libre et plein développement de sa personnalité est possible.

2. Dans l'exercice de ses droits et dans la jouissance de ses libertés, chacun n'est soumis qu'aux limitations établies par la loi exclusivement en vue d'assurer la reconnaissance et le respect des droits et libertés d'autrui et afin de satisfaire aux justes exigences de la morale, de l'ordre public et du bien-être général dans une société démocratique.

En bref, ces trois articles mettent en évidence le conflit entre, d'une part, l'exercice des droits et des libertés individuelles et, d'autre part, la nécessité d'un cadre permettant à la fois de limiter et de protéger ces droits et libertés.

Les élèves en mesure d'expliquer cette situation ont acquis quantité de connaissances sur la démocratie et les droits de l'homme ; c'est la dimension cognitive de l'ECD/EDH.

1.2 La dimension participative de l'ECD/EDH : apprendre « pour » la démocratie et les droits de l'homme

Pour être en mesure de participer à la démocratie, les élèves devraient apprendre à exercer leurs droits et leurs libertés – par exemple leur droit au libre accès à l'information et à la liberté de pensée, d'opinion et d'expression. Ils devraient également avoir une expérience active du dialogue avec les autres, et notamment de la promotion de leurs intérêts et de la négociation en vue de parvenir à un compromis ou à un accord sur la définition de l'« intérêt général » (DUDH, article 29). Ils doivent pouvoir agir dans un cadre de règles et accepter les limites que celui-ci leur impose. Ils devraient avoir développé une attitude responsable envers le bien-être d'autrui et de la communauté dans son ensemble.

En bref, ils devraient non seulement avoir compris les implications et les liens entre les trois articles relatifs aux droits de l'homme susmentionnés, mais également avoir appréhendé les valeurs qui les sous-tendent et agir en conséquence. Ce faisant, au moyen de mécanismes décisionnels démocratiques respectueux des droits de l'homme, ils doivent pouvoir réaliser un équilibre entre leurs intérêts, ceux des autres et ceux de la communauté tout entière.

Les élèves qui ont reçu une formation dans ce sens ont appris à participer à la démocratie. Il s'agit là de la dimension fondée sur l'action de l'ECD/EDH – l'apprentissage « pour » la démocratie et les droits de l'homme –, dont l'objectif est de promouvoir et de protéger la démocratie, la primauté du droit et les droits de l'homme.

1.3 La dimension culturelle de l'ECD/EDH : apprendre « par » la démocratie et les droits de l'homme

Les connaissances et les capacités peuvent permettre à une personne de participer à la démocratie d'un point de vue technique, mais elles ne font pas de cette personne un démocrate. Entre les mains d'individus racistes, par exemple, ce type de savoir peut être transformé en arme contre une communauté démocratique, fondée sur les droits de l'homme. Dans un sens très littéral, les connaissances et les capacités qui ne seraient pas étayées par les valeurs des droits de l'homme sont sans intérêt pour la démocratie.

L'ECD/EDH comporte par conséquent une dimension culturelle. La culture de l'enseignement et de l'apprentissage doit véhiculer le message de l'ECD/EDH.

Tandis que les élèves acquièrent des connaissances grâce à l'instruction (écoute d'un exposé, lecture), et des compétences grâce à la formation (démonstration, pratique et entraînement), ils développent des valeurs et des attitudes par le biais de l'expérience.

Les jeunes, par exemple, construisent leur estime de soi grâce aux encouragements de leurs parents et de leurs enseignants. Seuls les élèves qui ont fait l'expérience et bénéficié d'un traitement respectueux de la part de leurs enseignants sont susceptibles de se comporter de la même façon à l'égard de leurs pairs. Les valeurs des droits de l'homme s'acquièrent par le biais d'un processus de socialisation à l'école – un enseignement « par », ou dans l'esprit de la démocratie et des droits de l'homme.

Les valeurs des droits de l'homme ont été définies par les Nations Unies, le Conseil de l'Europe et d'autres organisations ; elles incluent les principes d'égalité et de non-discrimination, de participation et d'inclusion, et celui de responsabilité.

Alors que certaines matières (comme les sciences humaines, l'histoire et l'éducation civique) peuvent se prêter à l'enseignement « sur » la démocratie et les droits de l'homme, en revanche la dimension culturelle de l'ECD/EDH, autrement dit l'enseignement « par » la démocratie et les droits de l'homme,

représente un défi pour l'école dans son ensemble – les droits de l'homme et la démocratie formant la ligne pédagogique de la communauté scolaire et le prisme à travers lequel sont jugés l'ensemble des aspects de la gouvernance de l'école.

2. Liens entre l'EDH et l'ECD¹³

« L'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme sont étroitement liées et se confortent mutuellement. Elles diffèrent davantage par le sujet et la portée que par les objectifs et les pratiques. L'éducation à la citoyenneté démocratique met essentiellement l'accent sur les droits et les responsabilités démocratiques et sur la participation active, en relation avec les aspects civiques, politiques, sociaux, économiques, juridiques et culturels de la société, alors que l'éducation aux droits de l'homme s'intéresse à l'éventail plus large des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans tous les domaines de la vie. »

Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, adoptée dans le cadre de la Recommandation CM/Rec(2010)7 du Comité des Ministres aux Etats membres, le 11 mai 2010.

La section qui suit examine plus en détail le lien entre l'EDH et l'ECD.

Il y a plusieurs décennies, l'Organisation des Nations Unies et ses agences spécialisées ont formellement reconnu le droit à l'éducation aux droits de l'homme, à savoir le droit des citoyens d'être informés des droits et libertés contenus dans les traités de défense des droits de l'homme ratifiés par leur pays. Les gouvernements sont responsables de la mise en œuvre de ces normes au moyen de leurs lois, de leurs politiques et de leurs pratiques. Ils rendent compte de leurs progrès grâce à des rapports périodiques aux instances de suivi. Les organisations de suivi comme les groupes de droits de l'homme participent au contrôle des progrès réalisés.

Il va de soi que les citoyens devraient connaître et apprécier leurs droits à leur juste valeur et respecter ceux d'autrui. Il faut que nous comprenions la responsabilité juridique qui incombe à nos gouvernements de réaliser nos droits. Nous devrions prendre conscience de la responsabilité éthique des citoyens de chérir et de protéger les droits de l'homme au quotidien. La connaissance des droits de l'homme et l'état d'esprit qui consiste à vouloir protéger de façon responsable nos droits et ceux d'autrui se développent tôt dans la vie : au sein de nos familles, à l'école et dans nos communautés.

Les agences onusiennes, comme le Bureau du haut-commissaire aux droits de l'homme, l'Unesco et l'Unicef, parallèlement à des organisations intergouvernementales comme le Conseil de l'Europe et des agences nationales de défense des droits de l'homme, ont défini le concept d'éducation aux droits de l'homme, proposant spécifiquement que le traitement des questions de droits de l'homme fasse partie de la scolarité.

L'éducation aux droits de l'homme comporte des dimensions à la fois normatives et juridiques. La dimension juridique intègre le partage du contenu sur les normes internationales en matière de droits de l'homme telles que consacrées par les traités et les conventions auxquels nos pays ont adhéré. Ces normes englobent les droits civils et politiques, ainsi que les droits sociaux, économiques et culturels. Ces dernières années, les droits collectifs et environnementaux ont été ajoutés à ce cadre évolutif. Cette approche orientée sur la loi reconnaît l'importance du suivi et de la responsabilité, afin d'assurer que les gouvernements respectent la lettre et l'esprit des obligations inhérentes aux droits de l'homme.

Parallèlement, l'éducation aux droits de l'homme est une démarche normative et culturelle. Elle propose un système de valeurs qui aide chacun à réfléchir au degré de cohérence de ses expériences quotidiennes avec les normes et les valeurs des droits de l'homme. L'introduction de l'approche basée sur les droits de l'homme dans le système scolaire est abordée plus loin dans cet ouvrage.

13. Auteur : Felisa Tibbitts (2009). Source originale : Tibbitts F. (2008), « Human Rights Education » in Bajaj M. (dir.), *Encyclopedia of Peace Education*, Information Age Publishing, Charlotte, NC.

En ce qui concerne l'apprentissage scolaire, les méthodes interactives et centrées sur l'apprenant sont largement promues par l'EDH, tout comme par l'ECD. Les approches pédagogiques ci-après sont représentatives de celles promues par l'EDH :

- approche expérientielle et centrée sur l'activité : commencer par solliciter les connaissances et les expériences de l'apprenant et proposer des activités qui les mettent à profit ;
- exposé du problème : remettre en question les connaissances que possède déjà l'apprenant ;
- approche participative : encourager les efforts collectifs en vue de clarifier les concepts, d'analyser les thèmes et d'effectuer les activités ;
- approche dialectique : exiger de l'apprenant qu'il compare ses connaissances avec celles issues d'autres sources ;
- approche analytique : demander à l'apprenant d'analyser une situation et de réfléchir à ses causes ;
- approche orientée sur la réconciliation : promouvoir les droits de l'homme dans les relations intra- et interpersonnelles ;
- approche de réflexion stratégique : amener l'apprenant à définir ses propres objectifs et à réfléchir aux moyens de les réaliser ; et
- approche orientée sur l'objectif et l'action : permettre à l'apprenant de planifier et organiser des actions par rapport à ses objectifs¹⁴.

Dans les programmes scolaires de beaucoup de pays, l'éducation aux droits de l'homme croise l'éducation à la citoyenneté mondiale ou démocratique, en reprenant les concepts clés et en les appliquant de façon plus universelle et plus critique. La connaissance des concepts et des faits clés ainsi que les questions de compétences civiques et de civisme relèvent alors de la responsabilité sociale globale, de la justice et de l'action sociale.

De plus, l'éducation aux droits de l'homme promeut explicitement auprès des élèves la responsabilité sociale et l'action. Quant à la participation, sous l'angle de l'EDH, elle n'est pas seulement un élément de la démocratie représentative, mais un acte du registre des droits. Le fait d'agir peut être intrinsèquement valorisé en tant qu'exercice de ses propres droits ; cela peut également aider à surmonter l'oppression ou l'injustice.

Compte tenu du vaste cadre normatif de l'EDH et de la grande diversité des apprenants potentiels, on constate des écarts considérables dans la mise en œuvre de l'EDH. Bien que celle-ci soit définie par le cadre universel des normes internationales (et parfois régionales), les thèmes spécifiques et leur application dépendent des contextes locaux et nationaux. Qui plus est, l'éducation aux droits de l'homme dans l'environnement scolaire est adaptée à l'âge des apprenants et aux spécificités des écoles et des politiques éducatives aux plans local et national.

Les thèmes traités autour des droits de l'homme dans le programme scolaire peuvent prendre la forme de questions interculturelles instituées par les politiques éducatives, ou alors être intégrés dans les matières enseignées, comme l'histoire, l'éducation civique et à la citoyenneté, les études sociales et les sciences humaines. L'EDH peut également trouver sa place dans les programmes artistiques, les clubs informels et les événements spéciaux qui se déroulent dans le cadre scolaire.

Comme le recommande la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, ces formes d'éducation sont étroitement liées et se confortent mutuellement. Elles diffèrent davantage par le sujet et la portée que par les objectifs et les pratiques. L'éducation à la citoyenneté démocratique met essentiellement l'accent sur les droits et les responsabilités démocratiques et sur la participation active, en relation avec les aspects civiques, politiques, sociaux, économiques, juridiques et culturels de la société, alors que l'éducation aux droits de l'homme s'intéresse à l'éventail plus large des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans tous les domaines de la vie.

14. ARRC [Asia-Pacific Regional Resource Center for Human Rights Education] (2003), « What is Human Rights Education », *Human Rights Education Pack*, ARRC, Bangkok.

Lorsque l'EDH et l'ECD coexistent dans le cadre scolaire, elles se renforcent mutuellement. L'étude sur l'éducation civique de l'International Education Association (IEA), publiée en 1999, s'appuyait sur des données collectées auprès de 88 000 jeunes de 14 ans dans 27 pays¹⁵. L'objectif en était d'examiner, dans chaque pays, les écarts de connaissances des élèves en matière de droits de l'homme par rapport à d'autres formes de connaissances civiques, ainsi que les attitudes de ces derniers envers la promotion et la pratique des droits de l'homme.

L'étude a mis en évidence un lien clair entre les expériences des élèves de la démocratie à l'école et des questions internationales, d'une part, et leur connaissance des droits de l'homme, d'autre part. Le facteur que l'on peut appeler « la démocratie à l'école » a une importance déterminante concernant leurs attitudes sur le plan des droits de l'homme. L'analyse des données a corroboré que les plus exposés à la pratique des droits de l'homme dans la classe et à l'école sont les plus susceptibles d'adopter des attitudes positives en la matière. Qui plus est, les plus informés d'entre eux au sujet des droits de l'homme étaient plus fréquemment engagés dans les questions internationales, défendaient des normes plus élevées concernant la citoyenneté participative et s'avéraient plus efficacement engagés sur le plan politique.

Les écoles qui proposent parallèlement l'ECD et l'EDH contribuent à faire des apprenants des citoyens responsables et émancipés qui connaissent et apprécient pleinement leurs droits et leurs libertés.

15. Torney-Purta J., Barber C. H. et Wilkenfeld B. (2008), « How Adolescents in Twenty-Seven Countries Understand, Support and Practice Human Rights », *Journal of Social Issues*, 64, p. 1.

3. Compétences en matière d'ECD/EDH

3.1 « Je voudrais que mes élèves soient en mesure de... »

« Après s'être exercés aux techniques de présentation, je voudrais que tous mes élèves soient en mesure de s'exprimer devant la classe sans consulter leurs notes. »

« Après avoir consacré six leçons aux fondements de notre Constitution, je souhaiterais que tous mes élèves puissent au minimum expliquer le fonctionnement de notre système électoral et citer les partis actuellement au pouvoir. »

« Il y a quelques mois, nous avons rencontré des problèmes dans notre classe ; certains élèves ne s'écoutaient pas les uns les autres et interrompaient ceux avec lesquels ils n'étaient pas d'accord. Nous avons beaucoup parlé de notre droit à la liberté d'expression et du fait que cela ne fonctionne pour nous tous que si nous nous traitons mutuellement avec respect. A la fin de l'année, j'espère que la plupart des élèves auront compris cela et sauront comment se comporter lors de discussions. »

Ces exemples illustrent les réflexions d'un enseignant d'ECD/EDH lorsqu'il planifie ses cours : il définit des objectifs et décide de ce que ses élèves devraient être en mesure de faire et de ce à quoi ils sont susceptibles de parvenir à la condition d'efforts. Il fixe les objectifs qu'il souhaiterait voir ses élèves atteindre puis examine le processus d'apprentissage et les besoins d'apprentissage de chacun – leurs difficultés et leurs capacités, leurs forces et leurs faiblesses.

Cette façon de penser n'est en rien nouvelle pour les enseignants ; elle est au contraire une pratique répandue. La plupart d'entre eux réfléchissent certes au sujet et à la matière – « Je dois terminer le XIX^e siècle avant les prochaines vacances » –, mais sans perdre de vue les résultats qu'ils souhaitent voir atteindre par leurs élèves.

Les objectifs axés sur les élèves et ce qu'ils devraient être en mesure de faire ne font pas référence à leurs compétences. Dans leur vie adulte, tous les élèves devront se prendre en charge sans enseignant, tuteur ou moniteur à leurs côtés. Le modèle d'enseignement traditionnel – autrement dit, l'instruction formelle qui consiste à délivrer un programme précis de connaissances – ne contribue guère à l'accès des élèves à l'indépendance, à la confiance et à la compétence (capacités et valeurs/attitudes).

Les trois exemples cités illustrent aussi les différentes dimensions du développement de compétences :

- La première dimension – établir le contact visuel avec le public et parler librement – fait référence à des capacités qui ne sont pas spécifiquement en relation avec le contenu, mais dont les élèves ont besoin en permanence pour exploiter toute connaissance ou information. Il s'agit de la formation aux capacités, ou de l'enseignement « pour » la citoyenneté démocratique et les droits de l'homme, qui vise à permettre aux élèves d'exercer leurs droits et de participer à la démocratie.
- La deuxième dimension – comprendre les fondements du système électoral et savoir quel parti a remporté les dernières élections et forme par conséquent l'actuel gouvernement – illustre une approche de l'enseignement « sur » la démocratie et les droits de l'homme. Les jeunes citoyens doivent savoir quels droits de l'homme – par exemple, les droits de participer aux élections – sont inscrits en tant que droits civils dans la Constitution de leur pays et quels sont les effets de leur vote sur le système électoral de leur pays.
- Enfin, le dernier exemple met en lumière une troisième dimension : l'importance des valeurs et des attitudes. La démocratie repose sur une culture politique étayée par des attitudes et des valeurs auxquelles les citoyens adhèrent – dans ce cas, le respect mutuel et la tolérance envers des opinions qu'ils peuvent ne pas partager. Les élèves doivent être prêts à accepter que leur droit à la liberté exige de prendre en considération les droits des autres. Partant, la liberté comporte des responsabilités. Une culture des droits de l'homme reflète à la fois la capacitation des apprenants

individuels et de leurs enseignants, mais également la compréhension que nous partageons la responsabilité mutuelle du respect des droits d'autrui. Les valeurs s'apprennent par l'expérience et grâce à des exemples convaincants – autrement dit, grâce à un enseignement « par » la démocratie et les droits de l'homme.

3.2 Compétences – une définition générale

Les compétences se définissent par ce qu'une personne est capable de faire dans trois domaines qui constituent la colonne vertébrale de son identité :

- ce qu'une personne sait et qu'elle a compris ;
- les capacités qui lui permettent d'utiliser ses connaissances ;
- la conscience et la compréhension des connaissances et des capacités qu'elle possède, qui se traduisent par la volonté de les utiliser en pleine confiance et responsabilité.

Ce dernier point est tout particulièrement important. Certes, l'enseignant doit savoir ce que les élèves ont appris à faire, mais plus encore, il est important que les élèves eux-mêmes le sachent. Ils doivent avoir conscience de ce dont ils disposent dans leur boîte à outils mentale et à quels problèmes et tâches ces outils peuvent servir. Et surtout, ils doivent avoir suffisamment confiance en eux pour accepter le risque d'échec dans leur processus d'apprentissage tout au long de la vie.

3.3 Comment l'enseignant peut-il mesurer les compétences dont disposent les élèves ? Compétence et performance

Les compétences désignent les capacités et les potentiels qui se trouvent « en nous » ; elles sont par conséquent invisibles. Partant, comment les enseignants peuvent-ils identifier les compétences que possèdent leurs élèves ?

Voici un exemple. Noam Chomsky, linguiste, a décrit les compétences linguistiques d'un locuteur natif. Les locuteurs natifs créent en permanence et comprennent des phrases qu'ils n'ont jamais dites ou entendues précédemment. Si la compétence n'est pas visible, nous pouvons par contre appréhender la performance, et en déduire que la compétence d'une communication maîtrisée existe.

Il n'existe pas de compétence sans performance visible et, de la même façon, aucune action sans compétence. L'enseignant évalue la progression des compétences de ses élèves en jugeant leurs performances – à savoir ce qu'ils sont capables de faire. L'apprentissage fondé sur les tâches permet aux élèves de développer leurs compétences, et aux enseignants d'évaluer les acquisitions de ces derniers et d'identifier leurs besoins en termes d'apprentissage. Cela vaut non seulement pour l'ECD/EDH, mais également pour l'enseignement et l'apprentissage en général.

3.4 Un modèle des compétences d'un élève en ECD/EDH

Nous évaluons le développement des compétences d'un élève grâce à notre perception de ses performances. Les compétences sont en effet invisibles et nous ne pouvons les appréhender qu'en concevant des modèles grâce auxquels nous définissons des objectifs d'apprentissage et guidons notre évaluation des résultats d'apprentissage.

Dans ce volume d'ECD/EDH, nous avons adopté le modèle de compétences décrit ci-après. Il reflète les principes clés de l'ECD/EDH, à savoir l'enseignement par, sur et pour la démocratie et les droits de l'homme.

Dans l'ECD/EDH, les compétences que les élèves doivent développer sont notamment :

- l'analyse politique et le jugement ;
- la capacité (voir la partie 3 de ce volume) ;
- l'action et la participation politique ;
- les compétences personnelles et sociales.

3.4.1 Compétence dans l'analyse politique et le jugement

L'exercice de la citoyenneté démocratique exige des citoyens qu'ils comprennent les questions sujettes à débat, et donc qu'ils soient informés et en capacité d'analyser les problèmes, les arguments et les conflits. Il s'agit de la dimension cognitive du développement de la compétence (apprendre « au sujet » des questions politiques).

Sans ce niveau de compréhension, et donc faute d'être en mesure d'identifier et de négocier ses propres intérêts ou ceux de son groupe, le citoyen est une proie facile pour les démagogues, les lobbyistes et les populistes. Nous dépendons des médias pour l'obtention d'informations et devons être en mesure de les utiliser avec un esprit critique.

Agir en politique, comme dans n'importe quelle sphère de la vie, n'est possible que si nous savons ce que nous souhaitons obtenir. Nous devons donc être en mesure de définir nos intérêts et nos objectifs, de mettre en balance nos besoins et nos désirs, nos valeurs et nos responsabilités. La politique est un processus décisionnel destiné à résoudre les problèmes et les conflits ; il n'est pas possible de ne pas prendre de décision, et les décisions sont impossibles à prendre sans jugement.

La complexité croissante de nos sociétés modernes tend à mettre à rude épreuve les compétences du « citoyen normal » en matière d'analyse et de jugement. Le fait d'individualiser ses jugements – confiance ou méfiance envers les responsables politiques – est une façon de réduire cette complexité. L'éducation, et pas seulement l'ECD/EDH, est le meilleur moyen de permettre aux citoyens d'être informés des décisions qui les concernent.

3.4.2 Capacités

Les élèves doivent être équipés d'outils psychologiques – capacités et/ou techniques – pour se procurer et exploiter les informations, afin de se faire leur propre avis en toute indépendance et de façon systématique. Ces outils doivent permettre aux élèves :

- de se procurer des informations à la fois par le biais des médias, de l'expérience et de la recherche personnelles – techniques d'utilisation des médias électroniques et imprimés, entretiens, études, réflexions, etc. ;
- de trier et d'examiner les informations (apprentissage constructiviste) – techniques de planification, gestion du temps, lecture, réflexion, enregistrement ;
- de définir, présenter, communiquer et argumenter leur point de vue – techniques de création de prospectus, d'affiches, de documents, de présentation PowerPoint, d'exposés, de discussions et de débats (apprendre à la fois à construire et à déconstruire) ;
- de réfléchir aux résultats et au processus d'apprentissage et de mise en application.

Dans une très grande mesure, ces capacités sont nécessaires non seulement dans l'ECD/EDH, mais également à l'école dans son ensemble. Elles préparent les élèves à des études universitaires plus poussées et à des emplois qualifiés. La formation intercurriculaire à ces capacités formelles et non spécifiques en termes de contenu est donc nécessaire mais également possible.

3.4.3 Action

Dans l'ECD/EDH, si la formation formelle aux capacités facilite l'apprentissage pour la démocratie et les droits de l'homme, elle ne suffit pas. L'ECD/EDH conçoit l'école comme une microcommunauté au sein de laquelle les élèves apprennent à participer à la société et à la politique par le biais de l'expérience pratique. Les compétences auxquelles l'école les forme incluent notamment :

- de réfléchir à leurs désirs et besoins, de clarifier et de défendre leurs intérêts ;
- de voter, de participer aux élections en tant qu'électeurs et candidats (délégués de classe) ;
- de négocier et de décider ;
- d'influer sur les processus décisionnels par la sensibilisation, l'exercice de pressions, l'action collective ;
- d'appréhender et de comprendre la nécessité d'un cadre de règles et de sanctions.

L'ECD/EDH et l'école dans son ensemble jouent un rôle décisif par l'offre d'opportunités d'apprentissage aux élèves, afin de leur permettre de contribuer à leur communauté. Toutefois, pour évaluer leurs performances et la progression de leurs compétences, l'école a ses limites. La sphère essentielle de transfert se situe par-delà l'école, dans la société dans sa globalité, et se prolonge jusque dans la vie adulte. Il devient alors difficile, voire impossible, de mettre en relation les résultats de l'apprentissage avec les apports de l'école.

3.4.4 Compétences personnelles et sociales

Peut-être pousse-t-on trop loin le concept de compétences en l'élargissant à la dimension des valeurs et des attitudes. Par ailleurs, c'est la performance, la façon dont les élèves se comportent, qui compte, et la disposition à tel ou tel comportement peut être perçue comme une compétence. Cette dimension de l'acquisition des compétences correspond à l'apprentissage « par » la démocratie et les droits de l'homme. Elle inclut les aspects ci-après :

- conscience de soi et estime personnelle ;
- empathie ;
- respect mutuel ;
- perception de la nécessité de faire des compromis ;
- responsabilité ;
- compréhension des droits de l'homme en tant qu'ensemble de valeurs partagées pour soutenir la paix, la justice et la cohésion sociale.

3.5 Compétences de l'enseignant en matière d'ECD/EDH

Dans l'ECD/EDH, les enseignants ont besoin de compétences spécifiques pour offrir à leurs élèves les opportunités d'apprentissage adaptées.

La boîte à outils pour les enseignants inclut un outil destiné à aider l'enseignant à définir des objectifs fondés sur les compétences en matière d'ECD/EDH, dans le droit-fil de l'introduction de ce module. Pour plus d'informations, se référer à la publication du Conseil de l'Europe *Contribution des enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : cadre de développement de compétences* (Strasbourg, 2009).

4. « Le monde est une construction de notre esprit » : l'apprentissage constructiviste dans l'ECD/EDH¹⁶

Lorsque nous lisons une histoire, notre esprit crée un scénario. Nous y ajoutons des détails et des scènes que suggère ou omet l'auteur, et imaginons même les visages des personnages. Certains romans sollicitent tellement notre imagination que nous sommes parfois déçus lorsque nous les voyons portés à l'écran. Notre imagination a produit un film bien meilleur, unique, l'esprit de chacun d'entre nous écrivant un film différent.

C'est là un exemple de notre capacité à « créer le monde dans notre esprit ». Le monde dans lequel nous vivons est le monde tel que nous le percevons : il est formé d'images, d'expériences, de concepts et de jugements dont nous sommes les auteurs. En tant qu'apprenants, les individus veulent donner du sens à ce qu'ils entendent ou lisent ; ils veulent comprendre. Un chercheur a affirmé du cerveau humain qu'il était « une machine en quête de sens ». Les choses qui n'ont aucun sens doivent d'une façon ou d'une autre trouver une explication. Si des informations manquent, nous devons soit les trouver, soit combler leur absence par des supputations¹⁷.

Avec un peu d'expérience, l'enseignant constate que lorsqu'il dispense un cours, chaque élève reçoit le message différemment et en garde un souvenir différent. Certains élèves se souviendront encore de l'information reçue lorsqu'ils seront adultes parce qu'elle leur a parlé avec force ; d'autres l'auront oubliée dès le lendemain parce qu'elle ne faisait résonner aucune de leurs structures de connaissances ou de valeurs. D'un point de vue constructiviste, ce qui se produit dans l'esprit des élèves est important.

Le constructivisme conçoit l'apprentissage à la manière d'un processus fortement individualisé :

- l'apprenant construit, modifie ou crée des structures de signification. Les nouvelles informations sont associées à ce qu'il sait ou a déjà compris ;
- l'apprenant vient à un cours d'ECD/EDH avec sa propre histoire et ses expériences personnelles ;
- le genre, la classe, l'âge, les antécédents ethniques, les convictions religieuses ou encore d'autres caractéristiques identitaires peuvent influencer sur le profil de l'apprenant ;
- nous possédons différentes formes d'intelligence qui vont bien au-delà de la perception traditionnelle du fait d'être bon en mathématiques ou en langues¹⁸ ;
- il n'existe aucune norme absolue de pertinence personnelle ou politique.

L'apprentissage constructiviste peut se différencier en trois sous-catégories, l'enseignant jouant un rôle important dans leur promotion.

4.1 Les apprenants « construisent » le sens : ils découvrent et créent quelque chose de nouveau

Les enseignants peuvent apporter leur soutien aux élèves, et notamment :

- en leur offrant des opportunités d'apprentissage ;
- en concevant des tâches ambitieuses ;
- en fournissant des instructions au moyen de médias et de contributions (exposés) qui représentent les objets de l'apprentissage ;
- en leur apportant des encouragements et en promouvant leur estime de soi.

16. Pour une approche complète de ce thème, voir le volume IV de cette collection.

17. Voir Gollob R. et Krapf P. (dir.) (2008), ECD/EDH-volume III, module 1, *Stéréotypes et préjugés. Qu'est-ce que l'identité ? Comment percevons-nous les autres, comment nous perçoivent-ils ?* Strasbourg, p. 21-39.

18. Voir les travaux d'Howard Gardner sur les intelligences multiples.

4.2 Les apprenants « reconstruisent » ce qu'ils ont appris – ils l'appliquent et l'expérimentent

Dans une grande mesure, nous créons nous-mêmes les opportunités nécessaires à cette démarche, mais à l'école l'enseignant les fournit, et notamment :

- en proposant des occasions de partage, de présentation et de discussion ;
- en permettant des tests et des évaluations formelles ;
- en proposant ou en exigeant un travail sur un dossier ;
- en concevant des tâches ambitieuses, par exemple sous la forme de projets.

4.3 Les apprenants « déconstruisent » ou critiquent leurs résultats et ceux des autres

Sans cet aspect d'évaluation critique et de test, tout effort d'apprentissage serait vain pour la société et l'apprenant lui-même. Ici, l'apprentissage possède également une dimension sociale.

5. Ethique professionnelle des enseignants d'ECD/EDH : trois principes

Si les élèves viennent à un cours d'ECD/EDH avec leurs propres opinions et en repartent tous avec le point de vue de l'enseignant, cela traduit généralement un problème. Les enseignants d'ECD/EDH doivent veiller à ne pas inciter leurs élèves à adopter certaines visions ou valeurs qu'ils préconisent. Les écoles sont des établissements publics ; les parents et la société dans son ensemble attendent donc des enseignants qu'ils n'abusent pas de leur pouvoir pour endoctriner leurs enfants.

L'éthique professionnelle des enseignants d'ECD/EDH est par conséquent essentielle au succès de leur enseignement ; c'est même la justification de l'ECD/EDH dans le programme scolaire. Cette éthique peut se résumer en trois principes, fruits du débat sur cette question en Allemagne dans les années 1970¹⁹.

5.1 Principe de non-endoctrinement

L'enseignant ne doit pas essayer d'endoctriner ses élèves afin de leur faire adopter l'opinion – par exemple « politiquement correcte » – qu'il souhaite. Partant, il ne doit pas faire taire l'élève ou « étouffer sa voix » par une argumentation plus forte. Au contraire, l'élève doit pouvoir porter un jugement libre sans aucune interférence ni obstruction. Toute tentative de l'enseignant d'endoctriner ses élèves est incompatible avec l'ECD/EDH et son objectif, qui est d'éduquer des citoyens capables et désireux de participer à une société ouverte et à une démocratie libre et pluraliste.

5.1.1 Conséquences pratiques

Dans les cours d'ECD/EDH, l'enseignant doit donc diriger les discussions, mais non y participer. D'un autre côté, si les élèves demandent à leur enseignant son avis sur une question, nous conseillons à l'enseignant de leur en faire part. Les élèves savent que, en tant que citoyen, l'enseignant possède une opinion politique personnelle comme tout autre citoyen et, très souvent, ils sont désireux de l'entendre. L'enseignant doit alors expliquer clairement qu'il s'exprime non pas dans son rôle professionnel mais en tant que citoyen. En effet, les élèves pourraient trouver étrange que leur enseignant d'ECD/EDH affiche une position politique neutre, tout en attendant en permanence de ses élèves qu'ils expriment leurs opinions.

Pour un enseignant engagé dans la défense des droits de l'homme, l'expression par un élève de visions traduisant une inclination au racisme, au nationalisme ou toute autre forme de fondamentalisme peut être un choc. L'enseignant doit alors éviter de lui opposer des arguments plus percutants mais, au contraire, tenter de comprendre pourquoi une jeune personne a adopté une telle ligne de pensée et trouver les moyens de l'inciter à penser différemment et à aller à l'encontre des idées reçues.

5.2 Le principe de la discussion controversée

Quelle que soit la question controversée en sciences ou en politique, elle doit être présentée en tant que telle dans les cours d'ECD/EDH. Ce principe est étroitement lié à celui du non-endoctrinement. Si des points divergents sont omis et si des options sont ignorées, l'ECD/EDH tend à l'endoctrinement. Les cours d'ECD/EDH doivent autoriser la complexité, la controverse, voire même les contradictions. Par exemple, même si les droits de l'homme sont universels, des droits individuels peuvent être en conflit.

Dans une société pluraliste, les désaccords, les divergences de valeurs et les intérêts en concurrence sont la règle et non l'exception. Les élèves doivent donc apprendre à gérer la controverse. En démocratie, le débat et la discussion sont les moyens qui permettent de résoudre les problèmes et les conflits. La négociation débouche généralement sur un accord et un certain degré d'harmonie grâce au compromis. En revanche, une harmonie contrainte, sans discussion ouverte, suggère l'exclusion pure et simple de certains points de vue.

19. Voir « Le consensus de Beutelsbach (*Beutelsbacher Konsens*) » (www.lpb-bw.de).

5.2.1 Conséquences pratiques

Dans l'ECD/EDH, l'enseignant doit donc présenter au minimum deux points de vue sur une question. En la matière, l'équilibre est très important (par exemple, concernant la longueur de chacun des textes soumis).

Lors des discussions plénières, l'enseignant doit accueillir les différents points de vue de ses élèves. Si une position est exprimée par une minorité seulement – voire par aucun élève –, l'enseignant doit défendre cette opinion pour le principe, en affirmant clairement qu'il joue un rôle particulier et n'exprime pas un avis personnel. Il doit par ailleurs veiller à adapter sa faculté d'argumentation à celle de ses élèves.

5.3 Mettre les élèves en capacité de défendre leurs intérêts

Les élèves doivent être en mesure d'analyser une situation politique et de déterminer leurs intérêts, ainsi que de trouver les moyens d'influer sur la situation dans le sens de leurs intérêts. Ils doivent donc être bien formés du point de vue des capacités et des compétences nécessaires pour agir et participer. Mais cet objectif n'est réalisable que si les deux autres principes, respectivement le non-endoctrinement et la discussion controversée, sont respectés. Ce troisième et dernier principe ne doit pas être interprété à tort comme un encouragement à l'égoïsme et au manquement à ses responsabilités. Toute communauté repose sur ces valeurs ; et l'enseignant ne doit pas décourager des élèves désirant promouvoir leurs intérêts, un fait qu'il convient de mettre en balance avec des incitations à respecter leurs obligations et leurs responsabilités.

5.3.1 Conséquences pratiques

L'école est une microsociété dans laquelle les élèves apprennent à participer. Cet apprentissage peut se faire de bien des façons, à commencer dans la classe, en permettant aux élèves de choisir des thèmes qui les intéressent et de participer à la planification des leçons, en y incluant des formes plus avancées de gouvernance, comme la gouvernance démocratique scolaire (enseignement « par » la démocratie et les droits de l'homme), et l'engagement dans des actions.

L'apprentissage fondé sur les tâches et les problèmes aide les élèves à renforcer leur pouvoir de jugement et de prise de décision en toute indépendance.

6. Concepts clés de l'ECD/EDH

6.1 Pourquoi avons-nous besoin de concepts clés dans l'ECD/EDH ?

Nous concevons l'ECD/EDH comme un processus d'apprentissage constructiviste²⁰. Les apprenants créent et construisent le sens et la compréhension en rattachant les informations aux concepts. L'apprentissage et la réflexion se déroulent au niveau du concret et de l'abstrait. La pensée abstraite s'appuie sur les concepts. Sans référence à un ensemble partagé de concepts, dont nous comprenons les définitions et sur lesquels nous nous sommes mis d'accord, aucun partage, échange d'idées, débat, discussion ou jugement ne serait possible.

Les concepts sont par conséquent indispensables, non seulement pour l'apprentissage constructiviste mais également, fondamentalement, pour la prise de décision politique. Partant, quels concepts choisir ? Nous vivons dans des sociétés pluralistes, ce qui implique que les individus et les groupes défendent des valeurs et des intérêts différents, voire en concurrence. Qui plus est, la philosophie et les sciences humaines proposent des approches différentes et même opposées. Par conséquent, réunir une série de concepts clés à partir d'une unique source est impossible. Dans l'apprentissage constructiviste, qui met l'accent sur le développement des compétences, les concepts sont indispensables et les concepts types en matière d'éducation à la citoyenneté sont sujets à controverse. Aussi notre modèle nous semble-t-il être une approche possible.

Nous avons choisi l'ensemble ci-après de neuf concepts clés car ils font référence à la fois à l'expérience des élèves dans une microsociété et à la communauté politique dans sa globalité :

- identité ;
- diversité et pluralisme ;
- responsabilité ;
- conflit ;
- règles et lois ;
- gouvernement et politique ;
- égalité ;
- liberté ;
- médias.

Ces neuf concepts clés forment les étapes d'une progression en spirale organisée autour de plusieurs volumes qui, dans leur cible, vont de la communauté scolaire (niveau élémentaire, volume II) à la communauté politique (deuxième cycle de l'enseignement secondaire, volume IV). Quant au volume III, il inclut des aspects abordés par les deux autres (voir partie 1, module 4, dans ce volume). La dimension de la démocratie et des droits de l'homme – qui forme la colonne vertébrale de l'ECD/EDH et est abordée dans ce manuel dans le cadre de modules distincts – imprègne les neuf concepts clés qui sont eux-mêmes reliés à d'autres notions et catégories, en fonction de l'âge des apprenants et de la matière enseignée. Les trois volumes incluent neuf modules de quatre leçons qui abordent les mêmes concepts clés ; mais, par leur différence d'approche, ils montrent clairement qu'un même concept peut être adapté au niveau de compréhension des élèves et à leur âge. En associant ainsi deux ou trois volumes verticalement, il est possible de générer un processus d'apprentissage de type « constructiviste », guidé et soutenu par un concept clé particulier. En même temps, ces concepts clés ont une dimension horizontale et doivent être appréhendés dans leurs interdépendances, en fonction de la dimension politique à laquelle ces liens transversaux peuvent s'appliquer.

6.2 L'essence des concepts clés

Cette section expose brièvement l'essence des neuf concepts clés présentés dans ce volume d'ECD/EDH, mettant en exergue leur signification pour l'ECD/EDH aux micro- et macroniveaux (école et communauté politique).

20. Voir le module 3 sur l'apprentissage constructiviste dans la première partie de ce volume.

6.2.1 Identité

En tant que droits naturels, les droits de l'homme sont axés sur l'individu. Tous les êtres humains ont droit à la dignité humaine, à vivre librement et à exercer leurs droits sans discrimination aucune. L'Etat sert l'individu, et non l'inverse. La liberté individuelle confère à l'individu le droit à développer sa personnalité librement, y compris à faire des choix de vie fondamentaux comme le choix de ses valeurs, de ses partenaires, de sa profession et celui de fonder une famille. Dans la société laïque moderne, cette liberté est devenue un réel défi, car l'affaiblissement des liens et des traditions (famille, religion, etc.) impose de faire des choix. Nos choix ont des répercussions sur autrui et vice versa, et, partant, en modulant nos identités, nous sommes également porteurs de responsabilités. Dans la communauté scolaire, les élèves partagent leurs expériences et travaillent sur des choix de vie qui incombent à tous les jeunes, concernant notamment la formation continue et leur carrière.

Le concept d'identité est étroitement lié à la diversité et au pluralisme, à la liberté, à l'égalité et à la responsabilité.

6.2.2 Diversité et pluralisme

Les sociétés modernes sont des sociétés pluralistes. En exerçant leur droit à la liberté, les individus sont littéralement générateurs de pluralisme – autrement dit, d'une multitude d'identités individuelles que caractérisent différents choix de modes de vie, de priorités et d'intérêts – limités ou soutenus, selon les cas, par les ressources matérielles disponibles (revenus et biens). Cette diversité inclut également des différences fondées sur le genre, l'origine ethnique, la classe sociale, l'âge, les types d'apprenant, la région, la confession religieuse et les valeurs. Les sociétés pluralistes constituent par conséquent un réel défi : quel ensemble de valeurs les membres d'une communauté sont-ils susceptibles d'accepter ? La stabilité d'une communauté fondée sur les droits de l'homme dépend de conditions que les Etats démocratiques ne sont pas en mesure de garantir (conflit entre liberté et stabilité). La même chose vaut pour l'école, où les élèves doivent apprendre à appréhender et à gérer la diversité et le pluralisme à la manière d'un défi – qu'il faut relever, et qui associe problèmes et risques d'une part, et opportunités d'autre part.

Le concept de diversité et de pluralisme est étroitement lié au gouvernement et à la politique, à la liberté, au conflit et à la responsabilité.

6.2.3 Responsabilité

Tout le monde doit pouvoir jouir de la liberté ; par conséquent, chacun doit accepter certaines limites. Cela commence, par exemple, par un temps de parole et une attention également répartis entre élèves. Dans des sociétés basées sur le libre-échange et la concurrence, l'inégale répartition des revenus et du bien-être génère un inégal partage des possibilités d'exercice de la liberté. En démocratie, le principe de la règle de la majorité doit être contrebalancé par la protection des intérêts des minorités, afin de garantir la cohésion sociale.

Il peut être difficile de réaliser un équilibre entre liberté et égalité. La responsabilité individuelle et la prise de décisions politiques contraignantes sont deux moyens d'y parvenir : les deux dispositifs sont nécessaires, dans la mesure où chacun a ses limites. Les lois ne peuvent gérer tous les incidents du quotidien, et il n'est ni possible ni souhaitable que nos vies soient entièrement sous la surveillance et le contrôle de l'autorité de l'Etat. Une communauté fondée sur les droits de l'homme dépend de notre volonté et de notre capacité à assumer la responsabilité de nos comportements ainsi que les besoins des autres.

La responsabilité est étroitement liée à la liberté, à l'égalité, à l'identité, aux règles et aux lois, et au conflit.

6.2.4 Conflit

Les différences d'opinion, les besoins et les intérêts en concurrence, et les conflits font partie de la vie humaine, plus encore dans des sociétés pluralistes. Beaucoup considèrent le conflit comme néfaste

et préjudiciable à l'harmonie, et qu'il conviendrait en conséquence de l'éviter voire de le supprimer. Toutefois, le conflit en tant que tel n'est pas forcément mauvais et, surtout, il peut y avoir différentes façons de le gérer. Dans l'ECD/EDH, les élèves doivent apprendre que, dans le cadre de règles de procédure, soutenues par une culture politique de respect mutuel, il y a largement la place pour les dissensions et les différends. Les individus et les groupes peuvent et devraient exprimer leurs intérêts, et faire en sorte qu'ils soient pris en compte. Dans les discussions et les négociations qui s'ensuivent, toutefois, toutes les parties prenantes devraient être préparées à négocier en vue d'un compromis. Sans ce raisonnement ou une attitude constructive envers les intérêts d'autrui, aucun compromis n'est possible.

En principe, tout différend sur la répartition des ressources qui peut se résumer à une somme ou à un chiffre peut être résolu sur la base d'un compromis. Par contre, dans les conflits sur les idéologies, les valeurs ou même les origines ethniques, le compromis n'est pas possible. Une culture de résolution des conflits civilisée, autrement dit non violente et fondée sur le respect mutuel, est donc indispensable à une citoyenneté démocratique. Des conflits surgissent à l'école comme dans n'importe quel lieu de travail ou communauté, offrant aux élèves l'opportunité d'apprendre à les résoudre de façon pacifique et sans crainte.

Le conflit est étroitement lié à la diversité et au pluralisme, au gouvernement et à la politique, aux règles et aux lois, et à la responsabilité.

6.2.5 Règles et lois

Les lois fournissent le cadre institutionnel nécessaire à des communautés démocratiques fondées sur les droits de l'homme. En principe, chacun est censé obéir à la loi car elle a été votée par la majorité. Le processus le plus répandu est le vote parlementaire, qui repose sur la majorité dans les élections législatives ; mais le plébiscite est également utilisé. Les lois visent à refléter et à protéger les droits de l'homme, et à fixer les règles de procédure pour la résolution des conflits et la prise de décision politique. Les règles servent les mêmes objectifs, mais sont créées par d'autres organes et peuvent prendre une forme écrite ou autre.

Nous sommes censés obéir à la loi ; mais que se passe-t-il si nous avons le sentiment que la loi est inéquitable ou injuste ? Quantité de réformes juridiques et sociales ont été déclenchées par la désobéissance civile : des citoyens ont délibérément désobéi pour remettre en question ce qu'ils estimaient être injuste ou en violation des droits de l'homme, afin d'instaurer une discussion et de modifier la législation en vigueur.

Les élèves doivent appréhender et comprendre la logique entre les droits à la liberté et leur protection, d'une part, et leurs limites par le biais des cadres institutionnels, d'autre part. Si ces cadres étaient supprimés, la liberté se transformerait en anarchie, puis viendrait le règne de la violence. Dans l'apprentissage fondé sur les tâches, les élèves expérimentent ce principe à l'école. Une stricte définition des tâches, des calendriers et des règles ne réprime pas la créativité des élèves. Au contraire, elle ouvre plus grand encore les portes du royaume de la liberté et de la créativité. Les élèves peuvent également participer à la réforme des lois scolaires qui ne reflètent pas fidèlement les valeurs de la démocratie ou des droits de l'homme.

Les règles et les lois sont étroitement liées au conflit, à la liberté et à l'égalité.

6.2.6 Gouvernement et politique

Dans l'ECD/EDH, la politique est appréhendée à la manière d'un processus pour la résolution des conflits et des problèmes. Le gouvernement assume les aspects institutionnels de la politique, autrement dit, la prise de décision politique dans un cadre institutionnel. La gouvernance démocratique de l'école donne aux élèves la possibilité d'apprendre à exercer une influence et à participer à la prise de décision pour gérer une communauté et définir ses objectifs. Le modèle de cycle politique peut être appliqué au processus décisionnel aux micro- et macroniveaux, par conséquent à la communauté scolaire et à la communauté politique dans son ensemble (à l'échelon régional ou national). Les médias jouent un rôle décisif dans le contrôle des décideurs politiques ainsi que dans la détermination

du programme. La même chose vaut pour l'école, comme le montrent les modules sur les médias figurant dans les trois manuels (volumes II à IV).

Les deux concepts, gouvernement et politique, renvoient aux différents cadres de la prise de décision politique. Si le gouvernement met en avant la dimension hiérarchique et institutionnalisée, la politique comporte également une dimension informelle, de plus large portée, mais qui prévoit une réglementation des procédures moins importante, voire inexistante. L'aspect subsidiaire informel de la politique est important pour l'efficacité du système institutionnel. Que ce soit à l'école ou en politique, les institutions ne pourraient faire face à tous les problèmes et questions, et dépendent donc des citoyens pour qu'ils résolvent par eux-mêmes les différends et les conflits interpersonnels.

Le gouvernement et la politique sont étroitement liés au conflit, aux règles et aux lois, à la responsabilité et aux médias.

6.2.7 Egalité et liberté

Ces deux concepts sont examinés ici ensemble, et cela pour deux raisons.

Premièrement, la dignité humaine est la valeur fondamentale des droits de l'homme. Les deux principes de base de la justice qui constituent la dignité humaine en termes juridiques sont l'égalité (non-discrimination) et la liberté (telle que vécue à travers les droits civils et politiques). La dignité d'une personne est menacée par la discrimination et l'incarcération. Les deux premières générations de droits de l'homme sont axées sur la liberté et l'égalité du partage et des opportunités.

Ensuite, il peut y avoir des conflits entre la liberté et l'égalité. Par exemple, la liberté d'expression implique qu'un élève ait la possibilité d'exprimer son opinion en classe, comme il l'estime le plus approprié. L'égalité des chances pour tous les élèves, par ailleurs, exige que le temps de parole soit partagé équitablement et également. Pour chaque élève, cela peut se traduire par une ou deux minutes de parole avant l'intervention du suivant. La liberté d'expression individuelle doit donc être limitée, peut-être assez strictement, pour garantir à chacun la possibilité de participer au débat. Il se peut que l'élève souffre de telles restrictions s'il ne parvient pas à exprimer brièvement et clairement son point de vue. Partant, dans l'ECD/EDH, les élèves doivent apprendre à mettre en balance la liberté d'expression et l'égalité des chances. Pour cela, il faut des capacités linguistiques, une bonne compréhension du sujet examiné et du cadre de règles qui permettent d'équilibrer liberté et égalité.

Les élèves doivent apprendre à exercer leur droit à la liberté, par exemple leur liberté de pensée, d'expression et d'accès à l'information. Ils doivent aussi apprendre à s'élever contre la discrimination, en leur nom et en celui des autres. L'enseignant doit être conscient de l'inégalité des conditions et des opportunités d'apprentissage qui plongent leurs racines dans la différence, concernant par exemple le niveau de revenus et d'instruction des parents, ou encore les antécédents culturels et les origines ethniques. Faute de pouvoir réaliser un partage égal, la société et l'école devraient assurer l'égalité des conditions de départ dans la vie. A l'école, cela demande à l'enseignant de prendre en compte les besoins d'apprentissage spécifiques de ses élèves. Car l'égalité, ce n'est pas de traiter tout le monde de la même façon, mais de traiter chacun conformément à ses besoins. C'est ce en quoi consiste l'enseignement des droits de l'homme dans la pratique.

Comme la démocratie, la liberté et l'égalité sont étroitement liées à l'ensemble des concepts clés. L'ECD/EDH n'est aucunement concevable sans aborder les questions de liberté et d'égalité, qui constituent la dignité humaine, et les différends qui les opposent.

6.2.8 Médias

Ce concept renvoie à une réalité : nous vivons aujourd'hui dans une culture de médias. Les médias sont indispensables à l'exercice des droits de l'homme – dont la liberté d'expression, l'échange de données, l'accès à l'information, la participation politique, le contrôle du gouvernement et de la prise de décision ainsi que la détermination du programme politique. Plus nos structures d'interdépendance mondiale et nos sociétés deviennent complexes, plus nous avons besoin d'aide et de conseils pour comprendre les défis et les problématiques d'aujourd'hui et de demain, et plus nous comptons sur les

médias. Or, les médias ne sont pas sans poser de problème : ils ouvrent la voie à de nouvelles opportunités de communication et de participation, mais ils peuvent également être des armes au service de la manipulation et de la criminalité.

Les médias sont des entreprises commerciales, et « dire et vendre » en font partie. Les médias modifient les informations qu'ils transmettent. Les élèves doivent donc se former à utiliser les outils médias (comment construire un message) ainsi qu'à déconstruire les messages qu'ils véhiculent. Les médias jouent également un rôle important dans la communauté scolaire ; les élèves sont probablement davantage conscients que la génération de leurs parents du fait que les médias font partie de leur vie quotidienne – réalité que leurs enseignants doivent être prêts à admettre. Certains jeunes en sont ainsi des utilisateurs souvent bien plus expérimentés que leurs parents ou leurs enseignants. Dans l'ECD/EDH, les compétences à l'utilisation des médias sont essentielles à la participation et au développement dans de nombreux autres domaines.

Le concept clé des médias est étroitement lié au gouvernement et à la politique, à l'identité, à la liberté et à la responsabilité.

7. La méthode porteuse du message : l'apprentissage fondé sur les tâches dans l'ECD/EDH

7.1 Les points faibles de l'éducation à la citoyenneté traditionnelle

Dans l'enseignement traditionnel, fondé sur le contenu, l'éducation à la citoyenneté s'attachait à apporter aux élèves des faits et des informations sur le cadre institutionnel du pays concerné. Ce type de contenu, plus ou moins « intemporel », pouvait être enseigné et testé de façon systématique. Du point de vue des élèves, toutefois, il n'y avait quasiment pas de différence entre le fait de mémoriser des données au sujet du parlement ou au sujet de différentes espèces de poissons d'eau douce – « apprises » pour le test du jour et oubliées le lendemain. Une telle approche de l'enseignement ne contribue guère à l'éducation des citoyens dans des communautés démocratiques, fondées sur les droits de l'homme.

7.2 L'enseignement par et pour la démocratie et les droits de l'homme requiert un apprentissage actif

Dans l'ECD/EDH, les informations apportées sur le système politique du pays ont une finalité, celle de permettre aux élèves d'y participer (enseigner « pour » la démocratie et les droits de l'homme). Cependant, la participation politique exige aussi une formation et une expérience. Par conséquent, dans l'ECD/EDH la méthode doit être le message. L'enseignement « sur » la démocratie et les droits de l'homme se doit donc d'être étayé par le mode d'apprentissage des élèves – à savoir, apprendre « par » la démocratie et les droits de l'homme. Les élèves ont besoin de cadres d'apprentissage propices à un apprentissage interactif et constructiviste, ainsi que d'une formation à des compétences. En bref, les élèves doivent être actifs et interagir afin que les enseignants puissent leur permettre d'agir et de communiquer.

7.3 Les tâches – outils de l'enseignant pour un apprentissage actif

Pour l'enseignant, des tâches conçues de façon méthodique sont les principaux outils à sa disposition pour favoriser un processus d'apprentissage actif. En concevant et en adaptant les tâches d'apprentissage, l'enseignant prend en compte les aspects majeurs de l'enseignement et de l'apprentissage : la structure du contenu et les objectifs d'apprentissage, le niveau initial d'instruction des élèves, leur compréhension et capacités, les opportunités d'apprentissage, les médias et l'atmosphère de travail qui règne dans la classe.

L'ECD/EDH est essentiellement organisée à la manière d'un apprentissage fondé sur les tâches. Les volumes II à VI donnent quantité d'exemples et de descriptions d'apprentissage par les tâches – intégrés dans une séquence de quatre leçons permettant une planification réaliste. Cet apprentissage s'organise autour de trois approches essentielles : la simulation de la réalité, l'exploration de la réalité et la production ; le tableau ci-après en donne quelques exemples.

Apprentissage fondé sur les tâches		
Simulation de la réalité en classe	Exploration et action dans des situations concrètes	Production
Jeux de rôle Jeux de prise de décision Jeux des statues Conférences Débats télévisés Débats Auditions Tribunaux	Entretiens avec un expert Entretiens dans la rue Etudes et enquêtes Stages Observations en milieu de travail Etudes de cas Participation à la gouvernance de l'école Participation à la planification des cours	Exposés Documents à distribuer Affiches Prospectus Journal mural Vidéo ou clip musical Site internet Présentations Compte rendu : les nouvelles de la semaine Expositions Dossiers
Formation aux capacités		

7.4 L'apprentissage par les tâches fondé sur les problèmes

L'expérience a montré que les élèves apprécient grandement la liberté dont ils jouissent dans de tels cadres, ainsi que la confiance que leur accorde l'enseignant pour utiliser leur temps de façon efficace. Les élèves ne peuvent apprendre à assumer des responsabilités que si l'opportunité leur en est offerte. Le risque d'échec est certes toujours présent mais, sans risque, pas de progression possible. Qui plus est, les élèves peuvent parvenir à des résultats qui ne répondent pas aux attentes de l'enseignant mais qui, pour autant, permettent à ce dernier d'appréhender le niveau de développement de compétences de ses élèves et leurs futurs besoins d'apprentissage. Ainsi, le processus d'apprentissage est tout aussi important que les résultats qu'il produit.

Dans l'apprentissage fondé sur les tâches, les élèves sont confrontés à des problèmes en relation non seulement au contenu et à la matière, mais également à l'organisation de leur travail. Ils doivent prendre conscience de ces problèmes et y trouver des solutions. Etant donné le défi que constitue la résolution des problèmes, chaque forme d'apprentissage par les tâches offre un fort potentiel pour le développement de capacités – par exemple la gestion du temps, la planification du travail, la coopération en équipe, l'obtention de matériels et la sélection des informations, la recherche et l'utilisation d'outils, etc. Cet apprentissage est souple, les élèves pouvant adapter la tâche à leurs capacités.

7.5 Rôle de l'enseignant dans les séquences d'apprentissage par les tâches

L'apprentissage fondé sur les tâches est très proche de la réalité des adultes : nous devons tous gérer nos vies sans un enseignant ou un tuteur à nos côtés. L'enseignant doit veiller à ne pas gâcher cette opportunité d'apprentissage majeure en intervenant trop tôt ou trop systématiquement. Il doit faire office de tuteur ou de formateur plutôt que de maître de conférences et d'examineur.

- L'enseignant observe la façon dont les élèves font face aux problèmes qu'ils rencontrent, et doit éviter de leur demander trop rapidement de fournir des solutions. Son rôle consiste davantage à apporter des conseils et à faciliter la réalisation de la tâche, si nécessaire. Mais, dans une certaine mesure, les élèves doivent « souffrir », comme ils le feraient dans la vraie vie.
- L'enseignant observe les élèves au travail en conservant à l'esprit deux perspectives d'évaluation : le processus d'apprentissage et les résultats du travail²¹. Les élèves engagés dans la tâche fournissent de la matière brute de première main pour l'évaluation de leurs besoins d'apprentissage. Tandis qu'ils travaillent, l'enseignant commence à planifier les futures séquences des cours d'ECD/EDH.
- L'enseignant peut aussi « être utilisé » comme source d'information à la demande, en informant le groupe sur une question qui nécessite une réponse rapide. Les rôles sont alors inversés, les élèves décidant de quand et sur quel sujet ils souhaitent l'intervention de leur enseignant.

7.6 L'apprentissage actif exigeant un suivi

L'apprentissage actif doit faire l'objet d'une réflexion et d'un « débriefing » immédiat, notamment si les élèves sont en proie à des sentiments forts – joie, déception, colère – à la suite d'un jeu de rôle.

Dans une session plénière dirigée par l'enseignant, les élèves échangent leurs idées et réfléchissent à leur activité. Qu'avons-nous appris ? Comment avons-nous appris ? Dans quel objectif avons-nous appris ? Sans cet effort de réflexion, l'apprentissage basé sur les tâches se résumerait à une simple action pour l'action. En termes d'apprentissage constructiviste, le travail de suivi sous la forme d'une réflexion offre l'opportunité d'une analyse et d'un jugement abstraits et systématiques. L'enseignant peut donner des instructions – sous la forme de concepts ou d'informations supplémentaires – dont l'activité d'apprentissage par les tâches a fourni le contexte.

21. Voir, dans ce volume, la partie 2, module 5, fiche de travail 3 : « Perspectives et formes d'évaluation ».

8. Une approche de la scolarisation fondée sur les droits de l'homme²²

L'éducation aux droits de l'homme, à l'origine axée sur l'enseignement et l'apprentissage, peut également être considérée comme une approche basée sur les droits de l'homme (ABDH) de la scolarisation. L'ABDH attire notre attention sur la culture, les politiques et les pratiques de l'école dans sa globalité, à travers le prisme des droits de l'homme.

Dans la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE), deux articles font directement référence à l'éducation. L'article 28 définit l'éducation comme un droit et l'article 29 stipule que l'éducation doit « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ». Une autre des missions de l'école, selon la CDE, est de développer le respect pour les droits de l'homme et les libertés fondamentales. Nous savons une chose : pour comprendre et promouvoir véritablement les droits de l'homme, il faut les vivre dans la relation aux autres.

Les valeurs fondamentales que sont « la dignité, le respect et la responsabilité » devraient être les forces motrices de l'école. Pour l'école, cela signifie non seulement d'offrir aux élèves un environnement respectueux des valeurs des droits de l'homme, mais également de leur proposer un enseignement consacré à celles-ci. Le cadre des droits de l'homme vise à créer une école centrée sur l'enfant, où ces valeurs étayent la façon dont les élèves apprennent, dont ils sont traités par leurs enseignants, dont ils se traitent mutuellement et comment, en fin de compte, ils prendront leur place légitime dans le monde, avec le sentiment de devoir promouvoir la justice sociale. Une véritable gageure, sans nul doute, mais qui a placé les droits de l'homme au premier plan et au cœur de l'école.

Dans leur classe, les enseignants peuvent conférer aux droits de l'homme une dimension concrète grâce aux exemples qu'ils utilisent, aux questions qu'ils posent, à des discussions actives, à des démarches de réflexion critique, à des travaux basés sur les projets et des sorties scolaires enrichissantes. Le défi lancé aux enseignants est non seulement d'apprendre au sujet du contenu des droits de l'homme mais également d'imaginer comment présenter les droits de l'homme à leurs élèves d'une façon participative et qui fasse sens pour ceux-ci. Et le plus difficile, ce n'est pas seulement de rendre les droits de l'homme moins abstraits, mais également de faire en sorte que l'idée des droits de l'homme séduise littéralement les élèves.

L'approche basée sur les droits de l'homme de la scolarisation aspire à inclure dans l'école les éléments ci-après – que vous pourrez identifier comme la colonne vertébrale des approches de l'école basées sur les droits de l'homme en général. Ces éléments sont repris du cadre développé par l'Unicef²³ ;

- l'école reconnaît les droits de chaque enfant ;
- l'école appréhende l'enfant dans sa globalité dans un contexte élargi. Le personnel est concerné par ce qui touche l'enfant avant qu'il n'entre dans le système scolaire (en termes de santé, par exemple) et quand il rentre à la maison ;
- l'école est centrée sur l'enfant, autrement dit, privilégie le bien-être psychosocial de l'enfant ;
- l'école est respectueuse des questions de genre et respectueuse des filles. Le personnel s'attache à réduire les obstacles à l'égalité entre filles et garçons, à éliminer les stéréotypes liés au genre et à promouvoir la réussite scolaire des filles comme des garçons ;
- l'école promeut des résultats d'apprentissage de qualité. Les élèves sont encouragés à réfléchir avec un esprit critique, à poser des questions, à exprimer leurs opinions et à maîtriser des compétences fondamentales ;

22. Auteur : Felisa Tibbitts (2009). Source originale : Tibbitts F. (2005), « What it means to have a “school-based approach to human rights education” and a “human rights-based approach to schooling” », in Amnesty International Etats-Unis, *Article 26 Newsletter*, août.

23. *Manuel des écoles amies des enfants*, Section de l'éducation, division des programmes, Unicef, www.unicef.org/french/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_FR_05282009.pdf. Consulté le 30 mai 2011.

- l'école fournit une **éducation fondée sur la réalité de la vie des enfants**. Les élèves ont des identités uniques et sont en possession d'expériences diverses (du système scolaire, de leur communauté et de leur famille), que les enseignants peuvent prendre en considération pour promouvoir leur apprentissage et leur développement ;
- l'école veille à garantir l'**inclusion**, le respect et l'égalité des chances pour tous les enfants. Les stéréotypes, l'exclusion et la discrimination ne sont pas tolérés ;
- l'école promeut les **droits et les responsabilités des élèves** dans l'environnement scolaire, ainsi que leur mobilisation au sein de la communauté au sens large ;
- l'école promeut les **capacités de l'enseignant, sa moralité, son engagement et sa position** en veillant à ce qu'il bénéficie de la formation suffisante, de la reconnaissance qu'il mérite et de la rémunération appropriée ;
- l'école est **axée sur la famille**. Le personnel s'efforce de travailler avec les familles et de renforcer leur cohésion, en aidant les enfants, les parents et les enseignants à mettre en place des partenariats collaboratifs.

Il s'agit là certes de points abstraits, mais ils constituent toutefois un cadre d'organisation que l'éducateur peut appliquer à sa propre école. Ces principes peuvent également servir de point de départ à des questions pour évaluer une pratique donnée dans l'école. Notre politique de discipline est-elle centrée sur l'enfant ? L'école offre-t-elle suffisamment de possibilités pour la participation des élèves ? Cette participation est-elle significative et prise en charge par les élèves ? Ces principes peuvent également conduire à un engagement de l'ensemble de l'école à intégrer les valeurs des droits de l'homme dans les diverses dimensions de la vie scolaire : apprentissage, développement et gestion de l'école, politiques de l'école et de la communauté.

Peut-être pouvons-nous nous entendre sur le fait que les droits de l'homme à l'école ne se limitent pas à l'éducation en classe, mais qu'ils doivent aussi être un mode de vie scolaire. Cela ne peut être le fruit de la seule bonne volonté de quelques enseignants ; il faut l'engagement de la direction et d'une masse critique d'enseignants, ce qui a jusqu'à présent été assez rare. Pour autant, quelques premiers résultats sont prometteurs.

L'initiative intitulée « Droits, respect, responsabilité » (« Rights, Respect, Responsibility », RRR) du conseil du comté d'Hampshire au Royaume-Uni est une approche scolaire globale fondée sur la CDE²⁴. Ses principes universels soulignent la nécessité de protéger les droits de tous les enfants, de les aider à comprendre leurs responsabilités et de leur offrir un cadre pour l'enseignement et l'apprentissage. Ces principes sont utilisés pour promouvoir la pratique de la citoyenneté démocratique et le respect des droits de l'homme parmi tous les membres de la communauté scolaire. Des centaines d'écoles primaires ainsi que 50 établissements d'enseignement secondaire et d'éducation spéciale participent activement au programme RRR. Il présente les caractéristiques ci-après :

- la CDE est enseignée à la manière d'un corpus de connaissances et promue en tant que cadre de la philosophie, de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école ;
- les enfants et les jeunes sont traités comme des citoyens ;
- l'identité et l'estime personnelle des enfants sont promues, afin qu'ils se considèrent comme détenteurs de droits, tout comme les adultes ;
- la dimension des droits de l'homme est structurée autour de plusieurs matières, dont la littérature, les mathématiques, les sciences et l'histoire, et un langage fondé sur les droits est développé grâce au travail régulier des enseignants ;
- des approches démocratiques plus nombreuses de l'enseignement et de l'apprentissage, soulignant la participation et les droits, sont créées ;
- les élèves et les enseignants signent des chartes de droits et de responsabilités pour leurs classes.

24. Hampshire County Council (2009), « Rights, Respect, Responsibility : A Whole School Approach » in *Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America : A Compendium of Good Practice*, Organisation pour la sécurité et la coopération Europe, Varsovie, p. 72-74.

Selon les écoles, le programme RRR sert de cadre à l'essentiel du travail sur la citoyenneté (par exemple, des écoles saines, l'éducation aux relations, la prévention contre la toxicomanie, l'intelligence émotionnelle, les conseils scolaires) qui peut être mis en relation avec les articles de la CDE. Les membres de la communauté scolaire apprécient de pouvoir se référer à une autorité supérieure (normes internationales en matière de droits de l'homme) sur laquelle asseoir les valeurs et le code de conduite de leur école.

Une évaluation externe sur trois ans, terminée en 2008, a mis en évidence que la pleine mise en œuvre du programme RRR avait eu des impacts significatifs sur l'environnement scolaire. Parmi ces impacts, il faut citer des résultats positifs sur la conscience des élèves de leurs droits, leur respect des droits d'autrui et leurs niveaux de participation et d'engagement dans l'école. Les enseignants ont déclaré être moins stressés et apprécier davantage leur classe. Ainsi, l'approche fondée sur les droits de l'homme a promu à la fois la dignité humaine des membres de la communauté et la capacité de l'école à remplir sa mission académique, à savoir impliquer avec succès les apprenants dans leur éducation.

Module 4

Education à la citoyenneté démocratique et éducation aux droits de l'homme – Une brève histoire de l'approche du Conseil de l'Europe²⁵

1. Genèse

Le Conseil de l'Europe, la plus ancienne organisation européenne, a été créé en 1949 au sortir de la seconde guerre mondiale. Son objectif premier était de protéger et de promouvoir les droits de l'homme, la démocratie et la prééminence du droit en Europe. Le Conseil de l'Europe est mobilisé sur plusieurs fronts, et notamment ceux de la culture et de l'éducation. Depuis plus de cinquante ans, il a initié quantité de projets de coopération en matière d'éducation dans l'objectif de promouvoir une culture de la démocratie et des droits de l'homme dans toute l'Europe.

Au début des années 1990, à la suite du processus d'adhésion de nouvelles démocraties d'Europe centrale et orientale, le Conseil de l'Europe a connu des transformations majeures et le nombre de membres de l'Organisation a plus que doublé en dix ans. A cette période, il est apparu nécessaire de mener un travail plus systématique sur l'apprentissage de la démocratie. En 1997, un nouveau projet, intitulé « Education à la citoyenneté démocratique (ECD) », a été lancé par les chefs d'Etat et de gouvernement du Conseil de l'Europe. Depuis, ce projet a pris une ampleur considérable et s'est doté d'une forte dimension de droits de l'homme ; il est aujourd'hui intitulé « projet d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH) ».

En initiant ce projet, les gouvernements des Etats européens reconnaissaient que les individus devaient apprendre à devenir des citoyens démocrates et que les compétences requises à cette fin n'étaient pas innées. A la fin du XX^e siècle, les sociétés européennes étaient confrontées à beaucoup de problèmes, et notamment à une apathie politique, à des mouvements migratoires générateurs d'une diversité sociale accrue, à des menaces pour l'environnement et à la montée de la violence. L'ECD/EDH était alors considérée comme un moyen de contribuer à la résolution de ces problèmes. L'ECD/EDH a pour mission de promouvoir la participation concrète des citoyens à la vie publique tout au long de leur vie, mais aussi la responsabilité, la solidarité, le respect mutuel et le dialogue. Depuis le lancement du projet, c'est dans cette enceinte paneuropéenne unique qu'offre le Conseil de l'Europe que les meilleurs experts européens en la matière se réunissent pour travailler sur la question.

25. Par Ólöf Ólafsdóttir, directrice, Direction de la citoyenneté et de la participation, Conseil de l'Europe.

2. Aboutissements du projet d'ECD/EDH

Les premières années du projet ont été consacrées à la définition des concepts. Plusieurs publications de référence ont été produites sur les stratégies et compétences nécessaires à la pratique de la citoyenneté démocratique. En 2002, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe a adopté la Recommandation relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique²⁶. Il s'agissait du premier texte politique sur la question au niveau européen. La recommandation invite les gouvernements à faire de l'éducation à la citoyenneté démocratique « un objectif prioritaire des politiques et des réformes éducatives ».

En 2002, un réseau de coordinateurs ECD/EDH – chacun des Etats membres en ayant désigné un – a été constitué pour faciliter les échanges et la coopération en la matière. Ce réseau est rapidement devenu un atout inestimable pour le développement et la promotion de l'ECD/EDH. Des projets spécifiques ont été mis en œuvre dans des régions comme l'Europe du Sud-Est. 2005 a été proclamée Année européenne de la citoyenneté par l'éducation, sous le slogan « Apprendre et vivre la démocratie ». Elle s'est avérée être une occasion propice à la sensibilisation à l'ECD/EDH dans les Etats membres qui ont pratiquement tous participé à l'événement, d'une façon ou d'une autre, et les réactions des divers partenaires ont été extraordinairement positives.

Toutefois, il était clair d'emblée que conférer à l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme une priorité de premier rang dans les politiques éducatives des Etats membres n'était pas une tâche simple, en dépit de situations très variables selon les pays. Faire de l'ECD/EDH un objectif fondamental des systèmes éducatifs requiert une nouvelle philosophie en termes de méthodologie et d'organisation du travail. Des études conduites dans le cadre du projet (et notamment *All-European Study on EDC Policies*²⁷) ont mis en évidence la nécessité impérieuse de créer des instruments pour faire le lien entre politiques et pratiques. Partant, l'élaboration d'instruments et d'outils, l'échange de bonnes pratiques et la coopération accrue entre et au sein des Etats membres ont été les priorités du projet sur la période 2006-2009. Trois domaines de travail majeur avaient été identifiés : le développement des politiques, la formation des professionnels de l'éducation et la gouvernance démocratique des établissements éducatifs. Dans tous ces domaines, le Conseil de l'Europe a conçu une série d'outils pratiques – comme cette collection de manuels destinés aux enseignants.

En mai 2010, ces nombreuses années de travail ont été couronnées par l'adoption, par les 47 Etats membres du Conseil de l'Europe, de la Charte²⁸ sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme. Ce document d'orientation-cadre sera un point de référence majeure pour tous en Europe et servira de base au futur travail du Conseil de l'Europe en la matière dans les années à venir.

26. Recommandation Rec(2002)12 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique.

27. Bîrzea et al. (2004), *All-European Study on EDC Policies*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

28. Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, adoptée dans le cadre de la Recommandation CM/Rec(2010)7 du Comité des Ministres.

3. Instruments pratiques

3.1 La mallette ECD/EDH

Les divers outils élaborés par le Conseil de l'Europe incluent des informations de référence essentielles sur les divers aspects en relation avec l'intégration de l'ECD/EDH dans les systèmes éducatifs. Les principaux outils, qui forment la « mallette ECD/EDH », sont les suivants :

- outil n° 1 : Instrument d'action pour l'ECD/EDH : un soutien stratégique pour les décideurs ;
- outil n° 2 : Pour une gouvernance démocratique de l'école ;
- outil n° 3 : Contribution des enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : cadre de développement de compétences ;
- outil n° 4 : Outil pour l'assurance qualité de l'ECD à l'école ;
- outil n° 5 : Ecole, collectivité, université : des partenariats pour une démocratie durable. L'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe et aux Etats-Unis.

Ces instruments ont été élaborés par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe sur la base de réactions et d'observations reçues de divers groupes cibles, dont les coordinateurs ECD/EDH. En plus de la mallette ECD/EDH, plusieurs documents complémentaires figurent sur le site web du Conseil de l'Europe (www.coe.int/edc).

Ces instruments pratiques préparés par le Conseil de l'Europe sont « génériques » ; en d'autres termes, il convient de les adapter aux diverses situations, de les enrichir et de les utiliser de manière à répondre au mieux aux besoins spécifiques de chaque pays.



3.2 Six manuels sur l'ECD/EDH, consacrés à des projets scolaires, des séquences d'enseignement, des concepts, des méthodes et des modèles

Dans beaucoup de pays, les enseignants ont besoin d'aide pour mettre en œuvre l'ECD/EDH. C'est pourquoi le Conseil de l'Europe a également conçu une série de manuels sur l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme destinés aux enseignants. Les manuels ont été publiés en partenariat avec l'Université de formation des enseignants de Zurich, International Projects in Education. La Direction du développement et de la coopération suisse a cofinancé les manuels. Ce manuel, le volume I, *Eduquer à la démocratie – Matériaux de base sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour les enseignant(e)s*, est le premier d'une série de six volumes. La série des six manuels et leurs différents groupes cibles sont présentés ci-après.

Les manuels incluent des plans de cours pour tous les niveaux d'enseignement, afin de promouvoir une citoyenneté active grâce à un apprentissage participatif et basé sur les tâches dans une communauté scolaire démocratique.

Ces manuels sont uniques en ce sens qu'ils sont le fruit d'un projet authentiquement européen. L'idée de ce projet et sa première version ont vu le jour en Bosnie-Herzégovine, où de nombreux enseignants et éducateurs ont participé à la conception des manuels. Les auteurs et éditeurs de la version finale des manuels sont issus de beaucoup de pays d'Europe, voire même au-delà, tandis que les manuels eux-mêmes ont été testés et révisés par quantité de personnes d'origines et de sensibilités diverses. Nous espérons qu'ils seront utiles aux enseignants et aux apprenants de toute l'Europe.

Partie 2

Enseigner la démocratie et les droits de l'homme

Module 1

Les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage

Module 2

La fixation des objectifs et le choix des matériels

Module 3

Comprendre la politique

Module 4

**Encadrer les processus d'apprentissage
et choisir les modes d'enseignement**

Module 5

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Les élèves devraient non seulement être conscients de leurs droits en termes de participation, mais également être en mesure de les mettre en application. Pour ce faire, il faut que l'école leur propose des exercices pratiques et des opportunités de formation, en leur permettant notamment de participer aux décisions et d'influer différemment sur leur environnement scolaire. Par exemple, les enseignants doivent leur permettre d'exprimer leurs opinions sur des thèmes au programme, mais également sur des questions en relation avec l'enseignement et la gestion de l'école. Ce mode d'enseignement et d'apprentissage requiert une préparation. L'enseignant doit par conséquent réfléchir au préalable aux divers aspects de son métier. Il en va de même pour toutes les formes d'enseignement. Cela concerne plus encore l'ECD et l'EDH, qui intègrent systématiquement les expériences concrètes des élèves. Comment les intégrer ? Comment faire en sorte que tous les élèves soient entendus ? Comment, pour l'enseignant, s'assurer qu'il n'étouffe pas les élèves avec sa propre opinion ? Nous suggérons par conséquent une réflexion sur les cinq points ci-après :

- Quelles sont les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage ?
- Quels sont les objectifs à fixer et quels matériels choisir ?
- Quels sont les concepts spécifiques de politique à examiner ?
- Quelle est ma perception des processus d'apprentissage et quelle forme d'enseignement vais-je choisir ?
- Comment évaluer les résultats (au niveau des élèves, des enseignants et de l'école) ?

Nous aidons les enseignants à trouver les réponses à ces questions fondamentales au moyen de fiches de travail qu'ils peuvent, si nécessaire, utiliser en tant qu'outils.

Module 1

Les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage

1. Introduction

Pour établir le planning de vos cours, vous devez avoir une idée suffisamment claire des caractéristiques et des conditions d'apprentissage tant dans la classe dans son ensemble qu'au niveau des élèves individuellement. Il est important de comprendre les enfants et leurs différences : l'écart entre leurs attitudes et leurs capacités, mais aussi leurs forces et leurs faiblesses, leurs convictions, leurs attitudes et leurs centres d'intérêt.

D'un côté, vous devrez préciser les conditions d'apprentissage dans la classe du point de vue des objectifs que vous vous êtes fixés. D'autre part, au moment de choisir les objectifs et les thèmes, vous devrez mettre à profit votre connaissance des spécificités de chacun des élèves et de la classe dans son ensemble.

Une fois les conditions d'apprentissage identifiées, vous aurez précisé un premier point essentiel. Dans la suite de votre planification, vous devrez également intégrer les conditions générales dans lesquelles votre enseignement se déroulera. Enfin, n'oubliez pas vos propres compétences professionnelles : il s'agit de veiller à en faire une utilisation effective et d'être en mesure de les renforcer sans vous imposer un fardeau trop lourd.

Au début de ce module, vous trouverez des questions clés suivies de fiches de travail dont vous pourrez vous servir à chaque fois que nécessaire.

2. Tâche et questions clés concernant les conditions d'enseignement et d'apprentissage

2.1 Tâche

Au début de ce module, vous trouverez une série de questions clés. Celles-ci vous permettront d'effectuer un contrôle personnel en vous proposant une approche plus détaillée des conditions d'apprentissage.

2.2 Questions clés

- Quelles connaissances et quelles capacités les élèves possèdent-ils déjà ?
- De quelles connaissances et de quelles capacités suis-je en possession ?
- Quelles sont les conditions extérieures dont je dois être conscient ?
- Que sais-je des élèves en tant qu'individus ?
- Quels éléments de connaissances et d'informations les élèves doivent-ils maîtriser pour pouvoir accomplir la tâche qui les attend ?
- En référence au nouveau sujet, quelles informations préalables, capacités et expériences les élèves possèdent-ils déjà ? Qu'est-ce qui est nouveau pour eux ? Qu'est-ce qui constitue une répétition ? Qu'est-ce qui est essentiel et qu'est-ce qui est complémentaire ?
- Quelles techniques de travail et d'apprentissage puis-je espérer que les élèves maîtrisent, et quelles expériences ont-ils des différentes méthodes d'enseignement et formes d'interaction sociale ?
- A quelles attitudes positives ou négatives, habitudes, convictions, ou à quels préjugés puis-je ou dois-je m'attendre ?
- Comment surmonter les difficultés d'apprentissage, les obstacles et la résistance à l'apprentissage ?
- Ai-je correctement évalué la volonté d'apprendre des enfants, leurs sentiments, leur capacité de réaction, leurs besoins d'apprentissage, leurs attentes, leurs intérêts, leurs activités récréatives, et leurs conditions de vie ?
- Quels sont les influences et conditions socioculturelles et le système de soutien qui sont déterminants pour le travail dans la classe ? Quel rôle important, sur le plan psychologique, les parents, les frères et sœurs, les pairs et d'autres individus jouent-ils ?

Les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage

Fiche de travail 1 : Comment prendre en compte les capacités et les connaissances des élèves ?

- Que sais-je au sujet de ma classe ?
- Quelles caractéristiques de ma classe dois-je prendre en compte pour y répondre ?
- Comment est-ce que je souhaite ou comment dois-je diriger la classe (communication, comportement social, relations perturbées, etc.) ?
- Quelle atmosphère règne dans la classe (évolutions au sein du groupe, liens d'amitié, personnes extérieures, etc.) ?
- A quelles conventions faut-il adhérer (langue, obligations, attribution des places, règles d'interaction sociale, rituels, occasions spécifiques, cérémonies et fêtes, etc.) ?
- Quelle est la taille de la classe et quelle est sa structure (genre, composition multiculturelle, etc.) ?

Les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage

Fiche de travail 2 : Comment mettre à profit mes connaissances et mes compétences pédagogiques ?

- Quelles sont mes expériences, mes capacités et mes connaissances en général ?
- Dans quelle mesure mes connaissances sont-elles incomplètes – du point de vue du fond et de la forme, des objectifs, de l'adéquation des méthodes d'enseignement et des processus d'apprentissage ?
- Dans quels domaines suis-je désireux de mieux me connaître (connaissances, méthodes d'enseignement, compétences professionnelles, qualités personnelles, habitudes, etc.) ?
- Quelle conception de la nature humaine me sert de ligne directrice générale ?
- Quel est le cadre théorique, ou la version simplifiée d'une théorie, qui guide mon travail en tant qu'enseignant ?
- Comment décrirais-je et qualifierais-je ma relation avec mes élèves ?
- Où se situent mes limites personnelles en ce qui concerne les heures de travail et le stress notamment ? Comment est-ce que j'utilise ma capacité de travail personnelle ?
- Comment puis-je réduire ma charge de travail grâce à une meilleure planification, à la fois de mon travail et d'autres activités ?
- Comment est-ce que j'utilise et économise mon temps, et comment est-ce que je gère les sources de stress ?

Les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage

Fiche de travail 3 : Examen des conditions générales d'enseignement et d'apprentissage

- Comment est-ce que je répartis mon temps dans la journée ou sur l'année, et le temps consacré à l'enseignement ?
- Comment la salle de classe a-t-elle été conçue ?
- Comment l'école est-elle équipée : nombre et types de salles, moyens disponibles, matériels, etc. ?
- Quel est le cadre fourni en termes de culture scolaire (projets conjoints pour différents groupes d'âge, travail en équipe et engagements des équipes, coopération avec les parents, les autorités ou les experts concernant les enfants présentant des besoins spécifiques, etc.) ?

Les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage

Fiche de travail 4 : Quelles sont globalement mes attitudes envers les élèves ?

- Empathie, dévouement (faculté d'adaptation aux sentiments, pensées, visions et besoins), approbation bienveillante (l'estime personnelle ne dépend d'aucune condition), sincérité, stabilité, fiabilité
- Encadrement dans un esprit d'estime et de respect (attachement émotionnel, raisonnement inductif, contrôle autoritaire, promotion de l'intégration sociale et de la démocratie)

Relations et communication dans la classe

- Compréhension mutuelle
- Relations symétriques
- Education conjointe non discriminante du point de vue du genre
- Rencontre avec d'autres
- Amitié
 - Communication verbale et non verbale
 - Adoption d'autres perspectives et points de vue
 - Perception de soi et perception par autrui

Atmosphère de prévention des conflits

- Communauté équitable et protectrice, communauté d'apprenants, responsabilités partagées (enseignants et élèves, de sexe masculin et féminin)
- Coopération et non compétition
 - Apprentissage social
 - Règles et conventions
 - Métacommunication et méta-interaction
 - Limite et renforcement

Mesures éducatives

- Echanges sur la résolution des conflits
- Tables rondes
- Jeux
- Coopération en tant que ligne directrice pour la modification des comportements individuels
- Observations encourageantes
- Responsabilités individuelles
- Puniton
- Gestion des brimades et de la violence dans la classe ou l'école

Les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage

Fiche de travail 5 : Repenser la discipline et l'ordre d'un point de vue démocratique

- L'ordre est nécessaire en toutes circonstances. Sans ordre ni règles de base, un groupe ne peut fonctionner de manière démocratique.
- Les limites sont nécessaires. Il se peut que les règles soient mauvaises ou inadaptées mais, tant qu'elles n'ont pas été remplacées, elles doivent être respectées. Il doit toutefois être possible de les changer.
- Dès le début, les enfants doivent participer à l'élaboration des règles et à leur mise en œuvre. Ce n'est que de cette façon qu'ils parviendront à s'identifier aux règles en question.
- Une classe ne peut fonctionner sans confiance et respect mutuels. Dans certains cas, il peut s'avérer difficile de créer une telle atmosphère.
- L'esprit d'équipe doit se substituer à la compétition entre élèves.
- Une atmosphère amicale au sein de la classe est d'une importance vitale.
- Les compétences sociales de l'enseignant sont essentielles (gouvernance démocratique, sentiment d'appartenance au groupe, développement de relations, etc.).
- La communication au sein du groupe est une réalité permanente dans une classe dirigée démocratiquement.
- Les élèves, garçons comme filles, doivent être encouragés à explorer la nouveauté et à tirer les enseignements de leurs erreurs.
- A l'intérieur des limites fixées, il doit être possible d'exercer ses libertés. Ce n'est qu'ainsi que peut se développer la responsabilité individuelle.
- La discipline et l'ordre seront acceptés et respectés avec davantage de bonne volonté s'ils permettent à chacun de s'exprimer ou aident le groupe à développer des relations satisfaisantes et de bonnes conditions de travail.

Les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage

Fiche de travail 6 : Repenser le rôle de l'enseignant d'un point de vue démocratique

Les enseignants doivent diriger et accompagner la classe. Tel est leur rôle. Ils doivent prendre des décisions sur divers points et tout contrôler. En revanche, ils ne doivent pas vouloir contrôler les processus de pensée et le développement personnel de leurs élèves. Dans l'ECD/EDH notamment, l'enseignant devient un modèle pour ses élèves. Comment gère-t-il les conflits ? Quelle vision de l'individu promeut-il ? La liste ci-après donne des indices pour se positionner. Toutefois, il est clair que selon l'environnement d'apprentissage, l'humeur du jour, les situations de mise en danger ou la constitution du groupe d'élèves, il peut être justifié d'être davantage autocratique ou, au contraire, plus démocratique. D'une manière générale, il est important de noter que l'idée de la personne que se fait l'enseignant laissera une empreinte sur son travail quotidien avec les élèves.

Situation d'apprentissage		
Plutôt autocratique	Moi	Plutôt démocratique
Dirigeant	<input type="text"/>	Animateur
Voix ferme	<input type="text"/>	Voix amicale
Ordre	<input type="text"/>	Invitation, requête
Pouvoir	<input type="text"/>	Influence
Pression	<input type="text"/>	Suggestion
Demande de respect	<input type="text"/>	Rallier pour coopérer
Imposition de tâches	<input type="text"/>	Suggestion d'idées
Mode critique prédominant	<input type="text"/>	Encouragements fréquents
Punition fréquente	<input type="text"/>	Soutien et appui fréquents
« C'est moi qui vous le dit ! »	<input type="text"/>	« Parlons-en ! »
« Je décide, vous obéissez ! »	<input type="text"/>	« Je propose et vous aide à décider »
Responsabilité exclusive du groupe	<input type="text"/>	Responsabilité partagée avec et au sein du groupe

Les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage

Fiche de travail 7 : Comment instaurer une atmosphère démocratique dans la classe

Si un enseignant décide d'organiser sa classe plus démocratiquement, il est probablement guidé par un objectif plus ambitieux. Le tableau ci-après indique les diverses mesures à prendre.

1. Où est-ce que je me situe sur ces points ?
2. Quel objectif est-ce que je choisis pour demain, la semaine prochaine, l'année prochaine ?
3. Comment est-ce que je me comporte en tant qu'enseignant pour faire bénéficier mon école du processus d'apprentissage ?

Objectifs à court terme	Objectifs à moyen terme	Objectifs à long terme
L'enseignement réduit l'utilisation d'expressions extrêmement autoritaires	L'enseignant met en place l'utilisation courante d'expressions de nature « réversible »	Compréhension mutuelle entre les élèves et les enseignants
L'enseignant explique les raisons de ses choix de sujets et de matériels	L'enseignant propose des sujets et des matériels pédagogiques alternatifs	Planification conjointe des cours par les élèves et l'enseignant
L'enseignant explique les objectifs d'apprentissage à ses élèves	L'enseignant soumet à ses élèves des objectifs d'apprentissage alternatifs	Sélection conjointe des objectifs d'apprentissage par les élèves et l'enseignant
L'enseignant donne les raisons de ses choix de méthodes pédagogiques	L'enseignant expose des alternatives à ses méthodes pédagogiques	Décision conjointe des méthodes d'enseignement par les élèves et l'enseignant
L'enseignant explique pourquoi il note les résultats des élèves	L'enseignant explique les problèmes que pose la notation	Autoévaluation par les élèves
Présentation des modes démocratiques de résolution des conflits	L'enseignant cesse de recourir à l'autorité pour résoudre les conflits	Résolution des conflits grâce à la coopération et la communication
L'enseignant explique les principes d'organisation de son travail dans la classe	Les suggestions des élèves quant à l'organisation du travail sont prises en considération	Participation des élèves aux décisions relatives à l'organisation du travail dans la classe

Les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage

Fiche de travail 8 : Comment transformer l'école en une communauté démocratique

C'est l'école tout entière, et non la classe uniquement, qui doit être concernée par la démarche d'ECD/EDH et où doit régner une atmosphère démocratique. De ce point de vue, l'acteur clé est le chef d'établissement.

Parmi les matériels d'ECD/EDH du Conseil de l'Europe, l'outil n° 2 – *Pour une gouvernance démocratique de l'école* – suggère les domaines fondamentaux dans lesquels travailler et les mesures à mettre en œuvre pour faire de l'école une communauté démocratique (voir également le module 5 de cette partie, fiches de travail 15 à 18).

Ces quatre domaines fondamentaux sont les suivants :

1. gouvernance, direction, gestion et responsabilité ;
2. éducation centrée sur les valeurs ;
3. coopération, communication et participation : compétitivité et autodétermination de l'école ;
4. discipline des élèves.

Gouvernance, direction, gestion et responsabilité

Diverses parties prenantes, et notamment des législateurs, des conseils scolaires locaux, des syndicats, des élèves et des parents, ainsi que des collectivités locales, formulent des exigences concernant la direction des écoles. Comment ces défis sont-ils relevés par les chefs d'établissement ? Quel type de gestion appliquent-ils à l'école ? Le leadership repose-t-il sur un consensus et la confiance ou est-il caractérisé par la méfiance et la rivalité ? Comment les responsabilités sont-elles partagées au sein de l'école ? Comment la diversité est-elle gérée par le chef d'établissement ? Et comment l'école manifeste-t-elle sa responsabilité envers les diverses parties prenantes ?

Education centrée sur les valeurs

Comment des valeurs comme la démocratie, les droits de l'homme et le respect pour la diversité se manifestent-elles dans les contextes formels et informels de l'école ? Comment les valeurs et les compétences sociales sont-elles promues en tant que conditions d'une coexistence pacifique dans la société mondialisée moderne ? Comment réfléchit-on à ces valeurs au sein de l'école ?

Coopération, communication et participation : compétitivité et autodétermination de l'école

L'école n'est pas à l'écart du reste de la société ou du monde réel. Comment l'école communique-t-elle à l'intérieur et avec l'extérieur ? Comment l'école coopère-t-elle à l'intérieur et avec l'extérieur ? L'école paraît-elle dissociée de la réalité ou fait-elle l'effet d'un univers ouvert au reste de la société du fait de ses mécanismes et modes de communication et de participation ? Quelles sont les missions d'une école ? Dans quelle mesure l'école est-elle déterminée à mettre en pratique les objectifs qu'elle s'est fixée lorsqu'elle communique et s'exprime face à la société ?

Discipline des élèves

Beaucoup de personnes sont amenées à travailler ensemble au sein d'une école. Quelles forces faut-il utiliser pour maintenir la discipline et l'ordre dans une école gouvernée de façon démocratique ? Qu'est-ce qui fait que les élèves suivent les règles fixées et qu'est-ce qui fait qu'ils s'y opposent ? Un système démocratique est-il synonyme de chaos dans lequel les élèves ne respectent aucune règle ?

Module 2

La fixation des objectifs et le choix des matériels

1. Introduction

Les enseignants se heurtent de façon récurrente à l'obligation de justifier leur choix d'objectifs et de thèmes. L'identification d'un objectif pédagogique et le choix de thèmes impliquent une décision essentielle en lien avec l'enseignement. Les objectifs ne peuvent être simplement repris ou adaptés, pas plus qu'ils ne peuvent être imposés de façon dogmatique. A l'inverse, ils doivent faire l'objet d'un questionnement scrupuleux et leur choix doit reposer sur un raisonnement et une justification solides. Ensuite, éventuellement avec les élèves, l'enseignant peut procéder à un choix éclairé de thèmes et d'objectifs, réfléchir à sa décision dans divers contextes et mesurer la pertinence pédagogique des thèmes choisis. Cette tâche est d'une importance cruciale compte tenu du nombre illimité de thèmes envisageables avec, en contrepartie, un temps limité réservé à la planification et à l'enseignement.

Les questions ci-après visent à guider et à aider les enseignants dans cette tâche complexe qui consiste à sélectionner et à préparer ses sujets d'enseignement.

2. Tâche et questions clés pour la fixation des objectifs et le choix des matériels

2.1 Tâche

Tout enseignant avec un sens aigu de sa responsabilité professionnelle se heurte de façon systématique au problème de la justification : « Quelles sont les raisons de mon choix d'objectifs et de thèmes ? ».

Identifier un objectif pédagogique est la décision la plus fondamentale de l'enseignement. Les objectifs ne peuvent être simplement repris ou adaptés, pas plus qu'ils ne peuvent être imposés de façon dogmatique. A l'inverse, ils doivent faire l'objet d'un questionnement scrupuleux et leur choix doit reposer sur un raisonnement et une justification solides. Il est important que, en tant qu'enseignant, vous fassiez la relation entre les objectifs pédagogiques que vous envisagez et les conditions d'apprentissage des élèves, et que vous les ajustiez en conséquence (voir module 1 : « Les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage »).

Dès que les objectifs deviennent plus concrets, il convient d'y ajouter du contenu. Tant que vous n'aurez pas décidé du niveau de résultats souhaité concernant le contenu – autrement dit, les thèmes à inclure –, il ne vous sera pas possible de définir vos objectifs pédagogiques.

Dans le processus de planification, le travail sur le contenu de l'enseignement est délicat et exige un temps considérable. A première vue, peu d'efforts semblent nécessaires, dans la mesure où le programme fixe des lignes directrices claires et que certains supports pédagogiques offrent des propositions détaillées. La tâche principale, toutefois, vous incombe à vous, enseignant : vous devez avoir une compréhension globale du sujet que vous souhaitez enseigner, vous devez structurer vos connaissances, développer une compréhension globale du sujet, l'analyser en profondeur, l'évaluer d'un œil critique, procéder à un choix mûrement réfléchi de thèmes et de d'objectifs d'enseignement qui devront apparaître dans divers contextes plus larges, vérifier la pertinence pédagogique de votre sélection de thèmes, etc. Cette tâche est d'une importance cruciale compte tenu du nombre illimité de thèmes envisageables avec, en contrepartie, un temps limité réservé à la planification et à l'enseignement.

Les questions clés ci-après ainsi que les questions complémentaires pour votre contrôle personnel ont pour objectif de vous guider et de vous aider dans cette tâche complexe qui consiste à choisir et préparer vos sujets d'enseignement. Nous vous suggérons de coopérer avec vos collègues, voire avec vos élèves.

2.2 Questions clés

Pour la fixation des objectifs :

- Quels sont les objectifs que je souhaite atteindre ?
- Quelles compétences seront les plus importantes à la fin du module ?
- Quelles sont les raisons des objectifs que j'ai sélectionnés ?
- Quel ordre de priorité est-ce que je donne à mes objectifs (objectifs premiers et secondaires) ?
- Quels sont les objectifs importants – maintenant – pour la classe dans son ensemble, pour les élèves individuellement, filles et/ou garçons ?
- Ai-je vérifié si les objectifs que j'ai sélectionnés répondent aux principaux intérêts et besoins de mes élèves ? Mes cours répondent-ils réellement à leurs préoccupations ?
- Est-il possible pour les élèves de participer à la définition ou à la sélection des objectifs d'apprentissage ?
- Combien de temps (nombre de cours et de semaines) ai-je dédié à la réalisation des objectifs ?
- Quels objectifs devraient être atteints par l'ensemble des élèves dans le temps d'enseignement imparti (niveau de résultats standard) ?
- Y a-t-il des niveaux spécifiques de résultats à définir individuellement pour les élèves (éducation en fonction des capacités individuelles) ?
- Vais-je permettre aux élèves de passer de la connaissance à l'action – autrement dit, pourront-ils en toute confiance appliquer le savoir qu'ils ont acquis ?
- Sur quoi est-ce que je me concentre dans mon enseignement – les compétences cognitives, personnelles ou sociales ?
- Ai-je une idée claire des objectifs à court et à long terme qui sont essentiels pour ma classe, pour les groupes d'apprentissage, pour les élèves individuellement, filles et garçons ?
- Ai-je énoncé clairement et explicitement mes objectifs ?

Pour la sélection des thèmes et des matériels :

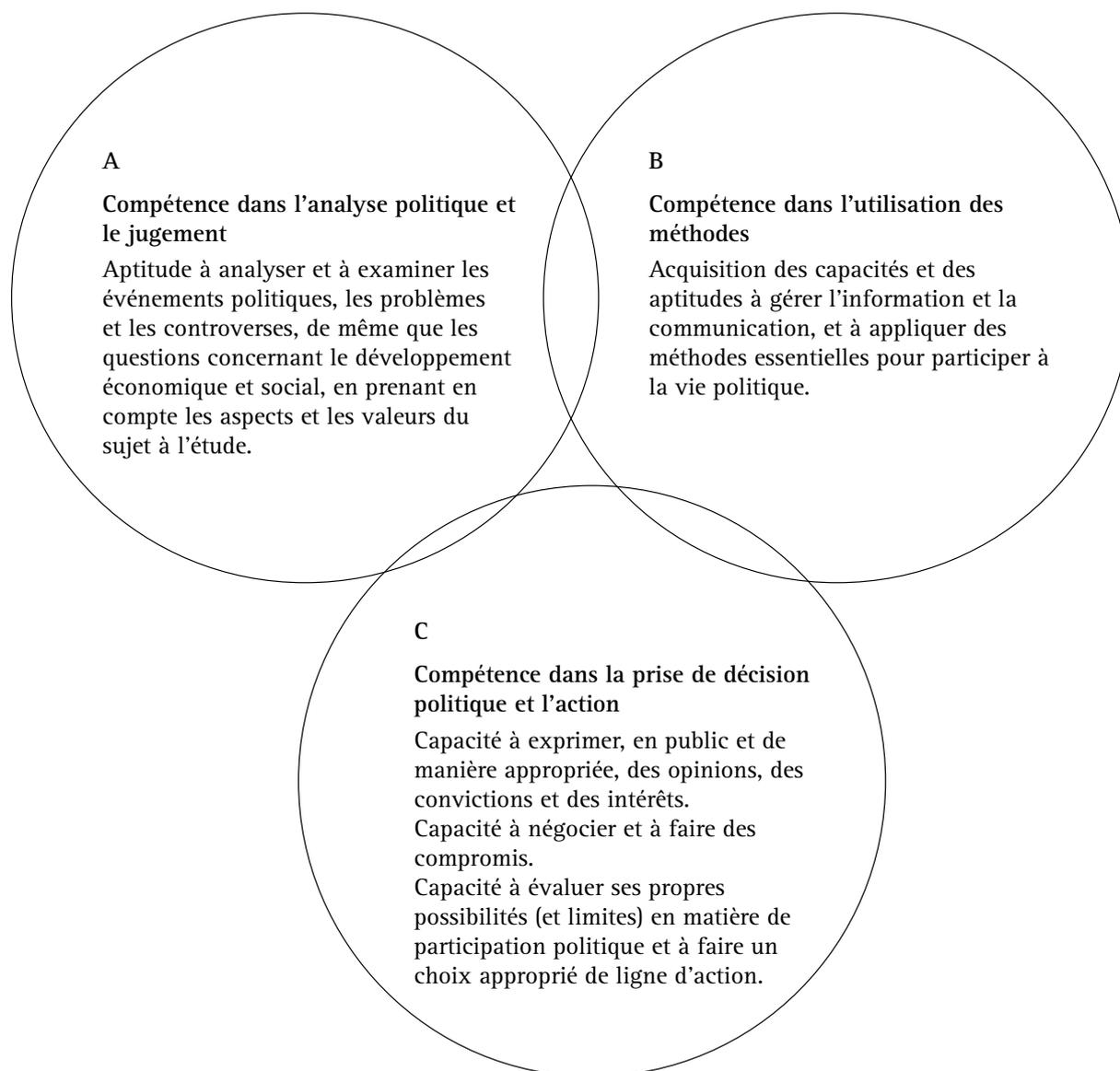
- Quel thème ai-je choisi ?
- Quelles sont les raisons de mon choix ?
- Comment mon thème est-il structuré ?
- Mon choix de thème est-il conforme au programme ?
- Quels aspects de mon thème présentent un intérêt pour mes élèves ?
- En quoi l'apprentissage à l'école est-il relié à l'apprentissage extrascolaire ?
- Y a-t-il un lien entre le thème, la vie réelle et l'environnement des élèves ?
- Suis-je en possession d'une compréhension globale de la question qui me permet de sélectionner un thème spécifique ? Comment puis-je m'informer plus en profondeur ? Ai-je besoin de mener des études ou des tests avant de traiter mon sujet en classe ?
- Quels sont les supports pédagogiques disponibles pour les aspects spécifiques du thème ?
- Les élèves, garçons et filles, auront-ils la possibilité de mettre à profit leurs expériences, leurs connaissances et leurs capacités dans le cadre des cours (par exemple, les enfants avec des antécédents culturels ou linguistiques différents) ?
- Le thème répondra-t-il de la même façon aux besoins spécifiques des deux sexes ?
- Le thème choisi m'intéresse-t-il ?

La fixation des objectifs et le choix des matériels

Fiche de travail 1 : Les compétences des élèves pour l'ECD/EDH

Trois domaines de compétences pour apprendre et vivre la démocratie et les droits de l'homme

L'objectif de l'éducation à la citoyenneté démocratique est de favoriser l'acquisition de compétences dans trois domaines étroitement liés qui, par conséquent, ne peuvent être traités séparément.



A. Compétence dans l'analyse politique et le jugement

L'objectif est de développer la compétence à analyser les événements politiques, les problèmes et les controverses, et de pouvoir expliquer les raisons de son jugement personnel. L'école peut contribuer à ce processus en accompagnant les élèves au moyen d'une d'approche structurée, afin de les amener à un niveau supérieur de réflexion critique.

Pour que les élèves parviennent à ce niveau du jugement, les compétences ci-après leur sont nécessaires :

- la capacité à comprendre l'importance des décisions politiques pour sa propre vie ;

- la capacité à comprendre et à évaluer les répercussions des décisions politiques pour sa propre vie ;
- la capacité à comprendre et à présenter son point de vue personnel et celui des autres ;
- la capacité à comprendre et à appliquer les trois dimensions de la politique :
 - a. la dimension institutionnelle ;
 - b. la dimension liée au contenu ;
 - c. la dimension orientée sur le processus ;
- la capacité à analyser et à évaluer les différentes phases des processus politiques à un micro-niveau (vie scolaire), à un mésoniveau (communauté) et à un macroniveau (politique nationale et internationale) ;
- la capacité à exposer des faits, des problématiques et des décisions à l'aide de catégories analytiques, en identifiant leurs aspects principaux et en les rapportant aux valeurs fondamentales des droits de l'homme et des systèmes démocratiques ;
- la capacité à identifier les conditions sociales, juridiques, économiques, environnementales et internationales, ainsi que les intérêts et les évolutions, dans les débats sur les controverses actuelles ;
- la capacité à comprendre et évaluer la façon dont les questions politiques sont présentées par les médias.

B. Compétence dans l'utilisation des méthodes

Pour être en mesure de prendre part aux divers processus politiques, il faut non seulement posséder des notions de base des questions, des structures et des processus politiques, mais aussi avoir des compétences générales acquises dans le cadre d'autres disciplines (comme la communication, la coopération, la gestion des informations, des données et des statistiques). Des aptitudes et des capacités particulières – comme le fait d'argumenter pour ou contre –, qui sont essentielles à la participation aux événements politiques, passent par l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme. L'objectif est de mettre ces capacités au service de méthodes couramment utilisées dans le discours politique (et notamment les discussions et les débats).

Pour maîtriser la technique du débat, les aptitudes ci-après sont nécessaires :

- la capacité à travailler en autonomie pour trouver, sélectionner, exploiter et présenter les informations données par les médias de masse et/ou les nouveaux médias de façon critique et ciblée (collecter, structurer, évaluer des statistiques, des cartes, des diagrammes, des schémas, des dessins humoristiques, etc.) ;
- la capacité à faire usage des médias de manière critique et à développer ses propres supports médiatiques ;
- la capacité à recourir de manière basique à des méthodes empiriques (par exemple, les techniques d'enquête et d'entretien).

C. Compétence dans la prise de décision politique et l'action

L'objectif est d'acquérir les compétences requises pour interagir en confiance et de manière appropriée dans les environnements politiques et en public.

Pour ce faire, les capacités et attitudes suivantes sont nécessaires :

- la capacité à exprimer sa propre opinion politique de manière appropriée et avec confiance, et à maîtriser les différentes formes de dialogue ;
- la capacité à participer à la vie publique et à mener des actions politiques (capacités d'expression orale, et notamment la capacité d'argumenter son point de vue, de discuter, de débattre, de diriger

ou de modérer une discussion, de préparer une présentation écrite ou des supports de visualisation comme des affiches, un journal mural, le compte rendu d'une réunion, des lettres à l'éditeur, etc.);

- la capacité d'identifier ses propres possibilités d'exercer une influence politique, de constituer une équipe et de travailler ensemble;
- la capacité à faire valoir son point de vue mais également à faire des compromis;
- la capacité de reconnaître les idées et les tendances non démocratiques et de leur répondre de façon appropriée;
- la capacité de se comporter naturellement dans un environnement interculturel.

La fixation des objectifs et le choix des matériels

Fiche de travail 2 : Deux catégories de matériels pour l'ECD/EDH

Sans matériel, enseigner et apprendre est impossible ; les supports pédagogiques fournissent en effet le contenu, les thèmes, les informations et les données. Les élèves développent leurs compétences dans le cadre d'activités – autrement dit, « ils font quelque chose » avec un objet. Ce qui vient d'abord à l'esprit, ce sont probablement les manuels scolaires ou les documents à distribuer – et, effectivement, ils sont essentiels dans l'ECD/EDH.

Deux catégories de matériels dans l'ECD/EDH

Pour autant, l'ECD/EDH présente une spécificité qui se reflète par la mise en œuvre d'un éventail plus large de matériels et de médias. Les manuels scolaires et les documents à distribuer ne sont que des exemples de supports imprimés. Car, dans l'apprentissage constructiviste interactif, d'autres types de matériel sont créés par les enseignants et les élèves. Ce sont des matériels authentiques, de première main, produits sur place dans une situation donnée, pour les personnes présentes ici et maintenant. Dans l'ECD/EDH, par conséquent, les enseignants et les élèves ne sont pas seulement les utilisateurs de ces matériels, ils en sont également les producteurs. Les volumes II à VI de cette collection sur l'ECD/EDH donnent quantité d'exemples de cette catégorie particulière de matériels, très souvent développés par les élèves dans des situations d'apprentissage par les tâches ou dans le cadre de projets, et le module et les descriptions de cours explorent la richesse de leur potentiel d'apprentissage pour les élèves.

Un tableau des besoins d'apprentissage et des matériels

Le tableau ci-après met en relation quelques exemples typiques de ces deux catégories de matériels – respectivement fournis par les médias et produits lors des processus d'interaction entre enseignants et élèves – avec les différents aspects du développement des compétences en matière d'ECD. Nous préconisons d'éviter tout a priori en faveur de l'un ou l'autre type de matériels, mais plutôt de privilégier une approche intégrée. Cela étant, l'enseignement par la démocratie et les droits de l'homme exige des enseignants qu'ils prennent au sérieux les créations de leurs élèves.

Aspects du développement des compétences	Matériels transmis par les médias	Matériels produits lors des processus d'apprentissage	
		Matériels produits par les enseignants	Matériels produits par les élèves
Compétences de l'élève à l'origine	De tels médias et matériels existent, bien évidemment – par exemple les livres ou films pour enfants – mais ils n'entrent pas dans le registre pédagogique de l'enseignant		Préconcepts, expériences antérieures et processus de socialisation au sein de la famille ou avec les pairs, informations précédemment acquises dans les cadres scolaires et extrascolaires
Définir un thème, déterminer le programme d'un cours ou d'un thème			Réflexion et contribution à des discussions
Information	Rapports sur l'actualité (presse, TV, DVD, internet) Manuels scolaires	Exposé Fourniture de matériels de base (tableaux de conférence, marqueurs, papier de couleur)	Contributions des élèves (par exemple, déconstruction des messages transmis par les médias, synthèses, travail de suivi à la maison, présentations, argumentation dans les discussions et les débats, commentaires, questions)
Analyse et jugement	Questions et controverses dans les domaines politique et scientifique (documents à distribuer, manuels scolaires)	Information sur les concepts clés Critique exigeant un travail de déconstruction	
Formation aux capacités	Documents à distribuer (instructions de formation)	Démonstration et parrainage	Réactions
Participation et action		Encadrement de sessions	Expérience Questions, observations, perceptions et intérêts
Estimation et évaluation	Feuilles de test Questionnaires Portfolios/dossiers	Observations	Autoévaluation Réactions Expression des besoins d'apprentissage

La fixation des objectifs et le choix des matériels

Fiche de travail 3 : Sélectionner et utiliser les matériels dans l'ECD/EDH

Sélection des matériels fournis par les médias

L'approche élargie de la question des matériels implique que leur sélection est effectuée à la fois par les enseignants et les élèves. Les élèves le font dans le cadre de leur processus d'apprentissage constructiviste. Ici, nous mettons l'accent sur le rôle de l'enseignant dans la sélection des matériels destinés à être utilisés dans les cours d'ECD/EDH.

Critères de sélection des matériels fournis par les médias

- **Fiabilité** : l'auteur, la source et la date de production, etc., sont-ils clairement identifiables ? Le texte et les données proviennent-ils de la version originale ? Les élèves (au niveau secondaire) peuvent-ils voir si des modifications y ont été apportées ?
- **Adaptabilité** : le matériel correspond-il au niveau de compréhension et de compétences de l'élève, y compris son expérience de la déconstruction des messages véhiculés par les médias ? Les matériels ne doivent être ni trop faciles ni trop difficiles à utiliser ; ils doivent exiger un effort qui améliore la compétence de l'élève et renforce son savoir, sa compréhension et sa capacité de jugement.
- **Pertinence** : le matériel répond-il aux intérêts de l'élève ? Est-ce qu'il traite d'un thème ou d'une question importante pour les élèves ? Les élèves peuvent-ils faire le lien entre le contenu et leurs concepts ou expériences préalables ?
- **Principe de non-endoctrinement ou pluralisme des perspectives** : les matériels présentent-ils différentes perspectives ? Evitent-ils le piège qui consiste à endoctriner les élèves de quelque forme de pensée, jugement ou intérêt que ce soit ? (voir, dans ce volume, partie 1, module 3, le point consacré à l'éthique professionnelle des enseignants d'ECD/EDH).

Se servir des matériels produits par les élèves

Supports écrits, images, etc. : l'enseignant peut les étudier avant ou après les cours et décider de quelle façon les utiliser.

Les contributions orales des élèves sont bien plus délicates à gérer pour l'enseignant, qui doit réagir spontanément et bien souvent improviser. Voir, dans ce volume, l'outil 3 sur l'encadrement de sessions plénières (Boîte à outils pour les enseignants).

Module 3

Comprendre la politique

1. Introduction : que doivent apprendre les élèves ?

L'objectif de l'ECD/EDH est de permettre aux élèves de participer à la prise des décisions qui touchent à leurs intérêts et à ceux de la communauté dans son ensemble.

« Je ne peux agir que si je me suis fait un avis », autrement dit, « si je sais ce que je veux ». En termes plus analytiques, je dois être en mesure d'identifier mes intérêts et les avoir classés par ordre de priorité, ou avoir porté un jugement sur une question, un conflit ou un problème, et décidé de la ligne d'action à soutenir. Pour juger, il faut d'abord comprendre ; et pour comprendre, il faut des informations fiables.

Les élèves doivent par conséquent comprendre des questions politiques majeures, dans leur propre intérêt (apprendre « sur » la politique), mais également pour acquérir les compétences grâce auxquelles ils pourront prendre indépendamment les mesures nécessaires : acquérir des informations, analyser et comprendre une question ou un problème politique, et porter un jugement. C'est ainsi qu'un jeune citoyen peut participer et agir (apprendre « pour » la participation démocratique).

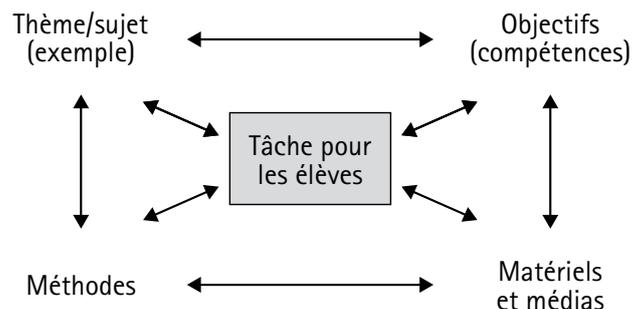
2. Tâche et questions clés pour comprendre la politique

2.1 Tâche pour les enseignants d'ECD/EDH

Dans tous les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage, et pas seulement dans l'ECD/EDH, les élèves comprennent mieux des questions complexes en étudiant des exemples judicieusement choisis. Les manuels pour enseignants de cette collection sur l'ECD/EDH pour le niveau élémentaire et les premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire (volume II à V) démontrent ce principe dans chaque module et proposent différentes approches envisageables. Les manuels expliquent également que ces exemples peuvent être tirés du contexte de la gouvernance scolaire ou de la prise de décision politique à tous les niveaux – en fonction de l'âge des élèves, des matériels disponibles ou produits par les élèves, ou encore des résultats attendus en termes d'apprentissage.

Ces exemples sont pour l'essentiel de deux types : l'analyse d'un problème ou d'une question politique, ou bien l'analyse des processus de prise de décision politique. L'enseignant doit décider quels exemples sont les plus adaptés et préciser quels sont les matériels qui sont disponibles ou qu'il est possible de se procurer.

La tâche de l'enseignant d'ECD/EDH est de mettre en relation les éléments ci-après dans la planification d'une séquence d'enseignement sur la politique :



Il est impossible de planifier un cours sans réfléchir à l'ensemble de ces aspects de l'enseignement et de l'apprentissage, et sans les mettre en relation. Si l'un de ces aspects intervient différemment dans la planification, l'ensemble des autres aspects en sera affecté. Qui plus est, il est possible de changer de thème pour atteindre un certain objectif, et vice versa.

2.2 Questions clés

- Que devront mes élèves être en mesure de faire à l'issue de ce module d'enseignement ? Que devront-ils avoir compris et être capables d'expliquer aux autres, et quels critères devront-ils être en mesure d'utiliser pour évaluer une question politique ?
- Comment puis-je évaluer le développement de leurs compétences ?
- En quoi les élèves peuvent-ils s'appuyer sur leur vécu au quotidien ou à l'école pour comprendre la politique ?
- Comment mes élèves perçoivent-ils la prise de décision politique ?
- Dans quelle mesure mes élèves sont-ils conscients de leurs centres d'intérêt ?
- Quelles sont les questions actuelles qui touchent mes élèves ?
- Quelles questions actuelles mes élèves sont-ils en mesure de comprendre ?
- Ces questions sont-elles en rapport avec la gouvernance de l'école, ou avec la politique aux niveaux local, régional, national ou international ?
- Comment puis-je encourager mes élèves à participer au choix d'un thème ?
- Quels médias ou matériels vais-je choisir pour présenter différentes opinions sur la question ?
- Quelles tâches vais-je confier à mes élèves pour qu'ils travaillent individuellement ?
- Quelles contributions mes élèves peuvent-ils apporter ?
- Quels concepts peuvent-ils appliquer au thème ou à la question ?
- Quelles sont les opinions que j'espère voir exprimer par mes élèves sur cette question ?
- Quelle est ma propre opinion ? Quels critères ai-je privilégiés pour former mon jugement ?
- Comment vais-je veiller à ne pas écraser mes élèves en les persuadant d'adhérer à mon point de vue ?
- Comment mes élèves pourraient-ils agir ?

Comprendre la politique

Fiche de travail 1 : Comment aborder la politique dans les cours d'ECD/EDH ?

L'objectif de l'ECD/EDH est d'amener les élèves à comprendre la politique. Mais qu'est-ce que la politique ? Qu'est-ce qui fait qu'un sujet est un sujet politique ? L'exemple ci-après devrait vous apporter quelques éclairages sur la question.

Un scénario

Un village situé en zone rurale est doté d'une école qui accueille non seulement les élèves de sa commune mais également tous ceux habitant dans un rayon de 20 kilomètres. Les enfants utilisent un autobus qui fait la navette entre la maison et l'école. La municipalité aide les familles à faibles revenus, et particulièrement celles qui ont deux enfants scolarisés ou plus. Ces familles bénéficient d'une réduction sur les trajets de bus allant de 25 % à 75 %.

Mais la crise économique a généré un effondrement des revenus fiscaux. Au conseil municipal, les élus réfléchissent à la façon de réduire les dépenses en évitant autant que possible de les financer par des crédits. Quelques politiques et leaders d'opinion influents ont suggéré de réduire l'allocation de transport, voire de la supprimer complètement. Ils affirment que la réduction de dépenses sera considérable mais que, répartie entre de si nombreuses familles, elle devrait être « indolore ». Or, la plupart des parents ne sont pas d'accord et souhaitent le maintien du système d'allocations aux familles.

Cette histoire est une fiction, mais elle est probablement très représentative des discussions sur la réduction des dépenses publiques en période de récession économique. Qu'y a-t-il de politique dans cette histoire ?

Un modèle de politique tridimensionnel

Il existe plusieurs définitions du concept de politique. L'une d'entre elles, très courante et fort utile pour l'enseignement et l'apprentissage, s'appuie sur le modèle de politique à trois dimensions, qui sont les problèmes, les décisions et les institutions.

La dimension des problèmes politiques : en politique, les individus défendent leurs intérêts ou une façon spécifique d'identifier et de résoudre une question ou un problème. Quelquefois, les individus s'organisent en groupe pour exprimer leurs intérêts collectifs. Les débats et les controverses font partie de la politique : ils traduisent la diversité des intérêts et des opinions qui cohabitent dans une société pluraliste ; personne ne doit avoir peur de ces situations conflictuelles si elles se résolvent de façon pacifique.

La dimension de la prise de décision politique : en politique, les problèmes ont un caractère urgent car ils portent atteinte aux intérêts de la communauté dans son ensemble ou à un grand groupe d'individus. Ils exigent donc la prise de mesures : la discussion doit déboucher sur une décision qui sera suivie d'une action.

La dimension institutionnelle de la politique renvoie au cadre dans lequel s'opère la politique. Quels pouvoirs sont conférés et à qui ? Comment se déroulent les élections ? Comment sont faites les lois ? Quels sont les droits de l'opposition parlementaire ? Comment les individus et les groupes d'intérêt influent-ils sur les processus politiques ? Cette dimension englobe par conséquent la Constitution, les règles et les lois qui permettent la gestion pacifique des questions politiques dans le cadre de processus décisionnels démocratiques. Plus largement, le concept inclut également la dimension culturelle, les valeurs et les attitudes qui régissent le comportement politique des citoyens.

Questions clés sous trois angles politiques

Ces trois dimensions nous permettent d'appréhender la politique selon des perspectives différentes. Cela permet de mettre de l'ordre dans la complexité qui peut caractériser la question politique. Chacun de ces trois angles ouvre sur des questions clés intéressantes. Les questions posées ci-après se veulent être des exemples qu'il convient d'adapter en fonction du cas étudié.

La dimension des questions politiques	Réponses		
Quel est le problème à résoudre ?	Le danger d'augmenter la dette publique en période de récession économique		
Quelles sont les personnes impliquées, et en faveur de quels objectifs ou intérêts plaident-elles ?	Les élus locaux : éviter les crédits en réduisant les dépenses publiques Les familles à faibles revenus : maintenir l'aide en faveur des familles dans le besoin		
Quels sont les droits de l'homme en jeu ?	Egalité et non-discrimination Droit à l'éducation Droit à la sécurité sociale		
Quelles solutions ont été suggérées ou sont examinées pour résoudre le problème ?	Diminuer ou supprimer les allocations de transport octroyées aux familles		
La dimension de la prise de décision politique	Réponses		
Qui prend part au processus décisionnel ?	Les décideurs politiques	Les médias	Les familles
Qui est d'accord ou en désaccord avec qui ?	Pour la réduction des allocations familiales		Contre les réductions
Quelles possibilités les différents acteurs ont-ils d'influer sur la décision finale ?	Accès direct aux membres du conseil municipal	En mesure de trouver du soutien parmi les citoyens ou dans les médias	
Qui a plus de pouvoir, qui en a moins ?	Cela dépend. Le scénario présenté ne donne aucune information sur ce point		
Qui a le plus ou le moins de chances d'obtenir la majorité ?	Les responsables politiques peuvent facilement obtenir la majorité au parlement. Toutefois, si une décision est impopulaire, ils risquent de perdre le soutien lors des élections suivantes et font par conséquent preuve de prudence		
La dimension institutionnelle (cadre)	Réponses		
Quels sont les principes fondamentaux de la Constitution ou le cadre législatif pertinents ou en application ?	Poids et contreponds, primauté du droit, sécurité sociale, liberté de la presse, liberté d'expression (parents)		
Quelles sont les normes pertinentes en matière de droits de l'homme au niveau international et/ou régional ?	Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) Convention européenne des droits de l'homme (1950) Convention relative aux droits de l'enfant (1989)		
Quelles sont les institutions politiques impliquées, et quels sont leurs pouvoirs en matière de décision ?	Le conseil municipal est le législateur		
Quels lois et principes juridiques doivent s'appliquer ?	Le scénario n'apporte aucune information. Il s'agit toutefois d'une question classique qu'il convient toujours d'intégrer		

En quoi cette analyse plaide-t-elle en faveur de l'ECD/EDH ?

L'analyse systématique et structurée d'un thème politique aide l'enseignant à préparer ses cours d'ECD/EDH, et les élèves à comprendre la politique.

L'enseignant :

- peut décider de ne s'intéresser qu'à l'une des dimensions, en utilisant un scénario tel celui présenté pour démontrer la façon dont fonctionne le système des institutions politiques, comment se prend une décision politique, ou ce qu'est une question politique et comment elle peut être résolue ;
- peut transformer ce scénario en un jeu de prise de décision : les élèves entrent dans différents rôles et négocient une solution ;
- peut choisir une démarche plus exigeante afin d'identifier dans les médias les matériels adaptés sur des questions actuelles.

Les élèves :

- développent des compétences leur permettant de comprendre et de sélectionner les informations sur les questions politiques, les processus décisionnels et les institutions politiques ;
- apprennent à poser des questions susceptibles de guider leur analyse ;
- apprennent à gérer un sujet complexe en se focalisant sur certains de ses aspects à un moment donné, et en l'analysant selon différentes perspectives.

Comprendre la politique

Fiche de travail 2 : Comment puis-je aider mes élèves dans leur appréciation des questions politiques ?

L'objectif essentiel de l'ECD/EDH est de permettre aux élèves de participer à leur communauté et à la politique. Pour agir dans ce sens, les élèves doivent savoir ce qu'ils souhaitent atteindre ; or, les objectifs et les stratégies de participation politique reposent sur l'analyse et le jugement.

Dans ces conditions, comment les enseignants d'ECD/EDH peuvent-ils aider leurs élèves à porter un jugement sur les questions politiques ? Les élèves jugent en permanence les questions et les décisions, peut-être émotionnellement, peut-être intuitivement. Comment faire en sorte que les élèves adoptent une approche plus réfléchie du jugement politique ?

Quels sont les critères appropriés pour porter un jugement politique ?

L'histoire utilisée dans la fiche de travail précédente sert d'exemple pour démontrer comment les critères du jugement politique peuvent être mis en perspective et en balance. En utilisant le même scénario, les deux fiches de travail démontrent qu'une question politique peut être analysée sous différents angles. Le jugement politique se fixe sur la dimension des questions politiques (voir la fiche de travail précédente), qu'il explore plus en profondeur.

Un scénario

Un village situé en zone rurale est doté d'une école qui accueille non seulement les élèves de sa commune mais également tous ceux habitant dans un rayon de 20 kilomètres. Les enfants utilisent un autobus qui fait la navette entre la maison et l'école. La municipalité aide les familles à faibles revenus, et particulièrement celles qui ont deux enfants scolarisés ou plus. Ces familles bénéficient d'une réduction sur les trajets de bus allant de 25 % à 75 %.

Mais la crise économique a généré un effondrement des revenus fiscaux. Au conseil municipal, les élus réfléchissent à la façon de réduire les dépenses en évitant autant que possible de les financer par des crédits. Quelques politiques et leaders d'opinion influents ont suggéré de réduire l'allocation de transport, voire de la supprimer complètement. Ils affirment que la réduction de dépenses sera considérable mais que, répartie entre de si nombreuses familles, elle devrait être « indolore ». Or, la plupart des parents ne sont pas d'accord et souhaitent le maintien du système d'allocations aux familles.

Cette histoire est une fiction, mais elle est probablement très représentative des discussions sur la réduction des dépenses publiques en période de récession économique. Comment porter un jugement sur cette question ?

Les autorités locales doivent s'efforcer de réaliser deux objectifs difficilement conciliables dans un même temps :

1. Les familles à faibles revenus ont besoin d'aides ; cela implique qu'un certain montant du budget soit réservé aux allocations familiales.
2. Le gouvernement doit s'attaquer au problème de la chute des revenus fiscaux en période de récession économique ; cette nécessité soulève la question de savoir dans quelle mesure réduire les dépenses, y compris les allocations familiales.

Ces deux objectifs sont conflictuels dans la mesure où leur réalisation respective s'exclut mutuellement. Tandis que le premier objectif exige de dépenser, le deuxième exige d'économiser. Régler la question en finançant la dépense par la contraction de dettes risque d'avoir de graves conséquences indésirables. Ce serait une solution à court terme, mais le paiement des intérêts ajouté au remboursement du crédit risquerait d'étrangler les finances publiques. Qui plus est, le financement d'un crédit pourrait s'ajouter à l'inflation.

Deux critères essentiels pour le jugement des questions politiques

Dans un Etat démocratique, les dirigeants politiques mais également les citoyens doivent évaluer les options qui se présentent en termes de décision. Ce n'est que dans ces conditions que les citoyens pourront se rallier ou s'opposer aux décisions prises par le gouvernement.

On peut envisager le jugement politique à la manière d'un processus de réflexion constructiviste qui s'apparente à un débat intérieur. Divers locuteurs intérieurs proposent différentes valeurs ou principes qui impliquent des décisions différentes. L'individu est une sorte de juge qui écoute tous les orateurs, met en balance leurs arguments ou les classe par ordre de priorité, puis formule un verdict qui ouvre une voie pour l'action. Ainsi pourrait se dérouler le débat intérieur « idéal » sur la question politique des allocations familiales.

Premier orateur

« Notre communauté est consacrée aux droits de l'homme – qu'elle a d'ailleurs intégrés en grande partie dans notre Constitution. Parmi ceux-ci figurent le droit à l'éducation²⁹ et le droit à un niveau de vie suffisant³⁰. Les familles, notamment, bénéficient de la protection de l'Etat ; elles servent en effet la société dans son ensemble en assumant la responsabilité de l'éducation de la jeune génération. Partant, nous sommes liés par l'obligation de veiller tout particulièrement aux familles à faibles revenus. Je demande donc que les allocations versées pour les trajets en autobus soient maintenues, en particulier en ces temps difficiles. »

Deuxième orateur

« Assumer la responsabilité de la communauté signifie que nous devons identifier les problèmes et les dangers qui nous menacent, et faire en sorte d'y apporter des solutions. A moyen terme, nous ne pouvons dépenser plus que ce que nous gagnons. Si nos revenus fiscaux diminuent, nos dépenses le doivent également. C'est une faveur que nous ferions aux familles de financer leurs allocations au moyen d'un crédit. Toutes ces familles, et en particulier celles avec enfants, devront reverser leur part avec les intérêts. Trouver une solution efficace à notre problème de finances sera bénéfique à tous. Je demande par conséquent que les dépenses soient réduites de manière à éviter la contraction du crédit, et que les familles soient invitées à apporter leur contribution. »

D'autres orateurs « intérieurs » peuvent exprimer d'autres points de vue fondamentaux. Un troisième orateur, par exemple, peut envisager les impacts souhaités et indésirables d'une décision à long terme, par exemple, en terme de durabilité. Quel est son impact sur la planète, les intérêts et les conditions de vie de la prochaine génération, sur la croissance économique ou encore sur les groupes sociaux au bas de l'échelle sociale ?

Deux perspectives essentielles du jugement politique

Les deux premiers orateurs avancent des perceptions différentes de la notion de responsabilité. La définition de la responsabilité du premier orateur est normative, basée sur le système de valeurs des droits de l'homme. La pauvreté constitue une grave violation de la dignité humaine et, partant, l'Etat ne doit pas réduire l'aide consentie aux familles à faibles revenus. Pour le deuxième orateur, la définition de la responsabilité ne repose pas sur les valeurs, mais sur les objectifs. Face à un problème urgent, une solution efficace s'impose, et aucun tabou n'est susceptible de faire passer cette priorité au second rang.

Le troisième orateur prend en considération les arguments des deux premiers en envisageant les conséquences à long terme de telle ou telle décision.

29. Protocole à la Convention européenne des droits de l'homme (20 mars 1952), article 2.

30. Déclaration universelle des droits de l'homme (10 décembre 1948), article 25.

En termes simples, les individus veulent être traités comme des humains par les autorités et pouvoir s'exprimer sur la façon dont le pays est géré (premier orateur). Ils veulent par ailleurs être bien gouvernés et de façon efficace (deuxième orateur).

Les discussions peuvent aboutir à une impasse si les orateurs s'appuient sur des points de référence différents, comme le sont les valeurs et les objectifs. Les deux références sont d'une certaine façon justifiées, mais elles ne peuvent se rencontrer à moins qu'un jugement ne les mette en relation.

Le jugement politique dans les cours d'ECD/EDH

A l'école, les élèves pratiquent leur liberté de pensée et d'opinion³¹. Ceux d'entre eux qui ont écouté leur débat intérieur sont donc libres de leurs décisions. L'enseignant ne doit pas intervenir en tant qu'orateur supplémentaire dans ce processus de jugement en donnant son avis sur la « bonne » décision³² ; en politique démocratique, personne ne possède les normes de jugement absolues qui permettraient de déterminer la bonne décision. L'enseignant ne doit donc pas faire la morale aux élèves ou les exhorter à agir de telle ou telle façon, ne serait-ce même tout simplement les inciter à agir. C'est aux élèves de décider, et non à l'enseignant.

Les élèves sont donc libres dans le choix de leur critères ; en réfléchissant à leur jugement politique, ils doivent en être conscients. C'est là un grand pas en avant par comparaison aux jugements basés sur les émotions ou l'intuition (le « bien » et le « mal »). A un niveau plus avancé, ils peuvent même exposer les raisons de leur choix de critères.

Toutefois, les élèves doivent prendre conscience qu'en politique, des décisions doivent être prises et, qu'en réalité, le fait de juger ne revient pas à décider. Partant, il ne suffit pas pour eux d'écouter leur débat intérieur et de révoquer leurs orateurs sans prendre de décision. Fondamentalement, lorsqu'ils examinent des objectifs conflictuels, comme c'est le cas ici, les élèves devraient :

- établir des priorités : autrement dit, décider de maintenir les allocations familiales ou d'adopter une politique de réduction drastique des dépenses ;
- trouver un compromis : il pourrait alors consister en des réductions modérées des allocations familiales et en des dépenses modérées en termes de crédit. Une réflexion de fond sur la façon de dépenser un budget plus réduit de manière à ce que les familles qui apportent une aide à la société continuent d'en bénéficier donne, à la lumière des droits de l'homme, une nouvelle signification à des détails techniques.

Diverses méthodes, mais pas toutes, aident les élèves à mener une réflexion de fond sur les questions de jugement politique ; parmi celles-ci figurent :

- les sessions plénières – réflexions critiques, débats et discussions ;
- le travail écrit suivi d'observations de la part de l'enseignant ;
- un apprentissage fondé sur les tâches suivi d'un débriefing et de discussion.

Les thèmes choisis par l'enseignant doivent permettre des choix convaincants d'opinions conflictuelles et être à la portée des élèves – autrement dit, ne pas être excessivement complexes. Les questions d'actualité mobilisent l'intérêt des élèves mais sont trop délicates, dans la mesure où les enseignants comme les élèves jouent le rôle de pionniers en la matière.

31. Convention relative aux droits de l'enfant (20 novembre 1989), articles 13 et 14 ; Convention européenne des droits de l'homme (4 novembre 1950), articles 9 et 10.

32. Voir le point sur l'éthique professionnelle des enseignants d'ECD/EDH dans ce volume, partie 1, module 3.

Module 4

Encadrer les processus d'apprentissage et choisir les modes d'enseignement

1. Introduction

Initier et accompagner les processus d'apprentissage des élèves est l'une des tâches les plus fascinantes de votre métier. Si vous n'avez pas une idée suffisamment précise des processus d'apprentissage dans lesquels vos élèves doivent s'engager pour réaliser les objectifs que vous (et/ou eux) avez choisis, vous ne saurez planifier de façon appropriée les modes et cadres d'enseignement, les activités d'apprentissage, les tâches et les méthodes de travail. Dans l'ECD/EDH, ces aspects peuvent être très divers et, quiconque consacre du temps et des efforts à se demander comment l'individu peut optimiser son apprentissage devient, avec le temps, un expert de l'apprentissage.

2. Tâche et questions clés pour encadrer les processus d'apprentissage et choisir les modes d'enseignement

2.1 Tâche

Vos réflexions et vos idées sur les processus d'apprentissage constituent pour ainsi dire la colonne vertébrale de vos efforts de planification. Si vous n'avez pas une idée suffisamment précise des processus d'apprentissage dans lesquels vos élèves doivent s'engager pour réaliser les objectifs que vous (et/ou eux) avez choisis, vous ne saurez planifier de façon appropriée les modes et cadres d'enseignement, les activités d'apprentissage, les tâches et les méthodes de travail.

Répondre à la question de savoir comment chaque élève apprend au mieux est délicat et exige beaucoup de temps. Mais quiconque consacre du temps et des efforts à cette question, l'évoque avec ses élèves, pour finalement évaluer et réfléchir à l'expérience accumulée, deviendra avec le temps un expert de l'apprentissage. Les processus d'apprentissage sont complexes ; leur succès et leur perfectionnement dépendent de bien des facteurs.

2.2 Questions clés

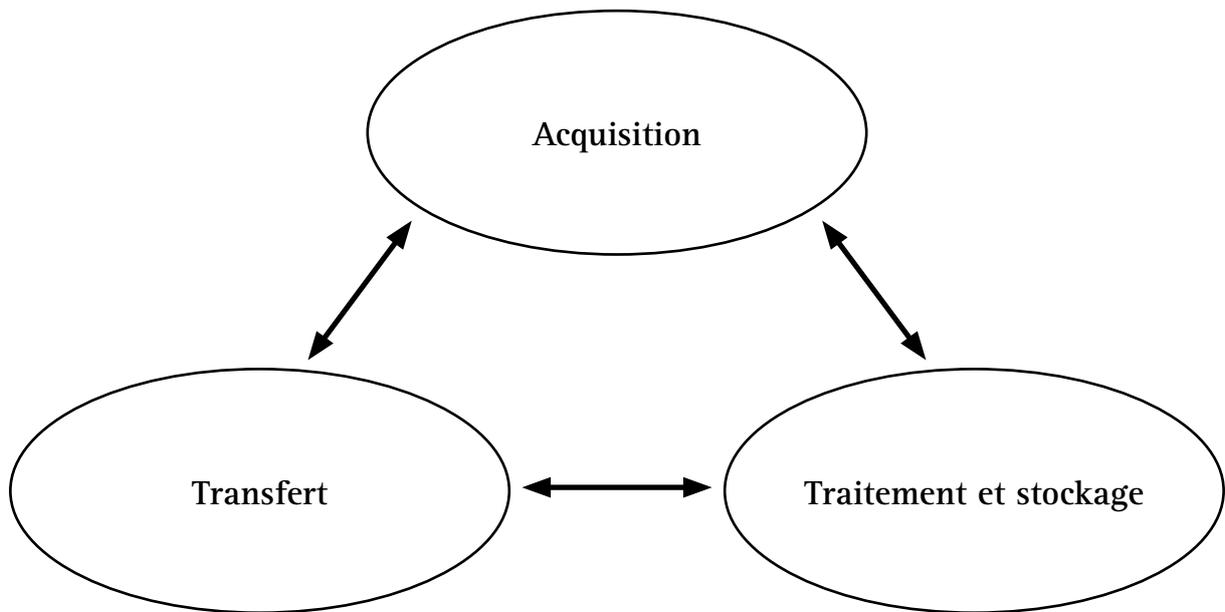
- Quels processus d'apprentissage permettront aux élèves de réaliser les objectifs fixés ?
- Comment puis-je permettre aux élèves d'assimiler (acquisition), de comprendre (processus) et de se souvenir (stockage) des nouvelles informations ?
- Le mode d'apprentissage retenu encourage-t-il les élèves à appliquer aux nouvelles tâches les savoirs et capacités nouvellement acquis ?
- L'objectif premier visé par le contexte d'apprentissage ou la séquence d'apprentissage est-il l'acquisition, le traitement et le stockage d'informations, ou plutôt les tâches de transfert ?
- En planifiant cette séquence d'apprentissage, ai-je pris en compte les aspects essentiels (conditions d'apprentissage idéales) ?
- Pour les élèves, le principal objectif du processus d'apprentissage est-il de construire du sens, d'acquérir des capacités ou de développer des attitudes ? Ai-je proposé les formes appropriées d'enseignement et d'apprentissage pour la réalisation de ces différents objectifs ?
 - par l'action (en étant actif, productif ou en créant quelque chose, etc.) ?
 - par la réflexion (expérience mentale, développement de nouvelles perceptions, etc.) ?
 - par l'observation ?
 - par un enseignement verbal (exposé, récits d'histoire, etc.) ?

- par les instructions, l'assistance et la coopération ?
- par la discussion et le débat ?
- en produisant un document écrit (rapport, journal de l'apprenant, etc.) ?
- par un médium ?
- par un événement spécifique dans la vie réelle et le vécu ?
- par l'expérience, le test et les erreurs ?

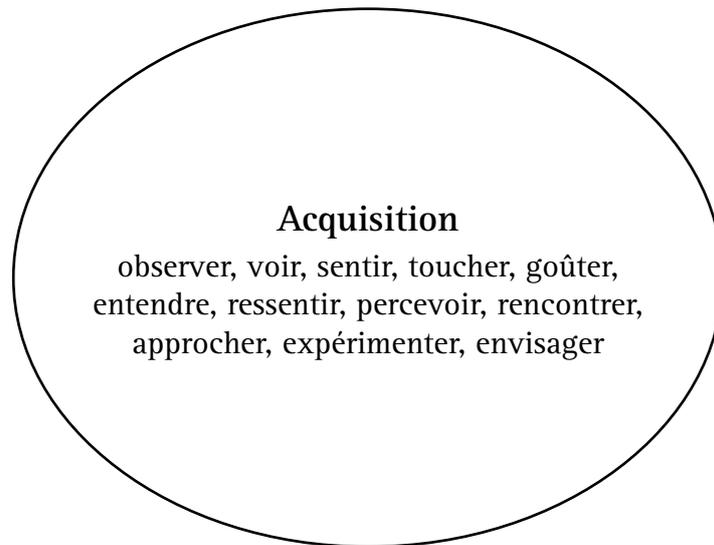
Encadrer les processus d'apprentissage et choisir les modes d'enseignement

Fiche de travail 1 : Les trois phases du processus d'apprentissage

Dans tout processus d'apprentissage, on peut distinguer trois phases étroitement liées qui se soutiennent mutuellement.



Acquisition d'informations



Questions sur l'acquisition d'informations par l'élève

Connaissances préalables

Comment l'élève peut-il réactiver les connaissances déjà en sa possession ?

Questions

L'élève peut-il aborder le thème en posant des questions ?

Sens

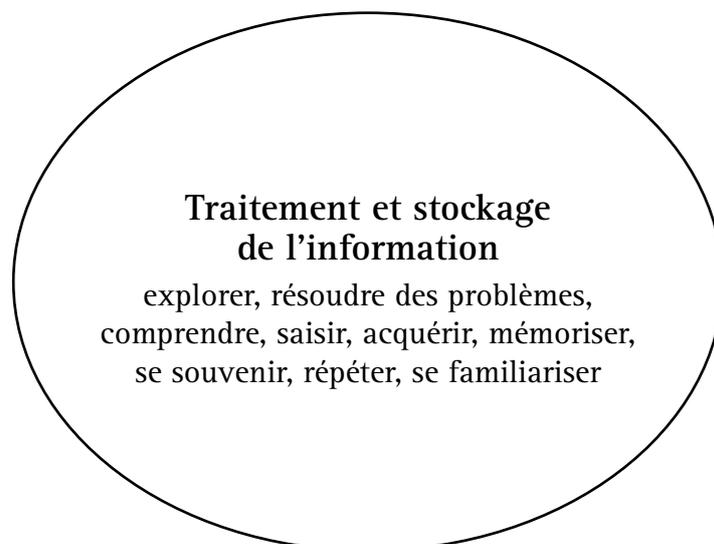
L'élève peut-il utiliser ses différents sens pour acquérir de nouvelles informations ?

L'élève peut-il apprendre en voyant, regardant, percevant, écoutant, entendant, ressentant des émotions, touchant, goûtant, sentant, etc. ?

Illustrations (ajouter de l'attrait et des couleurs à un sujet)

Des illustrations, des modèles ou des reproductions sont-ils utilisés ?

Traitement et stockage de l'information



Questions sur le traitement et le stockage de l'information

Structure

Les contenus sont-ils organisés de façon à ce que les étapes d'apprentissage précédentes facilitent les suivantes ?

Points de référence

Les élèves peuvent-ils faire le lien entre les nouvelles informations et les connaissances déjà en leur possession ?

Faisabilité

Les tâches prévues pour chacun des élèves, filles et garçons, sont-elles exigeantes et difficiles, mais toutefois à leur portée ?

Approfondissement de la compréhension

Les tâches assignées et les cadres prévus sont-ils adaptés aux élèves et leur permettent-ils de renforcer et d'approfondir leur apprentissage ?

Compte rendu

Les élèves produisent-ils un compte rendu de leurs résultats (rapport, affiche, note, illustration, diagramme, ébauches, croquis, etc.) ?

Pratique

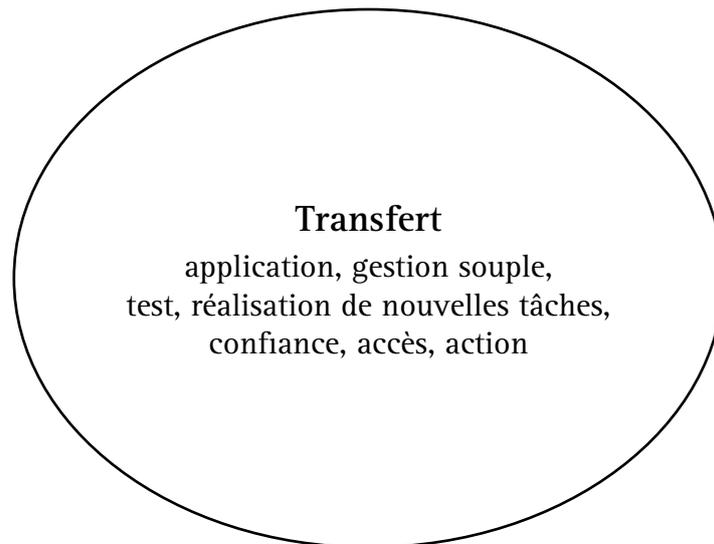
Les élèves ont-ils la possibilité de mettre en pratique les attitudes et les capacités nouvellement acquises dans une diversité de contextes aussi large que possible ?

Intensité

Les élèves ont-ils eu suffisamment de temps et de possibilités pour utiliser du mieux possible leurs nouvelles informations et expériences ?

Consacrons-nous suffisamment de temps à chaque question pour permettre aux élèves de l'explorer en profondeur ?

Transfert de l'information



L'apprentissage doit toujours intégrer des possibilités de transfert pour les élèves, afin d'éviter des évaluations du type : « des connaissances apprises mais déjà oubliées » ou « des connaissances non comprises et non mûries », « des apprentissages effectués hier et perdus aujourd'hui », ou encore « des informations acquises mais non exploitées ».

Questions sur le transfert de l'information

Utilité

Les élèves comprennent-ils et constatent-ils l'utilité de leur apprentissage ?

Expérience de l'efficacité (motivation)

Les élèves ont-ils fait l'expérience directe de la relation entre leurs efforts et leurs progrès en matière d'apprentissage ? Les élèves prennent-ils conscience qu'ils sont responsables de l'élargissement de leurs connaissances, compréhension et capacités – autrement dit, que leurs efforts et activités d'apprentissage peuvent porter leurs fruits ?

Contrôle

Les conclusions sont-elles analysées et réexaminées ?

Etudes supérieures et formation continue

La séquence d'apprentissage que les élèves ont suivie stimule-t-elle leur désir de s'engager dans des études supérieures et dans une formation continue ?

Application

Une grande diversité d'opportunités sont-elles offertes aux élèves, filles et garçons, pour mettre en application ce qu'ils ont appris ? Les élèves savent-ils appliquer leurs capacités et s'il existe des limites à l'application de leurs connaissances et capacités ?

Encadrer les processus d'apprentissage et choisir les modes d'enseignement

Fiche de travail 2 : Pourquoi l'enseignement traditionnel au tableau noir ne suffit pas (« enseignement ≠ apprentissage » et « apprentissage ≠ application dans la vie réelle »)

Les enseignants qui ont reçu une formation traditionnelle tendent à surestimer l'impact du cours magistral sur leurs élèves (« ce qui est enseigné est appris »). Cette vision est particulièrement répandue dans le secondaire, où les enseignants doivent souvent gérer de lourds programmes et d'importantes quantités de connaissances assez complexes. Il peut alors être tentant d'enseigner de la façon a priori la plus rapide et la plus efficace, à savoir au moyen de cours magistraux, face à des élèves qui écoutent – l'enseignant pouvant se dire : « A présent, j'en ai terminé avec le XX^e siècle ».

Mais les élèves apprennent-ils quelque chose en écoutant les cours de leurs enseignants ? Ont-ils tous appris ce que l'enseignant avait à l'esprit ou ce qu'il souhaitait leur apprendre ?

« Enseignement ≠ apprentissage »

D'un point de vue constructiviste, la réponse aux questions ci-dessus est non : « enseignement ≠ apprentissage ». L'apprentissage est un processus individuel. Les élèves construisent littéralement leur propre système de connaissances. Ils mettent en relation ce qu'ils savent déjà et ont compris avec les nouvelles informations reçues, en se basant sur des concepts, en développant des idées, en jugeant à la lumière de leurs expériences, etc. Ils sont en quête de sens et de logique dans ce qu'ils apprennent, déterminent ce qu'il est pertinent et utile de se rappeler – et ce qui ne l'est pas, et peut donc être oublié.

Et ils commettent aussi quelques erreurs.

Un enseignant qui fait cours à une trentaine d'élèves doit donc être conscient que, dans l'esprit de ces derniers, il s'élabore 30 versions de son cours qui sont intégrées dans les systèmes sémantiques de ses élèves – les structures cognitives, comme un professeur de psychologie réputé, Jerome Bruner, les a appelées.

Mais l'apprentissage n'est pas qu'une construction de sens, c'est aussi une déconstruction des erreurs. Les jeunes élèves, par exemple, peuvent penser que la nuit vient parce que le soleil se couche, car c'est bien là ce qu'ils voient. Bien évidemment, les enseignants tentent à juste titre de corriger cette façon de penser. Pour l'apprenant, c'est un effort difficile et parfois déplaisant de déconstruction. Pour certains apprenants, le cours donné peut donc être une somme de nouvelles informations, tandis que d'autres prennent conscience d'erreurs ou d'interprétations erronées qu'il convient de corriger.

D'un point de vue constructiviste, nous devons donc nous attendre à ce que les erreurs de logique et de pensée et une mauvaise compréhension des informations soient la règle et non l'exception – non seulement dans l'esprit de nos élèves, mais également dans le nôtre.

Partant, une révision de nos structures cognitives est plus complexe qu'une simple substitution des anciennes connaissances par les nouvelles, apportées par un enseignant qui fait cours à ses élèves. Il s'agit davantage d'un processus qui se poursuit sur une période de temps plus longue, dans lequel des ensembles d'idées et de notions en contradiction se font concurrence, tandis que les élèves s'engagent dans un effort de déconstruction – ce qui n'est pas le cas de l'enseignant.

« Apprentissage ≠ application dans la vie réelle »

Les enseignants qui s'efforcent de corriger les erreurs des élèves constateront donc que leur « dire » ce qui est « correct » n'est bien souvent pas suffisant. Ils sont confrontés aux problèmes ci-après :

- les élèves semblent ne pas écouter : bien souvent, les élèves ne modifient pas leurs idées fausses après que les faits ou concepts corrects leur ont été communiqués. Comment gérer ce problème ?

- les élèves apprennent comme des perroquets : le savoir scolaire cohabite avec une pensée naïve – y compris des erreurs de logique et de pensée, des opinions fondées sur des informations incorrectes, des références du vécu quotidien. Comment puis-je gérer le problème que les élèves ne fassent pas le lien entre ces deux sources d'information ? Ils mémorisent les connaissances scolaires en vue d'examens, « comme des perroquets », puis les oublient.

Tous les enseignants connaissent ces problèmes. Pour les surmonter, même l'apprentissage constructiviste est insuffisant. Les élèves doivent « faire quelque chose » de leur apprentissage : ils doivent l'appliquer. Pour un enseignant, cela signifie par exemple :

- ne pas donner de cours magistral sans proposer de tâche de suivi ;
- écouter les contributions des élèves, par exemple lors des présentations, afin d'évaluer leur processus d'apprentissage et leurs résultats ;
- rendre les élèves responsables de leur développement, par exemple dans des cadres d'apprentissage par les tâches ;
- écouter les réactions des élèves – ce qu'ils ont trouvé particulièrement important, ce qu'ils ont le mieux compris, etc.

La mission de l'enseignant consiste à offrir aux élèves les opportunités adaptées pour apprendre, et pour évaluer et communiquer avec ces derniers sur ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas. L'apprentissage constructiviste, y compris la déconstruction et la mise en œuvre de tâches de suivi, prend du temps. Partant, l'enseignant – éventuellement conjointement avec ses élèves – doit choisir à quel thème il convient de consacrer du temps. En bref, « en faire moins, mais le faire mieux ».

Encadrer les processus d'apprentissage : choisir les modes d'enseignement

Fiche de travail 3 : Sélectionner les modes adéquats d'enseignement et d'apprentissage

En choisissant un certain mode d'apprentissage, vous prenez des décisions sur la définition et l'organisation des séquences d'enseignement et sur l'environnement de l'apprentissage. Cela soulève des questions concernant les modes d'apprentissage, d'enseignement et d'interactions sociales à inclure et à combiner, l'échelonnement des étapes d'apprentissage et la sélection des matériels appropriés. Cette liste de questions pourrait vous aider dans le processus de sélection :

- Quel mode d'enseignement pourrait favoriser les processus d'apprentissage prévus ?
- Quelles sont les formes d'interactions sociales que je souhaite privilégier ?
- Quelle structure et quel rythme est-ce que je souhaite donner à mon cours ?
- Dans quelle mesure les élèves peuvent-ils participer à la planification des cours et aux modes d'enseignement ?
- Compte tenu des conditions extérieures, quelles approches d'enseignement paraissent faisables ?
- Pour quels modes et méthodes d'apprentissage ai-je plus particulièrement des aptitudes ?
- Que puis-je faire d'autre pour créer une atmosphère propice à l'apprentissage avec les élèves ?
- Quelle approche d'enseignement tient compte à la fois des filles et des garçons ?
- Les cours encouragent-ils la coopération dans la classe ?
- Des espaces en accès libre (salles, emplacements réservés) ont-ils été prévus pour permettre aux élèves ou aux groupes de se retirer ?
- La classe est-elle toujours le meilleur endroit pour apprendre ? La salle de classe doit-elle être changée ou restructurée ? Des salles affectées à des objectifs spécifiques sont-elles disponibles ? Des excursions ou des explorations pourraient-elles être utiles ?
- Combien de liberté est-ce que j'accorde à mes élèves ? Comment est-ce que j'évalue leurs aptitudes ?
- Tous les élèves devraient-ils apprendre selon un processus prédéterminé ? Mon approche d'enseignement est-elle suffisamment individualisée et souple pour répondre à des besoins d'apprentissage, des rythmes et des capacités diverses ?
- Est-il possible d'offrir aux élèves le choix entre différentes procédures ?
- Quel type de travail à la maison ai-je à l'esprit ?
- Quelles formes d'interactions sociales sont appropriées compte tenu des conditions, des objectifs, des contenus et des processus d'apprentissage (travail individuel, travail en binôme, groupes restreints ou élargis) ?

Encadrer les processus d'apprentissage et choisir les modes d'enseignement

Fiche de travail 4 : Cinq modes basiques d'enseignement et d'apprentissage

Ces cinq approches méthodologiques décrivent d'une certaine manière cinq types idéals de cadres d'interaction entre enseignants et élèves.

Chacune de ces approches permet ou exige des élèves et des enseignants qu'ils réagissent et coopèrent de diverses façons.

Les approches sont organisées sur une échelle, à partir de la forme classique de travail centrée sur l'enseignant (cours magistral), et évoluent vers des formes centrées sur l'élève.

Nous ne proposons pas que les formes centrées sur l'enseignant soient totalement remplacées par des formes centrées sur l'élève. Nous préconisons à l'inverse une combinaison de ces formes, approche plus appropriée selon nous – qui, à long terme, devrait évoluer vers des formes d'enseignement et d'apprentissage davantage centrées sur l'élève.

Une vision superficielle pourrait laisser penser que le travail centré sur l'élève est le fait d'un enseignant oisif. Ce n'est pourtant pas le cas. Le rôle de l'enseignant évolue, comme nous l'expliquerons en détail, pour passer de l'intervention directe dans la classe à une préparation, une assistance et une supervision soigneuses ; bref, son investissement a tendance à augmenter plutôt qu'à se réduire.

Les élèves censés « apprendre comment apprendre » devraient dans l'idéal bénéficier du soutien de l'ensemble de leurs enseignants dans toutes les matières. Un projet de cette ampleur pourrait échouer s'il était confiné à un travail sur des projets, dans une monotonie de méthodes répétant à l'infini les cours magistraux et condamnant les élèves à un apprentissage par cœur.

Les modes basiques d'enseignement et d'apprentissage présentés ci-après sont les suivants :

- l'enseignement par le biais de cours magistraux ;
- l'enseignement exploratoire guidé (discussion en classe) ;
- l'apprentissage ouvert ;
- l'enseignement individuel ;
- l'apprentissage dans le cadre de projets.

Mode d'enseignement et d'apprentissage	Activités	Caractéristiques typiques
Enseignement par le biais de cours magistraux	Narration, cours magistral, lecture devant la classe, rapport, exposé, présentation, enseignement par l'exemple, démonstration.	<ul style="list-style-type: none"> - Je (l'enseignant) peux enseigner la matière directement, compte tenu de la situation propre à la classe, et les réactions des élèves sont manifestes immédiatement. - Tous les élèves sont censés atteindre le même objectif – dans le même délai, dans la même classe et le même environnement, par la même méthode et les mêmes moyens. - Des informations sur un sujet prédéfini sont transmises aux élèves.
Enseignement exploratoire guidé (discussion en classe)	Dialogue, questions, stimulation, encouragement, conseil, soutien.	<ul style="list-style-type: none"> - Action conjuguée des exposés et des stimulations de l'enseignant et des contributions des élèves.

Apprentissage ouvert	<p>Enseignant : conseil, médiation, soutien.</p> <p>Elèves : sélection, planification, questions, découverte, recherche, rédaction, conception, analyse, réflexion, contrôle, évaluation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves peuvent participer aux décisions. - Les intérêts, les besoins et les initiatives des élèves sont prioritaires. - L'environnement de l'apprentissage encourage l'activité des élèves (répartition souple de la salle et de l'espace, vaste choix de matériels d'apprentissage, espaces pour l'expérimentation, la peinture, etc.). - Organisation flexible de l'environnement d'apprentissage. - Les élèves peuvent faire leur choix parmi divers thèmes et matériels. - Des environnements extérieurs pour l'apprentissage sont prévus. - Libre choix des activités d'apprentissage. - Travail individuel, avec un partenaire ou en groupe. - L'apprentissage ouvert implique et encourage l'autodétermination, la responsabilité individuelle, la recherche, la spontanéité, l'orientation sur le contexte.
Enseignement individuel	<p>Enseignant : diagnostic, conseils, instructions, orientations, soutien, conseil, information, contrôle, supervision, motivation.</p> <p>Elèves : sélection, modification et développement du programme de travail, lecture, résultat, analyse et évaluation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'environnement de l'enseignement et de l'apprentissage est spécifique aux besoins des élèves (tels que définis par les connaissances préalables des élèves, leurs capacités et leurs talents, leurs intérêts, leurs antécédents familiaux et sociaux, etc.). - Ajustement optimal de l'ensemble des éléments du processus d'apprentissage aux besoins et aptitudes de chaque élève – à savoir les exigences, objectifs, procédures, méthodes, temps, médias et aides (spécifications multidimensionnelles). - Matériels didactiques, supports médias (ordinateurs, logiciels d'apprentissage, clips vidéo, fiches de travail, modèles, photos pour les apprenants, manuels scolaires, etc.). - L'apprentissage individuel encourage l'efficacité, favorise l'économie de temps et d'efforts, une approche systématique, l'indépendance d'esprit et la responsabilité individuelle.

<p>Apprentissage dans le cadre de projets</p>	<p>Enseignant : médiation, observation, conseil, stimulation, soutien, organisation, coordination.</p> <p>Elèves : fixation des objectifs, coopération, planification, discussion, accord mutuel, collecte de données et d'informations, questions, application, études, tests, expériences, modification, conception, créativité, production, contrôle, évaluation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les intérêts, préoccupations et objectifs communs des élèves sont décisifs pour le choix du thème, de l'approche et des tâches. - Un problème authentique (complexe), tiré de la vie réelle telle que perçue par les élèves, filles et garçons, sert de point de départ. - La priorité est donnée à la production de résultats et à une approche interdisciplinaire (intercurriculaire). - Les élèves sont encouragés à s'appuyer sur leur expérience personnelle, l'apprentissage étant mis en relation avec la pratique dans la vie réelle. - Entreprise à long terme qui s'opère selon un ordre type de stades et de phases (initiative – évaluation des intérêts et des besoins – décisions sur les objectifs – détermination des limites, autrement dit, exclusion des objectifs non réalisables – élaboration du projet ; planification – calendrier final ; mise en œuvre ; analyse et aperçu des activités à venir suite au projet, contrôle et amélioration, évaluation). - Répartition et attribution des tâches : travail individuel, avec des partenaires, en groupes restreints ou élargis, coopération. - Les élèves visitent des sites hors de l'école et consultent leurs parents et/ou des experts. - Le travail sur des projets encourage l'indépendance d'esprit et l'apprentissage par la découverte, l'expérience personnelle et pratique, et l'interaction sociale. - L'enseignement et l'apprentissage encouragent les élèves à agir.
--	--	--

Module 5

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

1. Introduction

Qu'est-ce qui, de l'ECD/EDH, est vrai pour l'ensemble de l'apprentissage et de l'enseignement ? Comment et pourquoi évaluer les élèves ? L'évaluation est-elle juste ? L'évaluation favorise-t-elle l'apprentissage et le processus d'apprentissage ? Dans l'ECD/EDH, ces questions doivent être posées précisément pour diverses raisons.

Quelles compétences évaluer ? Quels types de connaissances sont d'une importance primordiale ? Est-il important de connaître par cœur les articles de la Déclaration universelle des droits de l'homme ou de savoir comment est organisé le système judiciaire de son pays ? Nous ne pouvons, ici, répondre à ces questions parce que nous sommes tous, au niveau international, à mi-chemin du débat et que personne n'a encore de réponse définitive. Parce que chaque type d'apprentissage doit être évalué en fonction de ses résultats, nous voudrions examiner cet aspect soigneusement. L'une des solutions à cette question est la forme d'évaluation pour laquelle nous optons. Si l'enseignant et les élèves évaluent les résultats pendant et non après le processus d'apprentissage (évaluation formative), l'évaluation sert de moteur à l'apprentissage et favorise de meilleurs résultats.

Nous souhaitons contribuer à une compréhension élargie de l'apprentissage en présentant différentes approches sans porter de jugement. Il ne s'agit pas de savoir si nous devons évaluer, mais quel mode d'évaluation utiliser, à quel moment et dans quels objectifs spécifiques. Partant, nous posons des questions comme celle de s'interroger sur le choix approprié de la méthode d'apprentissage. La question importante n'est pas de savoir quelle méthode est la bonne, mais laquelle est utilisée et quand. L'ECD et l'EDH ne sont pas des sujets, comme nous l'avons souvent mentionné précédemment ; elles sont bien davantage. Ce sont des concepts qui influent sur l'atmosphère de l'enseignement et de l'apprentissage. Au moment d'évaluer le niveau et les résultats des élèves dans l'ECD/EDH, ce ne sont pas seulement les connaissances acquises, les compétences et le savoir-faire développés dans un domaine qui sont évalués. L'évaluation inclut des aspects plus dynamiques comme les attitudes, les perceptions, les capacités transversales comme la souplesse, la communication, les compétences en matière d'interaction et d'argumentation, etc. L'évaluation intervient donc dans différentes dimensions. Cela vaut pour tous les sujets. Il y a également certains éléments de l'ECD/EDH que nous ne pouvons ou ne voulons pas évaluer, comme les valeurs et les attitudes – même si nous considérons qu'elles font partie de l'ensemble des compétences que nous souhaiterions transmettre aux élèves.

2. Tâche et questions clés pour l'évaluation des élèves, des enseignants et des écoles

2.1 Tâche

Lors de la planification de vos cours et séquences d'enseignement, un aspect mérite toute votre attention : il s'agit de la façon de contrôler et d'assurer la progression de vos élèves dans l'apprentissage – comment identifier les progrès qu'ils ont réalisés et comment évaluer les résultats de leur apprentissage et de vos activités pédagogiques. Par conséquent, avant les cours, vous devez prévoir comment définir ou estimer et améliorer l'impact et la qualité de votre enseignement, et comment enregistrer, analyser, améliorer et juger le travail des élèves et leurs activités d'apprentissage. Ce faisant, vous devrez réfléchir au moyen de quels instruments et mesures vous pourrez déterminer si la classe dans son ensemble et les élèves individuellement ont atteint les objectifs fixés. Vous définirez également, si nécessaire, les critères sur la base desquels vous établirez votre système de notation.

Dans ce module, vous trouverez des informations sur l'évaluation des élèves, des enseignants et de l'école dans son ensemble.

2.2 Questions clés

Au sujet du processus d'apprentissage des élèves :

- Comment déterminer et évaluer un apprentissage réussi ?
- De quelle façon sont appliquées l'autoévaluation et l'évaluation par d'autres enseignants?
- Comment m'assurer que mes élèves ont atteint les objectifs ?
- Les élèves ont-ils régulièrement connu la réussite durant leur apprentissage ?
- Sont-ils conscients des progrès qu'ils ont faits ?
- Mon enseignement offre-t-il aux filles et aux garçons des chances égales de réussite ?
- Les élèves procèdent-ils sciemment à une observation, un contrôle et une amélioration de leur attitude face à l'apprentissage et au travail ?
- Les élèves ont-ils reçu des orientations pour les guider dans leur apprentissage ?
- Les élèves peuvent-ils contrôler et évaluer eux-mêmes leur comportement en matière d'apprentissage ainsi que leurs résultats ?
- Les élèves peuvent-ils identifier le comportement de leurs camarades en termes d'apprentissage au moyen d'une évaluation par les pairs ?
- Dans leur autoévaluation, les élèves se rapportent-ils également à leurs propres objectifs, normes, critères ou besoins ?
- Est-ce que je prends conscience des progrès individuels des élèves ?
- Comment est-ce que j'identifie individuellement les problèmes d'apprentissage des élèves ?
- Comment puis-je observer l'interaction sociale dans la classe ?
- Comment est-ce que je garde trace de mes observations et évaluations des élèves individuellement et de la classe dans son ensemble ?

Au sujet du processus d'apprentissage des enseignants :

- Comment déterminer et évaluer un apprentissage réussi ?
- De quelle façon sont appliquées l'autoévaluation et l'évaluation par autrui ?
- Comment, quand et avec qui est-ce que je réfléchis à mon enseignement ?
- Comment est-ce que je laisse participer mes élèves ?
- De quelle façon mets-je en relation le succès ou l'échec de mes élèves avec mon enseignement ?
- Comment est-ce que je reconnais mes progrès en matière d'enseignement et comment est-ce que j'apprends en tant qu'enseignant ?

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

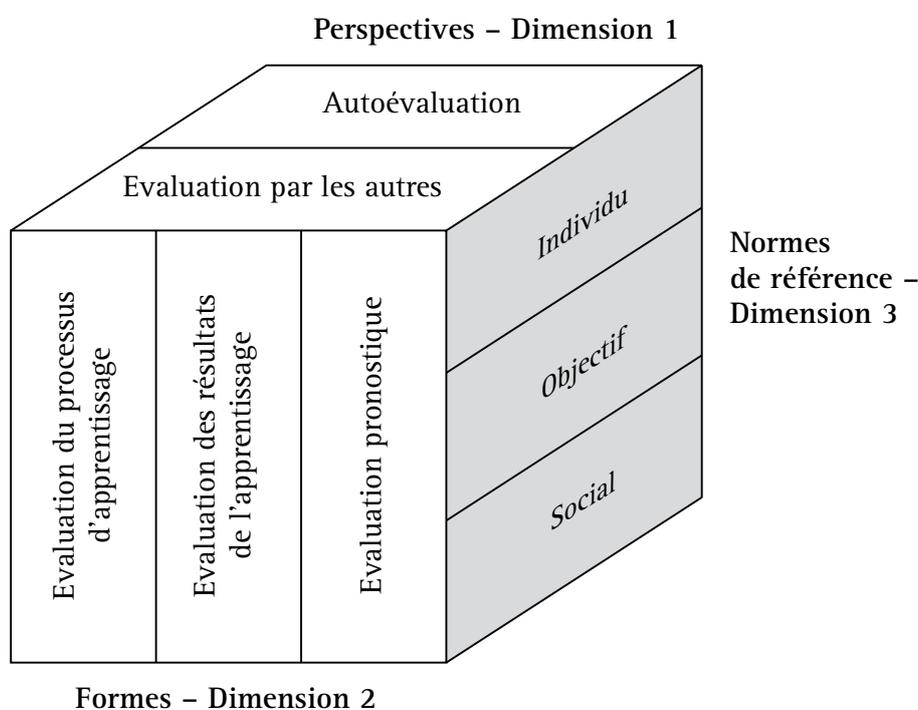
Fiche de travail 1 : Les différentes dimensions de l'évaluation

L'évaluation des élèves comporte trois niveaux. En utilisant le modèle de cube ci-dessous, il est possible d'expliquer l'interdépendance de ces trois dimensions.

Dimension 1 – perspectives : les élèves peuvent s'évaluer eux-mêmes (autoévaluation) ou être évalués par les autres (évaluation par autrui).

Dimension 2 – formes : l'évaluation peut prendre trois formes différentes – évaluation des processus d'apprentissage, évaluation des résultats de l'apprentissage et évaluation pronostique. Chaque forme présente des avantages et des inconvénients.

Dimension 3 – normes de référence. Pour l'évaluation, un enseignant peut s'appuyer sur une norme individuelle (l'élève), sur une norme en termes d'objectifs (objectifs d'apprentissage) ou encore sur une norme sociale (position de l'élève dans la classe). La norme de référence déterminera dans une grande mesure quel impact l'évaluation aura sur le futur apprentissage de l'élève.



Avant de commencer à réfléchir aux différentes dimensions, nous devons nous interroger sur les compétences que nous évaluons. Dans l'ECD/EDH, cette question trouve sa réponse dans les trois compétences déjà évoquées : compétence dans l'analyse, compétence dans le raisonnement politique et compétence dans l'action.

Sur ce point, nous pouvons également nous poser les questions ci-après autour de la fixation de critères clairs et impartiaux pour l'évaluation et l'estimation :

- Mesurons-nous les aspects essentiels au moment de l'évaluation des résultats de l'élève (informations stockées à long terme, faits d'importance exemplaire et, en plus de la simple connaissance de faits, « les outils pour la réflexion et l'action », les capacités et les aptitudes) ?
- Concernant la notation du travail des élèves, ces notes reposent-elles sur des critères objectifs ?
- Les normes des résultats dans le test correspondent-elles à celles du programme ?

- Toutes les exigences auxquelles satisfaire pour obtenir une certaine note ont-elles été déterminées au préalable (différents niveaux de résultats) ?
- Le test permet-il aux élèves de comprendre quels aspects de l'objectif d'apprentissage ils ont atteints ?
- Différents types de tests ont-ils été développés pour les élèves démarrant dans des conditions différentes ?
- Les élèves peuvent-ils effectuer les tests individuellement lorsque cela semble approprié (par exemple, peuvent-ils choisir le moment précis du test) ?

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

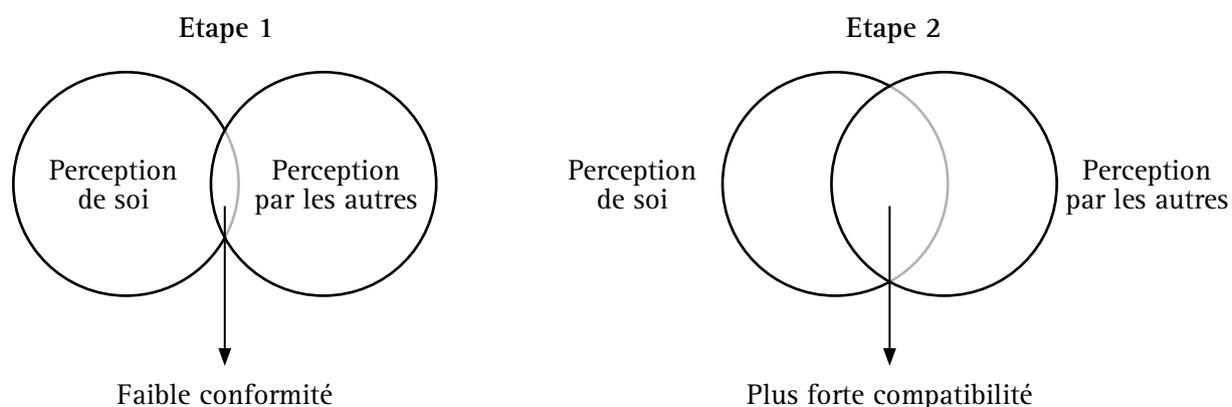
Fiche de travail 2 : Perspectives d'évaluation

Les évaluations interne et externe permettent à une personne de se situer en termes d'apprentissage et de prévoir d'autres mesures en la matière. Les deux types d'évaluation aident également à définir de nouveaux objectifs.

Chacun est habitué à être évalué par autrui. L'évaluation par les autres fournit des observations en provenance des élèves, des enseignants ou des parents.

L'autoévaluation fait référence à la capacité de s'évaluer soi-même et d'en tirer les conclusions. Il s'agit là d'un instrument essentiel pour accompagner les apprenants dans leur autonomisation et les aider à s'affranchir de la dépendance envers les observations de leurs enseignants. Les élèves en capacité de s'évaluer de façon réaliste parviennent à se faire une image plus précise d'eux-mêmes et se défont du sentiment d'insécurité. Ils sont par ailleurs moins dépendants des observations et en mesure d'évaluer et d'interpréter les réactions des enseignants de façon plus appropriée.

L'autoévaluation et l'évaluation par autrui n'ont pas à être parfaitement conformes, mais elles devraient pouvoir être entendues dans des réunions conjointes, faire l'objet de réflexion et de discussion. En effet, un élève ne se perçoit pas forcément de la même façon que son enseignant le perçoit. Diverses opinions doivent être exprimées et examinées. Ce faisant, il est possible de corriger les points obscurs, les perspectives étroites ou encore les images figées. Les élèves doivent apprendre progressivement à évaluer leurs propres compétences et capacités et à faire part de leurs réactions à leurs camarades, à savoir accepter les observations et en discuter. Au moyen de cette approche progressive, l'autoévaluation et l'évaluation par autrui évoluent vers davantage de compatibilité.



Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Fiche de travail 3 : Perspectives et formes d'évaluation

Evaluation des processus d'apprentissage (formative)

Cette démarche sert à améliorer, contrôler et vérifier le processus d'apprentissage de l'élève, ou encore les activités de l'élève et de l'enseignant en vue d'atteindre un certain objectif.

Evaluation des résultats d'apprentissage (sommativ)

A un moment donné, une évaluation sommative ou conclusive résume les connaissances et les capacités acquises par un élève. Son principal objectif est d'informer ce dernier ou les parents, par exemple, des résultats qu'il a obtenus.

Evaluation pronostique

Ce type d'évaluation s'intéresse au développement à venir de l'élève. A différents stades durant la scolarité de l'élève, les personnes impliquées dans son processus éducatif (l'élève lui-même, ses enseignants, ses parents, parfois un psychologue scolaire ou encore le chef d'établissement) formulent des recommandations quant à la façon dont l'élève pourrait poursuivre sa scolarité.

Evaluation des processus d'apprentissage

Le principal objectif de l'évaluation des processus d'apprentissage (ou évaluation formative) est de soutenir l'élève dans sa scolarité et, ainsi, d'améliorer l'efficacité de l'enseignement. Au lieu de combattre les symptômes des difficultés d'apprentissage, les raisons sous-jacentes en sont examinées et des mesures sont prises pour tenter d'y apporter des solutions (ces raisons peuvent être cognitives aussi bien qu'émotionnelles). Les erreurs ne sont pas corrigées mais analysées. Ainsi, les idées et l'état d'esprit de l'élève peuvent être compris et soutenus dans une approche orientée sur l'objectif. Les difficultés doivent être examinées avec l'élève et peuvent être gérées au moyen de tâches ou de mesures de soutien spécifiques. En analysant l'origine des erreurs, l'élève n'a pas à procéder à une adaptation superficielle. Ce faisant, il ne se sent pas non plus à la merci de ses difficultés. Au lieu de cela, il apprend à développer des stratégies individuelles pour faire face à ses problèmes.

A cet égard, un apprentissage couronné de succès implique un contrôle permanent du processus et un travail sur les erreurs par l'enseignant comme par les élèves, et pas seulement la recherche de meilleures méthodes.

Possibilités d'évaluation des processus d'apprentissage :

- observations ;
- petits tests quotidiens ;
- tests à la suite d'une phase de travail prolongé.

Les tests permettant d'évaluer les processus d'apprentissage servent d'indicateurs pour le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ils permettent aux élèves et aux enseignants de contrôler le niveau de résultats. Les fossés et les insécurités peuvent être comblés au moyen de tâches supplémentaires.

Possibilités de tests :

- observation des élèves tandis qu'ils effectuent une tâche ;
- observation et analyse pointue de la tâche effectuée ;
- conversation individuelle au sujet de la tâche effectuée ;
- questions au sujet de la façon dont un problème a été résolu ;
- tests courts.

A partir des observations et des conversations sur la façon d'effectuer les tâches et sur les sources d'erreur, il se dessine des objectifs individuels que les élèves fixent eux-mêmes, qu'ils élaborent ensemble avec l'enseignant ou que l'enseignant peut élaborer à leur intention.

En effectuant ce type d'évaluation de votre enseignement, il en résulte également, logiquement, une évolution en direction :

- d'un apprentissage orienté sur l'objectif au lieu d'un apprentissage orienté purement sur le contenu ;
- d'un apprentissage individualisé au lieu d'un enseignement dans le cadre duquel chacun travaille à la même tâche.

Evaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages (ou évaluation sommative) mesure les résultats de l'apprentissage de l'élève de façon très schématique. Elle résume l'ensemble des connaissances et des compétences acquises, et sert d'outil de compte rendu pour les parents, l'élève et les enseignants. Elle peut également constituer le socle d'un soutien orienté sur l'objectif.

Ces types d'évaluation sont mis en œuvre après de longues séquences d'enseignement et d'apprentissage, au moyen d'observations et de tests. Ils indiquent aux différents destinataires dans quelle mesure l'élève a atteint les divers objectifs. Parmi les types d'évaluation des apprentissages figurent l'ensemble des tests qui mesurent les compétences et les connaissances accumulées par l'élève sur un certain sujet au cours d'une période donnée (par exemple, quiz sur la démocratie, tests de mathématiques, de vocabulaire ou encore de sciences humaines). L'évaluation des apprentissages est souvent utilisée à l'école dans toutes les matières. Même si elle est nécessaire pour noter les élèves et fournir à l'enseignant des informations spécifiques sur les résultats de l'élève en général, elle pose divers problèmes.

En guise de retour d'informations sur les évaluations, on utilise des notes. Mais les notes posent de nombreux problèmes qui restent sans solution.

- Selon les enseignants, les résultats d'un même élève ne sont pas évalués pareillement. L'évaluation n'est pas objective et, à cet égard, peu importe la matière. Un test de mathématiques sera évalué aussi différemment selon les enseignants que le sera une rédaction. Ainsi, l'évaluation est fortement influencée par celui qui l'effectue. Cela peut venir de la confiance en l'élève qu'a l'enseignant, de la future scolarité de l'élève (dans quelle classe) et de l'enseignant qui suit sa scolarité. On peut donc affirmer que le critère de l'objectivité n'est pas satisfait.
- Un enseignant a tendance à évaluer le même travail d'un élève différemment à différents moments. L'évaluation n'est pas fiable. Quel que soit le sujet évalué, un enseignant évaluera différemment selon le moment. On peut donc affirmer que le critère de fiabilité n'est pas rempli.
- Ce qu'exprime une note n'est pas clairement défini (capacités, compétences, connaissances, attitudes ?). Lorsque l'enseignant utilise des notes pour évaluer les apprentissages, il y intègre divers aspects, comme les résultats effectifs au semestre précédent, la capacité de réussite estimée, les progrès ou le recul en matière d'apprentissage par rapport à la moyenne de la classe, ainsi que des aspects de l'ordre de la motivation et de la discipline. Il est très difficile pour l'élève de comprendre ce que signifie la note donnée. Généralement, les élèves ne sont pas conscients des différentes stratégies d'évaluation de leurs enseignants. Les contenus peuvent être multidimensionnels et l'espace d'interprétation peut être large. Compte tenu des différentes fonctions des notes dans notre société sur le plan des diplômes, de la sélection et de l'orientation, l'interprétation des notes attribuées est d'autant plus complexe. On peut donc affirmer que le critère de validité n'est pas rempli. Pour la majorité des fonctions évoquées ci-dessus, les notes sur la base d'une évaluation des apprentissages ne sont pas des indicateurs exploitables pour apprécier la réussite future de l'élève sur les plans scolaire, universitaire ou professionnel.
- La pratique commune qui consiste à noter selon l'évaluation des apprentissages a des effets indésirables. Donner des notes au sein d'une classe en fonction d'une répartition normale conduit

à d'autant plus d'expériences d'échec pour les élèves avec les moins bons niveaux scolaires. Parce que, dans une répartition normale, les rares places pour les très bons et les bons sont réservées aux mêmes élèves, ce sont aussi les mêmes élèves qui se situent dans la tranche inférieure. Même s'ils améliorent leurs résultats, ils resteront en queue de classement. Partant, classer les élèves en fonction de résultats mesurés au sein de la classe ne fait que conduire à leur démotivation et perte d'intérêt, sans que la situation ne change – en particulier pour les plus faibles.

- Les notes ne sont pas applicables à certaines situations ou certains phénomènes : dans des matières comme les mathématiques, il est plus simple d'obtenir une réponse juste ou fautive – chose plus difficile dans les matières artistiques ou tout autre domaine d'apprentissage créatif comme les langues. Cela provient de critères inexistantes ou peu clairs pour l'évaluation, et du fait que les matières au programme font appel à différentes compétences ou capacités. Dans l'ECD/EDH, la discussion sur les différentes façons de résoudre un problème peut générer des idées très créatives ou novatrices tandis que, dans d'autres matières, une seule réponse peut être considérée comme la bonne. Avec les notes et le désir de tout noter au moyen d'une évaluation des apprentissages, le danger est celui de l'uniformité – et donc un frein à la recherche créative de nouvelles façons de résoudre la tâche.
- Noter l'arithmétique n'est pas valide en termes mathématiques : sur le principe, les notes ne peuvent être davantage que des estimations grossières du classement approximatif d'un élève dans sa classe. A cet égard, même les méthodes mathématiques les plus précises ne peuvent améliorer la situation. Calculer une moyenne en additionnant plusieurs notes et en les divisant à nouveau par leur nombre ne peut être qu'une source supplémentaire de sécurité, toutefois superficielle. Tout dépend aussi du moment où la note est donnée. Un élève qui a démarré le semestre avec une note plutôt basse et qui s'est amélioré progressivement devrait être évalué différemment d'un élève dont les notes n'ont cessé de baisser durant cette même période. Même si la moyenne calculée est identique, la situation de ces élèves en termes de résultats et leurs progrès ne le sont pas.

Etant donné les problèmes susmentionnés, l'évaluation des apprentissages ne devrait pas être la seule façon de collecter des informations sur les résultats des élèves en matière d'ECD/EDH. Il conviendrait d'apprécier également au moyen de méthodes d'évaluation formative les compétences et les capacités qu'ils ont acquises.

Evaluation pronostique

L'évaluation pronostique est un moyen d'estimer et de prédire l'avenir de l'élève. Cette évaluation associe les caractéristiques fondamentales de l'évaluation des processus d'apprentissage et de l'évaluation des résultats pour tenter de formuler un diagnostic de l'avenir de l'élève. Elle pose des questions comme celle de savoir comment soutenir le développement individuel et les processus d'apprentissage positifs. Les évaluations pronostiques sont très importantes à différents stades du parcours de l'élève, comme :

- l'inscription à l'école ;
- le redoublement d'une classe ;
- le changement de classe/d'école ;
- le transfert dans une école d'un autre type (par exemple, éducation spécialisée) ;
- le transfert dans une école supérieure.

Ces dernières décennies, les discussions vont bon train sur le fait de savoir si l'évaluation pronostique peut réellement être définie comme une forme d'évaluation ou s'il faut davantage y voir une fonction de l'évaluation.

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Fiche de travail 4 : Normes de référence

Il existe trois normes de référence fondamentales pour l'évaluation et la notation des résultats des élèves :

1. Critère individuel : les résultats du moment de l'élève sont comparés avec ses précédents résultats.
2. Critère objectif : les résultats scolaires de l'élève sont comparés avec les objectifs d'apprentissage qui ont été définis.
3. Critère social : les résultats de l'élève sont comparés avec ceux d'élèves de la même classe ou du même groupe d'âge.

Type de critère	Critère individuel	Critère objectif	Critère social
Note de référence	Progrès en termes d'apprentissage	Objectifs d'apprentissage	Courbe normale de répartition, moyenne arithmétique, écart
Information	Qu'est-ce qui a été appris entre le moment 1 et le moment 2 ?	Dans quelle mesure l'élève s'est-il approché de l'objectif d'apprentissage ?	Quelle est l'ampleur de l'écart des progrès individuels par rapport à la moyenne ?
Type d'évaluation	Tests, évaluation verbale, rapport des progrès en termes d'apprentissage, forme structurée d'observation	Test orienté sur l'objectif, rapport des progrès en termes d'apprentissage, forme structurée d'observation	Test incluant une note orientée sur la moyenne de la classe
Implications pédagogiques	Très importantes	Très importantes	Souvent utilisé pour la sélection, pas d'utilité dans l'objectif d'un soutien de l'élève

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Fiche de travail 5 : Evaluation des élèves – l'influence de l'évaluation sur l'image de soi

L'évaluation à l'école est un domaine à large spectre. Elle exerce une influence sur des aspects explicites et observables, comme les qualifications des élèves, leur place dans la société du fait de leurs notes et, ainsi, leur parcours éducatif, mais pas seulement. L'évaluation à l'école a aussi des répercussions sur d'autres aspects inhérents à l'individu, et notamment l'image de soi, l'estime de soi et la vision générale que chacun a de ses propres compétences et capacités. L'école exerce une influence considérable sur la perception de chacun de ses propres compétences. Son impact direct dépend de la façon dont l'évaluation est choisie et conduite à l'école.

Critère social

A cause du contexte social dans lequel l'apprentissage à l'école se déroule, prendre le contexte social comme outil de mesure peut apporter des informations essentielles sur les compétences par comparaison à d'autres élèves. Dans le même temps, les estimations des compétences dans une perspective sociale comparative influent fortement sur l'image de soi et la conception de soi des élèves.

Critère individuel

Utiliser le critère individuel pour l'évaluation revient à comparer des différences propres à l'individu en chaque élève. Quelle est l'évolution entre les résultats de l'élève en matière d'ECD/EDH le mois dernier et ce mois-ci ? Il s'agit là d'une comparaison temporaire, qui a d'ailleurs la préférence des jeunes élèves. La quantité de « valeur ajoutée » est enregistrée sur un certain laps de temps. Cela permet de rendre compte à l'élève de l'ampleur de ses progrès – ampleur qui peut tendre à l'élargissement ou, au contraire, au rétrécissement. Ses résultats ne sont pas comparés aux résultats de ses camarades. La cible de cette évaluation, ce sont les progrès. Ce type d'évaluation correspond également aux processus d'apprentissage informels qui se déroulent hors de l'école, et dans le cadre desquels l'élève évalue ses propres compétences de façon autonome.

Critère objectif

Les résultats scolaires sont comparés relativement à l'objectif d'apprentissage. Les progrès réalisés individuellement en termes d'apprentissage sont mesurés par rapport à un but atteignable et réaliste. Ce mode d'évaluation informe l'élève sur l'approche d'un objectif défini comme le résultat idéal. Comparer les résultats de l'élève à ceux de ses camarades n'est pas important. Les tests fondés sur des critères d'objectif sont établis sur des buts à atteindre clairement définis. Ceux-ci mesurent les résultats en référence à certaines caractéristiques déterminées par l'enseignant. Cela signifie aussi que l'enseignant doit définir et présenter les objectifs dont les élèves doivent se rapprocher. Ainsi, les résultats de l'élève ne seront pas comparés à ceux de ses camarades. Selon diverses études dans ce domaine, les processus sociaux de comparaison entre élèves n'interviennent qu'en l'absence de critères objectifs d'évaluation.

Quels sont les résultats de ces discussions ? Si un enseignant désire renforcer l'image et la perception que ses élèves ont d'eux-mêmes, l'évaluation doit s'opérer selon des critères objectifs. Les buts donnés par l'enseignant doivent être clairs et communiqués aux élèves.

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Fiche de travail 6 : Liste de contrôle « Comment est-ce que j'évalue mes élèves ? »

Lorsqu'ils évaluent les élèves, les enseignants doivent garder à l'esprit les principes fondamentaux de la liste de contrôle ci-après.

- L'évaluation devrait être un moyen de soutien de l'élève : une aide à la définition individuelle de sa position, des conseils pour la poursuite de son travail, le renforcement de l'estime de soi et de l'image de soi.
- L'évaluation devrait aider l'élève et lui permettre de s'évaluer lui-même.
- L'évaluation doit être transparente : l'élève doit connaître la base de l'évaluation, les critères appliqués ainsi que les normes utilisées.
- L'évaluation doit être adaptée au contenu et aux objectifs. Les connaissances doivent être évaluées différemment des compétences et des capacités.
- Les enseignants doivent garder à l'esprit le rôle de sélection qu'ils remplissent lorsqu'ils notent. Au lieu de la seule évaluation sommative, les conversations et les rapports devraient s'imposer comme les futures méthodes d'évaluation. Ce n'est qu'ainsi que la perméabilité au sein du système scolaire pourra être améliorée.
- Des tests devraient être élaborés pour mesurer les progrès au regard des objectifs fixés. (Les tests fournissent également des informations sur la qualité de l'enseignement mis en œuvre pour atteindre ces objectifs ; partant, les résultats du test ne donnent pas uniquement des informations sur les résultats de l'élève mais également sur la qualité du travail de l'enseignant).

Questions pour l'autoévaluation

Au sujet du processus d'apprentissage pour les élèves :

- Comment m'assurer que les élèves ont atteint les objectifs fixés ?
- Les élèves ont-ils régulièrement connu la réussite durant leur apprentissage ?
- Sont-ils conscients des progrès qu'ils ont faits ?
- Mon enseignement offre-t-il aux filles et garçons des chances égales de réussite ?
- Les élèves procèdent-ils sciemment à une observation, un contrôle et une amélioration de leur attitude face à l'apprentissage et au travail ?
- Les élèves ont-ils reçu des orientations pour les guider dans leur apprentissage ?
- Les élèves peuvent-ils contrôler et évaluer eux-mêmes leur comportement en matière d'apprentissage et leurs résultats ?
- Dans leur autoévaluation, les élèves se rapportent-ils également à leurs propres objectifs, normes, critères ou besoins ?
- Est-ce que j'observe les progrès individuels des élèves ?
- Comment est-ce que j'identifie individuellement les problèmes d'apprentissage des élèves ?
- Comment puis-je observer l'interaction sociale dans la classe ?
- Comment est-ce que je garde trace de mes observations et évaluations des élèves individuellement et de la classe dans son ensemble ?

Au sujet du processus d'apprentissage de l'enseignant :

- Comment, quand et avec qui est-ce que je réfléchis à mon enseignement ?
- Comment est-ce que je laisse participer mes élèves ?
- De quelle façon mets-je en relation le succès ou l'échec de mes élèves avec mon enseignement ?
- Comment est-ce que je reconnais mes progrès en matière d'enseignement et comment est-ce que j'apprends en tant qu'enseignant ?

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Fiche de travail 7 : Evaluation des enseignants

Obtenir un retour d'informations sur les résultats des élèves est probablement un des principes fondateurs de l'école³³. Se procurer des informations sur la qualité de l'enseignement fait partie de la formation professionnelle. Tout comme nous évaluons le processus d'apprentissage et l'acquisition de compétences, de capacités et de connaissances de nos élèves, il est de la plus haute importance d'inciter les enseignants à évaluer leur propre enseignement en matière d'ECD/EDH.

Sans données solides pour la compréhension de la situation actuelle de l'enseignement, il est impossible de faire quelque recommandation que ce soit en termes d'amélioration ou de mesures en vue d'un renforcement des capacités, des méthodes et des pratiques des enseignants. Mais les enseignants sont-ils compétents pour évaluer leurs propres pratiques ? En fait, la majorité d'entre eux tendent à sous-estimer les résultats que vont obtenir leurs élèves. Qui plus est, ils sont souvent incapables de faire évoluer leurs méthodes et styles d'enseignement dans une direction différente si le besoin s'en fait sentir. Cela devient d'autant plus édifiant si l'on prend en considération différentes perspectives d'évaluation : par comparaison à tous les autres groupes qui évaluent l'école (les élèves, les parents, l'administration scolaire, etc.), l'estimation qu'a l'enseignant de sa pratique s'écarte notablement de toutes les autres opinions formulées³⁴. Devons-nous renforcer les enseignants dans leur propre conviction ? Ou doivent-ils acquérir de nouvelles compétences pour prendre du recul et être en mesure d'évaluer leurs propres pratiques de façon critique et en même temps réaliste ?

33. Helmke A. (2003), « Unterrichtsevaluation : Verfahren und Instrumente », *Schulmanagement*, 1, p. 8-11.

34. Clausen M. et Schnabel K. U. (2002), « Konstrukte der Unterrichtsqualität im Expertenurteil », *Unterrichtswissenschaft*, 30 (3), p. 246-260.

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Fiche de travail 8 : Autoévaluation des enseignants

Pour la pratique scolaire quotidienne, l'autoévaluation de l'enseignement est la méthode la plus pragmatique et la plus simple. Généralement, ces types d'évaluation s'opèrent automatiquement entre enseignants mais, pour autant, pas de façon systématique. Dans la plupart des cas, les enseignants procèdent à une réflexion sur leur pratique à chaque fois qu'ils l'estiment nécessaire ou en fonction de leur propre intuition, et la plupart du temps lorsqu'ils ne sont pas satisfaits des résultats obtenus. Pour faciliter ces processus d'autoréflexion, des listes de questions de contrôle comme celle qui suit peuvent apporter une aide non négligeable.

- Comment ai-je stimulé le processus d'apprentissage ?
- Comment maintenir l'intérêt des élèves pour le contenu ?
- Les élèves ont-ils été dirigés vers les tâches et les problèmes centraux ?
- Une idée-force se dégage-t-elle de la leçon enseignée ?
- Combien de questions ai-je posées ?
- Quels types de question ai-je posés ?
- Quels types de questions les élèves ont-ils posés ?
- Les questions étaient-elles en relation avec les problèmes ou les tâches ?
- Quelles contributions ont déclenché quelles questions ?
- Ai-je écouté les élèves ?
- Les règles de communication convenues dans la classe ont-elles été respectées ?
- Comment ai-je réagi aux interventions des élèves ?
- Ai-je repris les interventions des élèves mot pour mot ?
- Ai-je utilisé des formes stéréotypées de mise en relief ?
- L'interaction entre les élèves a-t-elle été stimulée ?
- Quel pourcentage approximatif mes contributions représentaient-elles ?
- Quel pourcentage approximatif les contributions des élèves représentaient-elles ?
- Certains élèves ont-ils apporté un niveau de contribution particulièrement élevé ?
- Quel était le niveau de participation des filles par comparaison à celui des garçons ?
- Quels types d'intervention les élèves dit « difficiles » ont-ils proposés ?
- Me suis-je concentré(e) sur certains élèves ?
- Comment les situations de conflit sont-elles survenues ?
- Comment s'est déroulé le conflit ?
- Comment les conflits ont-ils été gérés ?
- Les tâches confiées aux élèves ont-elles été comprises par ces derniers ?
- Comment les tâches ont-elles été intégrées dans le processus ?
- Quel type de soutien ai-je apporté ?
- Comment les résultats ont-ils été présentés ?
- Comment les connaissances et les informations ou encore les conclusions ont-elles été consignées ?
- D'autres questions ?

L'utilisation de listes de contrôle comme celle ci-dessus n'a d'intérêt que si l'enseignant répond aux questions sur la base de connaissances solides, scientifiquement fondées et obtenues empiriquement au sujet de l'enseignement et de ses effets. Dans tous les autres cas, le simple fait de répondre à ces questions se résume à une démarche obligatoire, et rien d'autre. De plus, la plupart des listes utilisées mêlent différents aspects mais jamais elles n'intègrent l'ensemble des questions qui peuvent surgir lors du cours. Par conséquent, il est essentiel de faire en sorte que ces listes ne soient jamais totalement fermées et de prévoir, au moins, la possibilité d'y inclure les points imprévus³⁵.

35. Becker G. E. (1998), *Unterricht auswerten und beurteilen*, Beltz, Weinheim.

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Fiche de travail 9 : Travail avec des journaux, des carnets de bord et des portfolios³⁶

Réfléchir à sa pratique d'enseignement en utilisant des journaux, des carnets de bord ou encore des portfolios peut être un moyen idéal d'autoévaluation et une bonne base pour démarrer des discussions didactiques et pédagogiques.

Journaux

Généralement, un journal est toujours structuré de manière à permettre une forme de dialogue (avec un enseignant du même établissement, un collègue d'une autre école, etc.). Dans un journal, l'enseignant consigne ses expériences comme dans un journal intime, et y note également ses interprétations et ses sentiments personnels au sujet d'un certain cours ou d'un comportement ou d'un mode d'interaction dont il a fait preuve. Le journal laisse la place aux observations personnelles et aux remarques d'autres personnes. Le fait d'entrer en dialogue avec une autre personne et de lire ses remarques, ses interprétations et ses idées génère une réflexion intense au sujet des processus d'enseignement et d'apprentissage et ouvre la voie à de plus amples discussions. Pour réfléchir au cours d'ECD/EDH, il est conseillé que l'enseignant pair ou le collègue soit lui-même familiarisé à l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté démocratique.

Carnets de bord

Un carnet de bord consiste en la description de processus, sans le moindre commentaire ni remarque d'ordre personnel. Il contient des données purement factuelles et peut être relu par l'enseignant pour nourrir sa réflexion. En ce sens, le carnet de bord peut être comparé à un journal intime ou un journal, sans les éléments d'interprétation personnelle ni le dialogue. Son utilisation n'a d'intérêt que si l'enseignant s'y reporte relativement rapidement après y avoir consigné ses notes. Car, dans la mesure où il n'inclut ni observation ni interprétation, il ne permet pas aisément de se souvenir de certains aspects d'un cours donné il y a longtemps.

Portfolios

Un portfolio consiste en un recueil de matériels créés et compilés par l'enseignant. Son objectif est de mettre en évidence les points forts des cours d'ECD/EDH qu'il propose, ainsi que les domaines dans lesquels il envisage de mener son travail plus avant. Le dossier se veut être un instrument qui liste les compétences de l'enseignant dans un domaine donné. Dans la formation actuelle des enseignants et la formation continue, les portfolios, ou dossiers professionnels, sont devenus un instrument courant de leur qualification. Qui plus est, le portfolio est aussi un outil de réflexion. Il offre la possibilité de critiques et évalue l'impact des cours, des méthodes, l'interaction avec les élèves, etc. Parmi les éléments à inclure dans un portfolio figurent :

- une brève biographie de l'enseignant ;
- la description de la classe ;
- les cours choisis (y compris les fiches de travail, les matériels des élèves) ;
- les matériels produits par les élèves, et évalués ;
- les résultats des tests (le cas échéant) ;
- les déclarations personnelles au sujet de la philosophie de l'enseignant concernant l'ECD/EDH ;
- les produits, comme des photos ou vidéos, de certains cours d'ECD/EDH ;
- le retour d'informations des collègues qui ont assisté au cours d'ECD/EDH ;
- la documentation relative à des projets en relation avec l'ECD/EDH, le cas échéant.

36. Les méthodes suggérées dans cette fiche, qui peuvent également être utilisées par les élèves, sont des outils répandus dans la culture de l'enseignement et de l'apprentissage de nombreux pays européens.

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Fiche de travail 10 : L'enseignement coopératif et le retour d'informations en provenance des pairs

Sans aucun doute, la planification coopérative des cours d'ECD/EDH avec un collègue enseignant peut être un outil précieux pour l'information réciproque et la coordination, ainsi que pour la progression de la classe et l'évaluation de l'efficacité de tels processus³⁷. La planification coopérative peut se limiter à la préparation des cours (comme c'est le cas dans la majorité des pays), voire aller jusqu'à un enseignement dispensé conjointement (par une équipe pédagogique). Dans beaucoup de pays européens, l'initiation de mesures de coopération pour la planification et l'enseignement des cours reste une priorité mineure pour les établissements de formation des enseignants. La culture qui consiste à laisser ses portes ouvertes a besoin de beaucoup de temps pour se développer.

Il reste intéressant de noter que beaucoup d'enseignants sont hésitants face au fait de travailler en étroite coopération avec un collègue³⁸. En est-il ainsi parce que les modèles de bonnes pratiques font défaut ? Est-ce parce que les enseignants craignent de passer encore plus de temps à l'école ? Est-ce parce que les enseignants ont peur d'être évalués par leurs collègues ?

En matière d'ECD/EDH, les groupes de soutien de pairs pourraient être une approche qui permettrait d'économiser un temps précieux. Les suggestions ci-après pourraient servir d'orientations³⁹ :

Taille du groupe	Trois enseignants se rendent visite mutuellement tous les semestres (chacun d'entre eux bénéficie de deux visites et en effectue quatre – les visites sont toujours effectuées en binôme).
Organisation	Les trois enseignants planifient les visites, de façon décentralisée, en fonction de leur calendrier.
Pertinence du sujet	Les enseignants assistent mutuellement à leur cours d'ECD/EDH. La matière centrale servant de cadre d'enseignement (ou encore la matière dans laquelle ils enseignent l'ECD/EDH) n'a pas d'importance.
Formation du groupe	Le groupe peut se former pour des raisons d'affinités ; cela garantit un minimum de confiance en son sein.
Tâche du chef d'établissement	Le rôle du chef d'établissement est de consigner le minimum de visites effectuées. Il ne participe pas aux questions de contenu des thèmes d'enseignement.
Thème central	Les questions qui constituent les thèmes centraux de ces groupes de soutien de pairs peuvent provenir de différents intérêts ou relations : <i>a.</i> un enseignant souhaite un retour d'informations sur une question donnée ; <i>b.</i> une nouvelle méthode/activité a été choisie ou introduite et doit à présent être évaluée ; <i>c.</i> des principes pédagogiques (par exemple, formulés dans le profil ou programme scolaire) doivent être évalués.

Plusieurs raisons justifient le fait d'ajouter le retour d'informations de la part des pairs et l'observation et l'analyse conjointes des cours à la planification coopérative de l'enseignement. Observer ses collègues dans leur pratique de l'ECD/EDH permet d'avoir une perception plus précise de son propre

37. Helmke A. (2003), « Unterrichtsevaluation : Verfahren und Instrumente », *Schulmanagement*, 1, p. 8-11.

38. *Ibid.*

39. Klippert H. (2000), *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*, Beltz, Weinheim.

enseignement en la matière. Cela sert non seulement de diagnostic mais également d'outil pour améliorer son propre style et ses méthodes pédagogiques.

Il y a de nombreuses raisons à cela⁴⁰ :

- Apprendre à enseigner est plus efficace dans la réalité d'une classe que dans le cadre d'une réflexion conjointe ou d'une hypothétique classe virtuelle.
- Beaucoup de détails sont difficiles à expliquer en parlant d'un cours, et notamment les activités courantes, le langage corporel, les mimiques, les comportements en matière de communication, etc.
- Rectifier sa perspective sur un cours et prendre davantage de recul permet d'avoir une vision plus claire de son enseignement.
- Observer un cours entraîne une nécessité d'agir. Cela permet donc de noter davantage de détails et d'avoir une plus grande latitude de réflexion.
- Il est possible de retirer plusieurs idées pour son propre enseignement de tout cours observé. La diversité des personnalités et des styles d'enseignement peut être une source intéressante d'impulsions que l'enseignant ne reçoit pas forcément dans son travail après avoir effectué sa formation initiale.
- Observer la classe et l'ensemble des éléments de la planification et de la réflexion implique une discussion sur les questions didactiques et méthodologiques, et fait partie du développement de l'école – qui trouve son point de départ au niveau de l'enseignant.

40. Leuders T. (2001), *Qualität im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I und II*, Cornelsen, Berlin.

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Fiche de travail 11 : Evaluation de l'ECD/EDH dans les écoles

La démocratie n'est pas un mécanisme automatique. La démocratie est d'une part un aboutissement historique dans les vieilles démocraties et, d'autre part, le résultat d'un processus de longue haleine qui dépend de la situation spécifique à chaque pays. Les attitudes démocratiques ne sont pas naturelles, chacun doit donc les acquérir par des expériences dans les contextes sociaux, dans la famille et à l'école. La démocratie ne peut s'apprendre seulement dans les cours d'ECD/EDH ; elle doit se développer dans les diverses structures formelles et informelles de l'école. Partant, l'école a un rôle clé à jouer dans le maintien d'une société démocratique. Qui plus est, « Une école au fonctionnement et aux structures démocratiques ne fait pas que promouvoir l'ECD et préparer ses élèves à devenir des citoyens démocratiques et engagés, prêts à prendre leur place dans la société ; cette dynamique fait également de l'établissement un lieu plus plaisant, plus créatif et plus efficace »⁴¹.

Les écoles peuvent également être évaluées au moyen de certains critères destinés à identifier la qualité de l'enseignement de l'ECD/EDH, ainsi que le degré de la pratique et du vécu des valeurs de droits de l'homme et de la démocratie dans les écoles. Cela peut se faire en utilisant des pratiques d'autoévaluation.

Pour évaluer l'ECD/EDH dans les écoles, il faut des indicateurs qui reflètent différents domaines d'expression. Ces trois domaines sont les suivants⁴² :

- programme, enseignement et apprentissage ;
- climat et philosophie de l'école ;
- management et développement.

En outre, ces critères appréhendent l'ECD/EDH en tant que principe directeur de la politique de l'école et de son organisation, et en tant que processus pédagogique.

Dans cet ouvrage, nous proposons des instruments et des outils pour l'autoévaluation des écoles, impliquant l'ensemble des acteurs de l'école et pas seulement les évaluateurs extérieurs. Dans ce contexte, il s'agit également de voir dans l'évaluation le point de départ d'un processus d'amélioration et non sa fin.

Pour une description plus détaillée de l'évaluation de l'école en termes de gouvernance démocratique, se référer aux fiches 12 à 18.

41. Conseil de l'Europe (2007), *Pour une gouvernance démocratique de l'école*, Strasbourg, p. 6.

42. Conseil de l'Europe (2007), *Pour une gouvernance démocratique de l'école*, Strasbourg.

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Fiche de travail 12 : Les indicateurs de la qualité de l'ECD/EDH à l'école

L'outil du Conseil de l'Europe, *Outil pour l'assurance de la qualité de l'éducation à la citoyenneté démocratique à l'école*, inclut un ensemble d'indicateurs répartis en sous-thèmes et modèles descriptifs qui rendent compte de la qualité souhaitée de l'ECD/EDH à l'école. Ces critères peuvent être utilisés pour l'appréciation et l'évaluation ; les appliquer peut permettre d'obtenir une comparaison entre la situation actuelle de l'école en matière d'ECD/EDH et les objectifs attendus.

Le tableau ci-dessous, qui figure dans l'outil susmentionné, peut servir à évaluer la situation de l'école en matière d'ECD/EDH sur la base de six indicateurs de qualité⁴³.

Domaines	Indicateurs de qualité	Sous-thèmes
Programme, enseignement et apprentissage	Indicateur 1 L'ECD/EDH occupe-t-elle une place adéquate dans les objectifs, les politiques et les programmes de l'école ?	<ul style="list-style-type: none"> • Politiques de l'école • Planification du développement scolaire de l'ECD/EDH • L'ECD/EDH et le programme scolaire • Coordination de l'ECD/EDH
	Indicateur 2 Dans quelle mesure les élèves et les enseignants acquièrent-ils une compréhension de l'ECD/EDH et appliquent-ils les principes de l'ECD/EDH dans leur pratique quotidienne en classe et à l'école ?	<ul style="list-style-type: none"> • Résultats de l'apprentissage en matière d'ECD/EDH • Méthodes et processus d'enseignement et d'apprentissage • Suivi de l'ECD/EDH
	Indicateur 3 Le modèle et les pratiques d'évaluation de l'école cadrent-ils avec l'ECD/EDH ?	<ul style="list-style-type: none"> • Transparence • Équité • Amélioration de la qualité
Climat et éthique de l'école	Indicateur 4 L'éthique de l'école est-elle conforme aux principes de l'ECD/EDH ?	<ul style="list-style-type: none"> • Application des principes de l'ECD/EDH à la vie quotidienne • Relations et modèles d'autorité • Possibilités de participation et d'auto-expression • Procédures de résolution des conflits et de traitement de la violence, du harcèlement et de la discrimination, y compris les politiques de discipline
Gestion et développement	Indicateur 5 Le mode de direction de l'école est-il conforme aux principes de l'ECD/EDH ?	<ul style="list-style-type: none"> • Style de direction • Prise de décision • Partage des responsabilités, coopération et travail en équipe • Réceptivité
	Indicateur 6 L'école dispose-t-elle d'un plan de développement adéquat conforme aux principes de l'ECD/EDH ?	<ul style="list-style-type: none"> • Participation et inclusion • Développement professionnel et organisationnel • Gestion des ressources • Autoévaluation, suivi et obligation de rendre des comptes

Source : Conseil de l'Europe, *Outil pour l'assurance de la qualité de l'éducation à la citoyenneté démocratique à l'école*, 2005, p. 63.

43. Lorsque l'outil a été développé en 2005, les indicateurs figurant dans le tableau ci-dessus ne concernaient que l'ECD ; dans le présent volume, leur application a été élargie à l'EDH.

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Fiche de travail 13 : Principes généraux pour l'évaluation de l'ECD/EDH

« L'ECD/EDH est un concept dynamique, intégrateur et tourné vers l'avenir visant à promouvoir l'idée de l'école en tant que communauté d'enseignement et d'apprentissage de la vie en démocratie et qui dépasse de beaucoup telle ou telle matière scolaire, l'enseignement en classe ou les relations traditionnelles entre élèves et enseignant » (Conseil de l'Europe, *Outil pour l'assurance de la qualité de l'éducation à la citoyenneté démocratique*, 2005, p. 57).

Valeurs, attitudes et comportement

Comme nous l'avons souligné dans la première partie de ce volume, l'ECD/EDH vise avant tout le changement de valeurs et d'attitudes – et de comportement. Dans toutes les évaluations, qu'elles concernent les élèves, les enseignants ou encore l'école, mesurer des dimensions comme les valeurs et les attitudes est extrêmement difficile compte tenu du risque d'une interprétation très subjective. Qui plus est, les valeurs et les attitudes ne s'expriment pas seulement explicitement à travers les attitudes mais également implicitement dans la façon dont l'école fonctionne, communique et s'organise.

Comment collecter des données

L'évaluation de l'ECD/EDH à l'école peut se faire de diverses façons. Les indicateurs relatifs à l'ECD/EDH ne fournissent que le cadre général à partir duquel développer différentes façons de collecter des données ou définir différentes méthodes à cette fin.

Dans cet objectif, plusieurs questions peuvent être utiles (*ibid.*, p. 81) :

- **Quoi** : Quelles informations et quelles données faut-il rechercher ?
 - organisation de l'école
 - valeurs dominantes dans la classe
 - compréhension des concepts clés
 - relations d'autorité, etc.
- **Où** : à quels cadres d'apprentissage de l'ECD/EDH les indicateurs/sous-thèmes pertinents se réfèrent-ils et où trouver les données ?
 - enseignement dans la classe
 - réunions du matin
 - travail en groupe au sein de la classe d'ECD/EDH
 - fête de l'école
 - semaine des projets, etc.
- **Matériels** : Quels documents fourniront les informations nécessaires ?
 - document d'orientation de l'école
 - programme scolaire
 - statuts de l'établissement
 - charte des élèves
 - code d'éthique des enseignants, etc.

- **Qui** : Quelles personnes/parties prenantes vont fournir les informations nécessaires ?
 - élèves
 - enseignants
 - parents
 - administration locale
 - ONG, etc.
- **Comment** : Comment les données seront-elles collectées, quelles seront les méthodes utilisées ?
 - questionnaires
 - groupes de réflexion
 - discussions
 - entretiens individuels
 - observations, etc.

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Fiche de travail 14 : Lignes directrices pour l'autoévaluation des écoles

Lorsqu'une école décide d'entreprendre une autoévaluation de l'ECD/EDH, elle doit être consciente que ce processus peut prendre beaucoup de temps, voire une année scolaire complète. Cela peut en outre être une période difficile qui comportera différentes étapes et activités.

La liste des étapes et des activités, reprise de l'outil du Conseil de l'Europe *Outil pour l'assurance de la qualité de l'éducation à la citoyenneté démocratique à l'école* (2005, p. 51 et suiv.), pourrait vous aider à mémoriser les grandes lignes de cette démarche⁴⁴ :

- la sensibilisation de toutes les parties prenantes à la nécessité et au processus même de l'autoévaluation de l'ECD/EDH en tant que moyen de développement individuel et professionnel et d'amélioration de l'école ;
- l'information de tous les acteurs au sujet du cadre d'évaluation de l'ECD/EDH et de sa finalité ;
- la sélection de l'approche la mieux adaptée pour l'autoévaluation, en consultation avec un large éventail d'acteurs et d'experts ;
- la conception d'outils fiables et adaptés, si nécessaire avec l'aide d'experts des instituts de recherche sur l'éducation ou des institutions de formation des enseignants ;
- la préparation du personnel de l'école et des autres parties prenantes à l'évaluation, y compris en les formant à utiliser les outils d'évaluation ;
- la création d'un climat d'honnêteté et de franchise, de réflexion, de confiance, d'inclusion, et de responsabilité à l'égard des résultats.



- Identifier et réduire les aspects « menaçants » de l'évaluation.
- Comprendre le défi que représente l'autoévaluation en tant que processus d'apprentissage.
- Développer des connaissances et des capacités en matière d'évaluation.
- Renforcer l'engagement de tous envers l'amélioration de l'école.

44. Lorsque l'outil a été développé en 2005, les indicateurs figurant dans le tableau ci-dessus ne concernaient que l'ECD ; dans le présent volume, leur application a été élargie à l'EDH.

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Fiche de travail 15 : Faire participer les diverses parties prenantes à l'évaluation de l'ECD/EDH à l'école

Lorsqu'une école décide d'entreprendre une autoévaluation, une bonne organisation est nécessaire. Dans l'idéal, une personne devrait avoir la responsabilité du pilotage et de la surveillance de l'ensemble du processus. Dans la plupart des cas, ce sera le chef d'établissement ou une autre personne désignée spécifiquement à cette fin. La personne responsable doit être consciente que la prise en charge de ce processus nécessite un degré élevé de coordination et d'encadrement, plutôt qu'une direction imposée par la hiérarchie. Comme nous l'avons souligné dans les lignes directrices pour l'autoévaluation de l'école (fiche de travail 14), le processus d'évaluation ne devrait pas être entravé par des menaces en direction des enseignants ou des élèves concernant le pouvoir ou le contrôle.

Partant, c'est une approche fondée sur la participation et le travail en commun qui doit être adoptée. Les recommandations ci-après résument les aspects les plus importants relativement à la participation des diverses parties prenantes (pour plus de détails, consulter l'outil du Conseil de l'Europe, *Outil pour l'assurance de la qualité de l'éducation à la citoyenneté démocratique à l'école*, 2005, p. 53 et suiv.).

Constituer une équipe d'évaluation

Entre sept et neuf personnes constituent l'équipe d'évaluation. L'équipe peut réunir le chef d'établissement, un ou deux enseignants, un ou deux délégués de classe, un conseiller en fonction à l'école (dans certains pays, il s'agit d'un conseiller pédagogique ou d'un psychologue scolaire), un parent, un représentant de la communauté locale (ou d'une ONG) et un représentant d'un institut de recherche ou d'un institut de formation des enseignants.

Les tâches de l'équipe d'évaluation sont les suivantes :

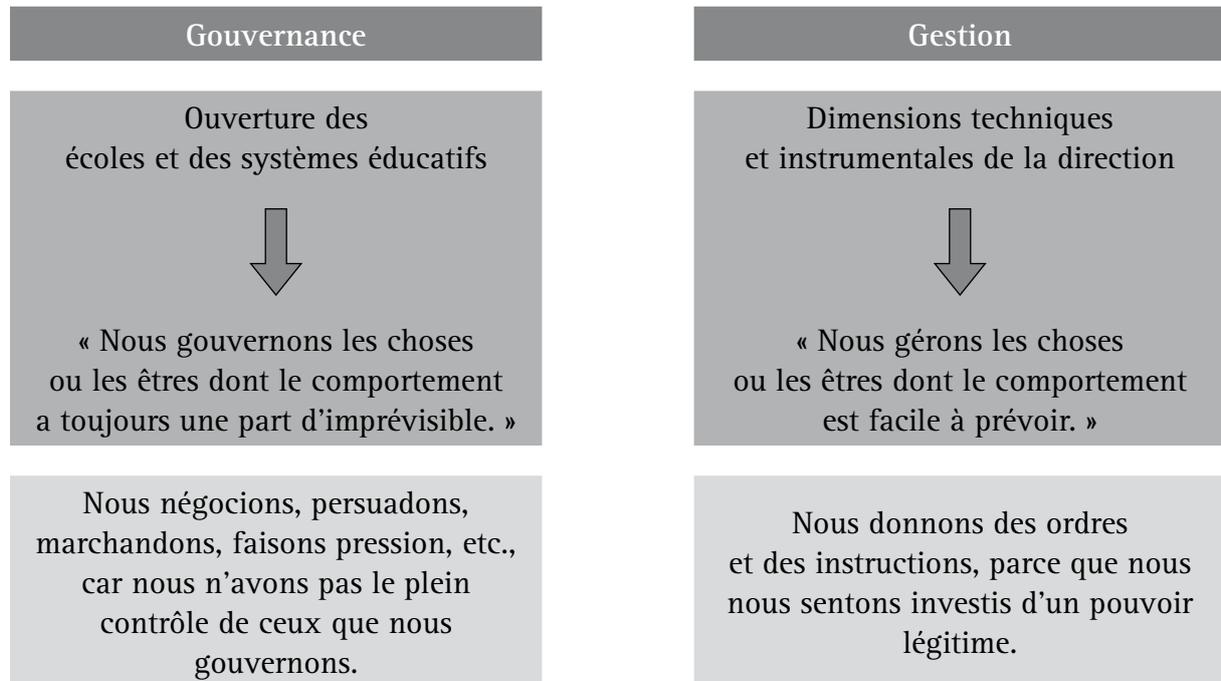
- la préparation des outils d'évaluation ;
- la formation du personnel de l'école aux techniques d'évaluation et à l'utilisation des instruments d'évaluation dans le domaine de l'ECD/EDH ;
- la fourniture d'informations et de conseils aux évaluateurs et aux parties prenantes pendant toute la durée du processus d'autoévaluation ;
- le suivi de la mise en œuvre des outils d'évaluation ;
- l'analyse et l'interprétation des résultats en coopération et en consultation avec une large gamme de groupes d'acteurs et d'experts extérieurs ;
- la préparation des différentes formes de rapports pour différents groupes d'acteurs ;
- la collecte et l'analyse des commentaires des acteurs et de leurs suggestions lors de l'examen des rapports.

Note importante : d'une manière générale, il convient de rechercher et de comparer les opinions des différentes parties prenantes (par exemple, au moyen de questionnaires parallèles). Dans ce contexte, ce que pensent les élèves au sujet de l'acquisition de compétences en matière d'ECD/EDH – comme la réflexion personnelle, la réflexion critique, la responsabilité envers l'amélioration et le changement – est essentiel. L'équipe d'évaluation doit être sensible au phénomène des réponses « politiquement correctes » données par les élèves dans l'enseignement et le contexte scolaires. En définissant clairement les méthodes utilisées, on peut ainsi quelque peu réduire ce phénomène (entretiens par les pairs, questionnaires très ouverts, noms masqués, confidentialité, etc.).

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Fiche de travail 16 : Gouvernance et gestion de l'école⁴⁵

L'évaluation d'une école peut aussi porter sur la façon dont les processus d'ECD/EDH se reflètent dans son mode de gouvernance. A cet égard, on utilise le terme de « gouvernance démocratique de l'école ». Dans ce contexte, deux types de processus sont pertinents et doivent être distingués.



« Lorsque nous considérons les écoles en tant qu'unités organisationnelles, nous utilisons plus souvent le terme "gestion". Cependant, étant donné que les écoles deviennent des institutions de plus en plus ouvertes et ancrées dans les spécificités socio-économiques locales, constituant un ensemble complexe de différents besoins et intérêts, nous avons désormais tendance à faire usage, y compris à ce niveau, du terme "gouvernance" » (Conseil de l'Europe, *Pour une gouvernance démocratique de l'Europe*, 2007, p. 9).

Une gouvernance démocratique de l'école est bonne pour votre établissement parce qu'elle (*ibid.*, p. 11-12) :

- améliore la discipline ;
- améliore l'apprentissage ;
- réduit les conflits ;
- rend l'école plus compétitive ;
- garantit l'existence future de démocraties durables.

45. Pour évaluer une école du point de vue de l'ECD/EDH, voir les indicateurs dans la fiche de travail 11.

Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Fiche de travail 17 : Plein feux sur la gouvernance démocratique des écoles

Pour évaluer la pratique actuelle d'une école en matière d'ECD/EDH et sa relation entre théorie et pratique, ou entre politique et démocratie vécue, nous proposons de suivre le schéma ci-dessous (Conseil de l'Europe, *Pour une gouvernance démocratique de l'école*, 2007).

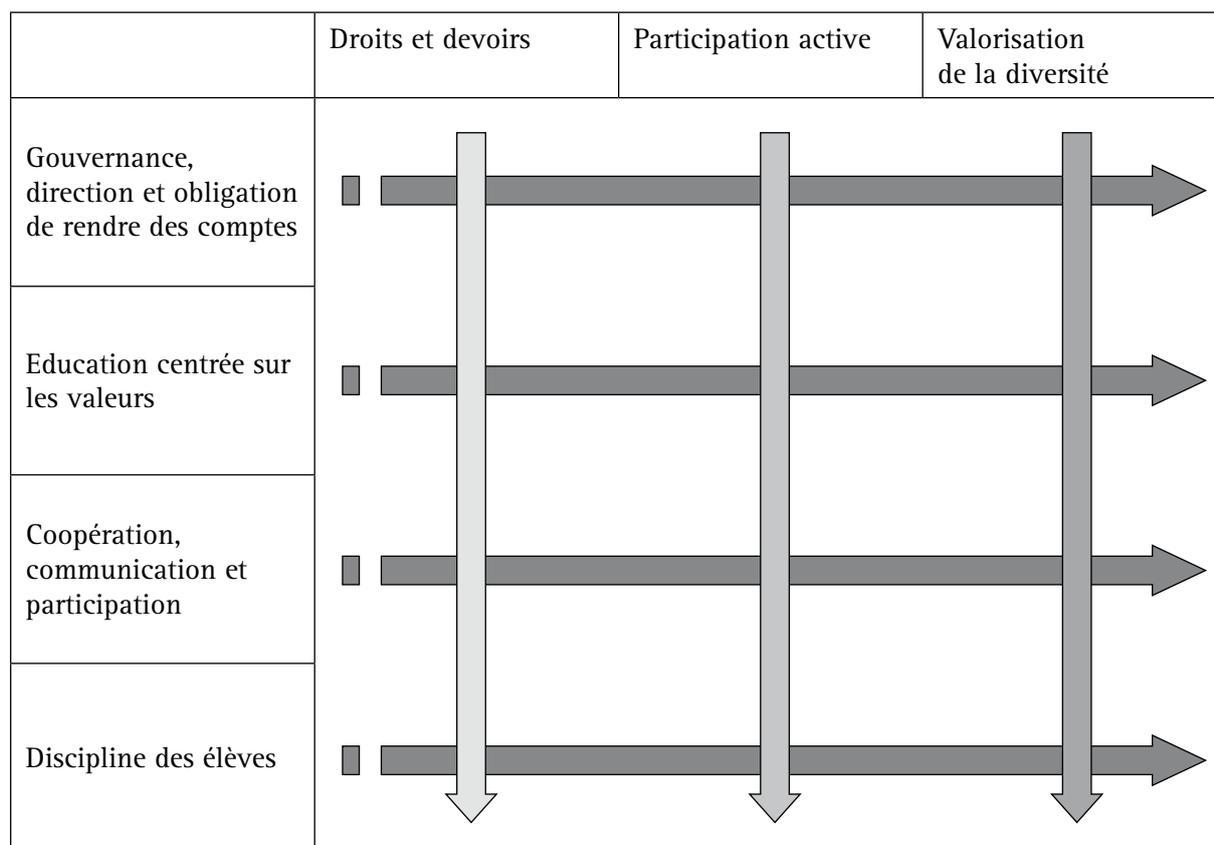
Toute école englobe trois principes fondamentaux en relation avec l'ECD/EDH et notamment :

- les droits et les devoirs ;
- la participation active ;
- la valorisation de la diversité.

Dans chaque école, ces principes se manifestent dans plusieurs domaines clés, et notamment dans :

- la gouvernance, la direction et la responsabilité ;
- l'éducation centrée sur les valeurs ;
- la coopération, la communication et la participation : compétitivité ;
- la discipline des élèves.

Comme le montre le schéma ci-dessous, les principes clés s'observent dans tous les domaines d'expression fondamentaux :



Pour une compréhension plus fine et une meilleure utilisation de ce schéma, voir l'outil *Pour une gouvernance démocratique de l'école* (www.coe.int/edc).

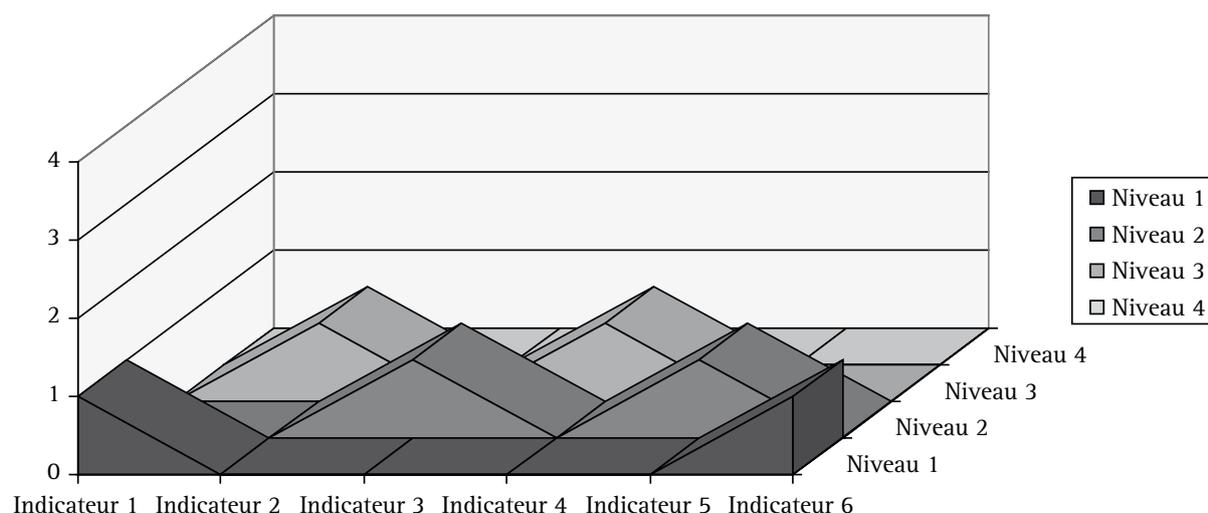
Evaluation des élèves, des enseignants et des écoles

Fiche de travail 18 : Comment analyser et interpréter les résultats de l'évaluation de l'ECD/EDH

Il existe bien des façons d'analyser, de classer et d'interpréter les résultats d'évaluation. Si l'on utilise l'ensemble des indicateurs de qualité pour l'ECD/EDH suggérés dans la fiche de travail 12, l'une des façons les plus efficaces et simples est de commencer par identifier les points forts et les points faibles dans l'ECD/EDH. Le Conseil de l'Europe suggère en la matière d'utiliser une échelle à quatre niveaux et de situer ainsi chaque indicateur sur cette échelle (Conseil de l'Europe, *Outil pour l'assurance de la qualité de l'éducation à la citoyenneté démocratique à l'école*, 2005, p. 88) :

- niveau 1 : points faibles importants dans la plupart ou la totalité des domaines ;
- niveau 2 : points faibles plus nombreux que les points forts ;
- niveau 3 : points forts plus nombreux que les points faibles ;
- niveau 4 : points forts dans la plupart ou la totalité des domaines et pas de points faibles importants.

L'une des façons de présenter les résultats de cette analyse consiste à utiliser des schémas qui mettent en évidence la performance globale en matière d'ECD/EDH, tout en présentant les différents indicateurs. L'exemple ci-dessous concerne une école fictive :



Les conclusions générales de l'évaluation doivent couvrir quatre domaines fondamentaux (*ibid.*, p. 66) :

- les résultats généraux de l'école du point de vue de l'ECD/EDH ;
- les résultats de l'école au regard de chacun des indicateurs de qualité ;
- les aspects les plus réussis et les plus faibles de l'ECD/EDH à l'école ;
- les points critiques susceptibles de mettre en danger la poursuite du développement de l'ECD à l'école.

Partie 3

**Outils pour enseigner et apprendre
la démocratie et les droits de l'homme**

Module 1

Boîte à outils pour les enseignants

Module 2

Boîte à outils pour les élèves

Dans l'ECD/EDH, comme dans l'enseignement en général, il est important que l'enseignant réfléchisse à ses objectifs et précise les raisons des choix et priorités qu'il lui faut inévitablement établir. Souhaite-t-il savoir ce que doivent apprendre ses élèves en matière d'ECD/EDH ? Pour pouvoir participer en tant que citoyens dans leur communauté démocratique, les élèves doivent acquérir les compétences d'analyse politique et de jugement grâce auxquelles traiter les problèmes et les questions politiques, mais aussi des compétences en matière de participation à la prise de décision politique ainsi que tout un éventail de capacités relevant de la méthode. Cet objectif n'est réalisable que si la possibilité d'apprendre de différentes façons et en toute indépendance leur est offerte. Or, pour ce faire, ils ont besoin de soutien – et la même chose vaut d'ailleurs pour les enseignants. Chaque spécialiste utilise ses propres outils. Nous en présentons quelques-uns pour les enseignants et quelques-uns pour les élèves qui se prêtent particulièrement à l'ECD/EDH. Ils sont notamment susceptibles de rendre l'individu indépendant – l'indépendance étant un objectif en soi pour tout un chacun.

Module 1

Boîte à outils pour les enseignants

1. Introduction

L'ECD/EDH est une forme d'activité pédagogique particulière qui vise à donner aux jeunes les moyens de participer en tant que citoyens actifs et qui, pour ce faire, recourt à des formes d'apprentissage spécifiques. Les enseignants doivent maîtriser ces formes d'apprentissage et être capables de les mettre en pratique dans différents environnements. Ces formes d'apprentissage sont notamment :

- inductives – plutôt que de partir de concepts abstraits, elles présentent à l'apprenant des problèmes concrets à résoudre ou des décisions à prendre, et les encouragent à les généraliser à d'autres situations ;
- actives – elles encouragent l'apprenant à apprendre en faisant plutôt qu'à s'entendre dire ce qu'il doit faire ou à recevoir des leçons ;
- pertinentes – elles conçoivent des activités d'apprentissage sur la base de situations réelles, tirées de la vie de l'école ou du collège, de la communauté ou du monde au sens large ;
- collaboratives – elles ont recours au travail en groupe et à l'apprentissage coopératif ;
- interactives – elles privilégient l'enseignement par le biais de la discussion et du débat ;
- critiques – elles encouragent l'apprenant à réfléchir pour lui-même, en s'interrogeant sur ses opinions et ses visions et en l'aidant à acquérir les capacités requises pour argumenter ;
- participatives – elles permettent à l'apprenant de contribuer à son propre apprentissage, par exemple en lui permettant de suggérer des thèmes de discussion ou d'étude, ou d'évaluer son propre apprentissage ou l'apprentissage de ses pairs.

Pour réaliser ces objectifs, l'enseignant a besoin d'outils grâce auxquels fournir un appui aux élèves. Certains de ces outils, tout particulièrement importants pour l'ECD/EDH, seront décrits de la façon la plus pratique possible.

Boîte à outils pour les enseignants

Outil 1 : Apprentissage par les tâches

Comment favoriser l'apprentissage par les tâches

L'enseignement et l'apprentissage interactifs jouent un rôle clé dans la plupart des activités pédagogiques proposées dans ce manuel. Les objectifs de l'enseignement interactif sont la connaissance (autrement dit, réfléchir et comprendre), l'apprentissage et l'action. Chaque étape de la planification des cours, du suivi des tâches, de l'évaluation des résultats et de la réflexion sur le processus dans sa globalité comporte un potentiel d'apprentissage pour les élèves, imperceptible a priori.

L'approche fondamentale qui consiste à combiner la réflexion et l'action a des implications sur l'ensemble du processus d'apprentissage. Cela ne signifie pas que l'utilisation d'objets pédagogiques se limiterait au stade préliminaire du « véritable » apprentissage, ensuite conçu comme ne sollicitant que la matière grise des apprenants. Au contraire, l'apprentissage par l'action éclaire l'apprenant sur le mode d'acquisition des connaissances : l'apprenant effectue une tâche qui requiert quantité d'aptitudes et de capacités. Dans ce type d'approche, il doit définir ses besoins en termes d'apprentissage dans chaque nouvelle situation qui se présente. Il a ensuite besoin des instructions de l'enseignant – autrement dit, c'est lui qui détermine les tâches de son enseignant, et non l'inverse. L'apprentissage par les tâches favorise une combinaison idéale d'apprentissage constructiviste et d'apprentissage par l'instruction.

Dans l'apprentissage par les tâches, les élèves sont confrontés à des problèmes qu'ils souhaitent résoudre. L'apprentissage n'est pas une fin en soi, mais il aboutit à des résultats utiles et significatifs. Les élèves apprennent en explorant les moyens de résoudre un problème, en se fixant à eux-mêmes et à leur enseignant les tâches qui conduiront à la solution recherchée. L'école, c'est la vie ; ce leitmotiv de l'ECD/EDH s'applique aussi à l'apprentissage par les tâches. Quantité de situations de la vie réelle consistent en effet à trouver des solutions à des problèmes. L'apprentissage par les tâches prépare donc les élèves à la vie en leur proposant des situations de la vie réelle comme cadres d'apprentissage.

L'apprentissage par les tâches présente des caractéristiques que l'on peut décrire en termes généraux. Si l'enseignant les respecte, les potentiels de l'apprentissage par l'action – autrement dit l'apprentissage actif – se concrétiseront quasiment d'eux-mêmes.

Éléments de l'apprentissage par les tâches :

Les élèves sont confrontés à une tâche (présentée soit par l'enseignant soit par un manuel scolaire) qu'il faut résoudre.

Les élèves planifient leur action.

Les élèves mettent en œuvre leur plan d'action.

Les élèves réfléchissent à leur processus d'apprentissage et présentent leurs résultats.

Il est important que les élèves testent fréquemment, et dans des contextes différents, les principes de l'apprentissage par les tâches. Une tâche intéressante qui génère beaucoup de problèmes à résoudre est la meilleure façon de créer un environnement d'apprentissage productif et motivant.

Boîte à outils pour les enseignants

Outil 2 : Apprentissage coopératif

Cette forme d'enseignement ne consiste pas seulement à laisser les élèves travailler en groupe dans l'espoir qu'il en sortira quelque chose. Il s'agit en fait d'un processus particulier qui relève de l'apprentissage social faute de résultats perceptibles en termes de connaissances. Pour autant, l'expression « apprentissage coopératif » met l'accent sur les résultats des apprenants.

Une claire répartition des rôles entre les membres du groupe est la condition préalable à un apprentissage coopératif réussi. Dans celui-ci, des tâches formelles qui mettent les membres en situation d'égalité sont confiées et réalisées, pour aboutir, par voie de conséquence, à un apprentissage réussi. Il est clair toutefois que n'importe quelle tâche ne convient pas à ce type d'enseignement et que, par conséquent, il ne s'agit pas d'opposer les formes d'apprentissage coopératif et l'apprentissage centré sur l'enseignant. Dans cette approche, l'enseignant joue un rôle précis et significatif. Le succès de l'apprentissage coopératif, comme l'ont montré beaucoup de comparaisons entre des classes, dépend d'éléments fondamentaux. La procédure ci-après semble éprouvée par de nombreux enseignants :

Apprentissage coopératif : comment faire pour organiser un groupe

1. Les noms des membres du groupe sont notés dans l'ordre alphabétique.

2. A chaque personne du groupe revient l'un des rôles ci-après :

Modérateur : cette personne veille à ce que l'ensemble des membres comprennent la tâche et elle joue également le rôle de porte-parole du groupe.

Rapporteur : cette personne organise la présentation du produit final.

Responsable des matériels : cette personne veille à ce que tous les matériels nécessaires soient disponibles et à ce que tout soit remis en ordre à la fin du processus.

Planificateur : cette personne surveille que le groupe gère correctement son temps et respecte son calendrier. Elle veille à ce que le groupe planifie son plan d'action de façon raisonnable au début de la tâche et l'adapte en fonction des besoins.

Médiateur : cette personne a pour mission de résoudre tout problème au sein du groupe.

3. Règles :

a. Certains membres du groupe ont des tâches/rôles spécifiques, mais chacun est responsable du processus dans son intégralité et des résultats qui en découlent.

b. Si une question doit être posée à l'enseignant ou au responsable des élèves, le groupe tout entier doit décider de la question à poser. De cette façon, la décision est collective. Le responsable ne répond à aucune question individuelle durant ce processus collectif.

c. Chaque groupe est responsable de la présentation. Chaque membre du groupe doit pouvoir répondre à n'importe quelle question.

Les enseignants qui ont l'habitude de travailler avec la méthode des groupes affirment qu'il est souvent de l'intérêt des apprenants de conserver leur rôle pendant une période de temps plus longue. Cela leur apporte une certaine sécurité, accélère l'apprentissage et améliore la performance du groupe.

Boîte à outils pour les enseignants

Outil 3 : Encadrer des sessions plénières (discussion et réflexion critique) dans les classes d'ECD/EDH

Introduction

Guidés par leur enseignant, les élèves partagent leurs réflexions et leurs idées. Et c'est tout. Le cadre est simple et il suffit d'un tableau de conférence ou d'un tableau noir, mais la tâche de l'enseignant n'en est pas moins exigeante. Les dialogues socratiques de Platon caractérisent la longue tradition de ce mode d'enseignement ; Socrate s'appliquait à extraire une série d'interrogations d'un sujet pour déconstruire les visions fausses ou dogmatiques de son interlocuteur. Pour l'enseignant d'ECD/EDH, nous suggérons un rôle plus adapté, davantage axé sur le soutien, à la manière d'un tuteur. L'aspect du développement des compétences – les élèves apprennent à réfléchir et à partager leurs opinions – est un objectif aussi important que le contenu.

Les élèves sont engagés dans un processus de réflexion et d'apprentissage constructiviste interactif. L'enseignant les soutient. D'une manière générale, la réflexion est l'effort qui consiste à mettre en relation le concret et l'abstrait ; les sessions plénières visent à former les élèves à cette capacité de réflexion. Réfléchir prend du temps. Les élèves soigneux seront souvent des penseurs lents.

Seule l'école peut proposer des sessions plénières encadrées en guise de mode d'apprentissage. Comme le cours d'un enseignant, une session peut être adaptée précisément aux besoins des apprenants, bien plus que n'importe quel manuel scolaire ou vidéo. Les détracteurs ont souvent pointé du doigt l'abus de ce mode d'apprentissage : il serait appliqué trop souvent, et trop longtemps ; les enseignants posent des questions qui n'intéressent pas les élèves et auxquelles ils sont incapables de répondre ; les enseignants jouent un rôle purement socratique, traitant les élèves comme des êtres « inférieurs » dont on attend qu'ils disent ce que leurs « supérieurs » souhaitent entendre.

Mais, si elles sont utilisées judicieusement et appuyées par une certaine pratique, les sessions plénières sont l'un des modes d'apprentissage les plus performants et souples, véritablement indispensables dans l'ECD/EDH. La liste de contrôle ci-après souligne les potentiels offerts en matière d'apprentissage et donne à l'enseignant quelques conseils sur ce qu'il faut faire et éviter. Les volumes II à IV de cette collection sur l'ECD/EDH proposent quantité de descriptions de sessions plénières avec des élèves du niveau élémentaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire ; c'est pourquoi aucun exemple ne figure dans cet outil.

Le rôle de l'élève

- Les élèves démarrent la session avec une certaine expertise, à différents niveaux, et ont un intérêt pour le thème examiné ;
- ils savent que leurs contributions sont les bienvenues et qu'aucune note n'est donnée pour les « mauvaises » idées ou suggestions ;
- ils ont la part du lion en termes de temps de parole ;
- ils présentent des besoins différents en termes d'apprentissage (il y a ainsi « ceux qui réfléchissent lentement », et « ceux qui parlent vite »).

Le rôle de l'enseignant

- L'enseignant communique avec la classe ; il est capable et désireux d'improviser en réaction à n'importe quel propos de ses élèves ;
- il maîtrise pleinement le sujet et a une idée précise des résultats de la session ;
- il contrôle la session plénière, sans toutefois la dominer, en ne s'octroyant qu'une petite part du temps de parole ;

- il donne aux élèves suffisamment de temps pour réfléchir ;
- il écoute sans prendre de notes ;
- il écoute activement, précisant les idées évoquées par les élèves ;
- il encourage les élèves à participer et s'adresse à ceux qui tendent à rester silencieux ;
- il joue le rôle de gardien du temps, de gestionnaire du groupe et de responsable du processus ;
- il structure la discussion en se servant d'un tableau noir (ou, de préférence, d'un tableau de conférence), pour proposer des images, des symboles, des exemples, des informations, des concepts et des cadres ;
- il identifie les besoins des élèves en termes d'apprentissage et réagit en conséquence. Il informe les élèves sur les sujets qu'ils ne connaissent pas et s'assure que les lignes de pensée ou les arguments erronés ou incomplets sont critiqués et déconstruits par un élève ou par l'enseignant.

Sujets et contextes adaptés en matière d'ECD/EDH

Parmi les sujets adaptés figurent :

- le travail sur les contributions des élèves (questions, commentaires, présentations, travail effectué à la maison, expériences et sentiments) ;
- le travail sur les contributions de l'enseignant (questions, suggestions, images, exposés) ;
- la présentation d'un nouveau concept ;
- les réactions à une lecture ou à un travail de recherche ;
- le suivi de la phase d'une tâche – ou l'apprentissage sur la base d'un problème (débriefing, réflexion) ;
- les informations en retour ;
- l'élaboration d'une hypothèse pour la poursuite de la réflexion.

Potentiel d'apprentissage

Les élèves :

- créent le contexte de nouveaux concepts au sujet desquels l'enseignant délivre un cours (apprentissage constructiviste) ;
- expérimentent la façon dont s'opère la réflexion – poser des questions, examiner soigneusement les réponses, mettre en relation le concret et l'abstrait et vice versa (développement de compétences par la démonstration de la pensée analytique et du jugement critique) ;
- partagent leurs critères de jugement et réfléchissent aux raisons qui ont motivé leur choix de critères (compétences en matière de jugement ou apprentissage constructiviste interactif) ;
- vivent leur classe à la manière d'une microcommunauté d'apprentissage dans laquelle ils sont encouragés à participer (apprentissage par la démocratie et les droits de l'homme) ;
- sont considérés comme des experts (renforcement de l'estime de soi) ;
- portent un jugement après avoir examiné des opinions très discutées sur une question politique (simulation de la prise de décision politique).

Préparation

Critères pour le choix d'un sujet :

- les élèves doivent avoir des connaissances sur le sujet (lien avec l'expertise des élèves) ;
- les élèves doivent comprendre l'intérêt de discuter le sujet (pertinence, intérêt personnel) ;

- la controverse : le sujet pose un problème et permet aux élèves d'adopter différentes positions ; l'enseignant a un point de vue personnel mais n'est pas en possession de « la bonne » solution ;
- l'enseignant a un schéma en tête qui lui permet d'anticiper une grande part de ce que ses élèves vont dire et d'intégrer leurs idées dans un cadre conceptuel (par exemple, les pour et les contre, les critères d'équité et d'efficience, le concret et l'abstrait, les intérêts et les compromis) ;
- si la discussion ne démarre pas par l'intervention d'un élève, l'enseignant doit réfléchir à un point de départ (une question ou une suggestion, par exemple) ;
- l'enseignant rédige la synthèse de la session – par exemple, un diagramme avec un nouveau concept, une thèse ou une série de mots clés que les élèves vont définir dans un texte en guise de travail de suivi à la maison.

Ce qu'il faut faire – en bref

- Lorsque vous émettez une suggestion ou posez une question, donnez à vos élèves le temps de réfléchir – attendez plusieurs secondes. Puis donnez la parole à plusieurs élèves à tour de rôle.
- Variantes (qui prennent davantage de temps mais améliorent grandement la qualité des contributions des élèves et de l'enseignant) ; lorsque vous émettez une suggestion ou posez une question :
 - donnez à vos élèves le temps de noter leurs idées avant de prendre la parole ; les élèves lisent alors leurs notes, les collectent et les disposent sur le sol ou sur un poster, en les regroupant ;
 - laissez vos élèves partager leurs idées en binômes avant de présenter leurs conclusions.
- Respectez la règle de base : « Une question de la part de l'enseignant, plusieurs réponses de la part des élèves ». En termes de gestion du temps, une question peut occuper l'ensemble de la session plénière, qui sera clôturée par le résumé ou la conclusion de l'enseignant.
- Assurez-vous que vos élèves soient assis en cercle pour que chacun puisse parler et se voir.
- Veillez à ce que les élèves puissent se comprendre mutuellement. Encouragez-les à expliquer leurs idées et toute terminologie qui ne serait pas familière à leurs camarades.

Ce qu'il ne faut pas faire – en bref

Evitez :

- de poser des questions appelant « oui » ou « non » en guise de réponse. Vous devrez alors poser immédiatement la question suivante. Préférez les questions ou les suggestions ouvertes. Les questions complémentaires peuvent alors être plus restrictives et plus spécifiques ;
- de vous perdre dans une discussion avec un ou deux élèves. Au contraire, soumettez leurs questions à l'ensemble de la classe ;
- d'esquiver ou d'ignorer les affirmations d'élèves qui vous prennent au dépourvu. Ce sont peut-être là les plus intéressantes ! Dans ce cas aussi, faites participer l'ensemble de la classe ;
- de commenter chaque affirmation des élèves avec laquelle vous êtes en accord ou en désaccord. Préférez faire une suggestion pour aider les élèves à identifier les points forts et les points faibles des arguments de chacun ;
- de limiter votre rôle à inviter les élèves à prendre la parole dans l'ordre où les mains se lèvent. Très souvent, les élèves abordent différents aspects et sous-thèmes, et la discussion peut sombrer dans la confusion ou le chaos. Partant, prenez l'initiative et décidez ou suggérez le thème sur lequel se concentrer dans un premier temps. Si les élèves remettent en question la nécessité d'établir des priorités, soulignez les restrictions en termes de temps et de concentration, qui ne permettent pas de débattre de tout.

L'enseignant improvise – les élèves déclenchent une discussion

Jusqu'à présent, nous avons examiné le cas des sessions plénières incluses dans les cours d'ECD/EDH planifiés par l'enseignant.

Cependant, les élèves peuvent inviter spontanément à une discussion, souvent en faisant une observation ou un commentaire qui déclenche une polémique. Si le temps le permet, l'enseignant doit donner aux élèves la possibilité de la poursuivre. Leurs besoins d'apprentissage sont apparents – ils, ou du moins certains d'entre eux, sont intéressés par une question.

Exemples :

- « Finalement, on ne peut compter que sur sa famille. »
- « Je pense que, pour certaines personnes, la peine de mort serait une bonne idée. »
- « Qu'arrive-t-il aux hommes politiques qui ne tiennent pas leurs promesses électorales ? »
- Un élève évoque une question d'actualité.

Dans une telle situation, les élèves assignent une tâche à leur enseignant. Ce dernier doit alors encadrer une discussion sans préparation préalable, en improvisant. Les enseignants ne doivent pas avoir peur d'une telle situation. Généralement, ils ont une connaissance du sujet, et les modes d'interaction sont les mêmes que dans toute session plénière prévue dans le plan d'un cours. Ce genre de situation intervient lorsque les élèves demandent à l'enseignant de fournir une explication qu'il n'a pas préparée (par exemple, « Que signifie la démocratie ? »).

Voici quelques conseils sur la façon de réagir à des discussions spontanées :

- demandez à/aux l'élève(s) qui a/ont lancé la discussion d'en expliquer le sujet à la classe. Cela donne à chacun l'occasion de participer tout en vous laissant le temps de réfléchir ;
- déterminez la durée que vous souhaitez consacrer à l'exercice. Décidez de la façon de poursuivre sur le sujet de votre cours après la discussion ;
- lorsque vous écoutez vos élèves, essayez d'identifier ce qu'ils savent et ont ou n'ont pas compris ;
- prenez l'initiative de résumer ou de conclure la discussion. La qualité du résumé ou de la conclusion ne sera peut-être pas la même que si vous aviez eu le temps d'y réfléchir au préalable – mais cela vaut mieux pour les élèves que de terminer une discussion sans une déclaration sur le pourquoi de sa tenue et ses aboutissements ;
- Sinon, vous pouvez décider d'en faire une tâche de suivi pour vos élèves – mais seulement dans le cas où vous avez pensé à une solution.

Boîte à outils pour les enseignants

Outil 4 : Interroger un expert – comment collecter des informations

Dans l'ECD/EDH, nombreuses sont les situations où les élèves ont besoin d'acquérir des informations en interrogeant des personnes extérieures à la classe.

Ces entretiens peuvent se dérouler dans l'école, à moins que la classe ou un groupe d'élèves ne se déplacent à l'extérieur.

Les personnes interrogées peuvent être des experts au sens strict du terme, comme un parlementaire local ou national, un représentant d'un conseil d'administration ou un scientifique. Mais il peut aussi s'agir de personnes qui ont une expérience sociale ou professionnelle spécifique, par exemple un travailleur en équipe, une mère qui élève seule ses enfants, une personne émigrée ou encore au chômage.

Ici, nous ne traiterons pas la question de savoir qui contacte l'expert. Généralement, c'est l'enseignant mais, de toute évidence, cette tâche peut être déléguée aux élèves, en particulier dans l'enseignement secondaire. Nous préférons ici nous focaliser sur la façon dont les élèves peuvent préparer et conduire l'entretien.

Bien évidemment, il convient d'éviter le type de scénario dans lequel l'enseignant et une poignée d'élèves interrogent un expert, tandis que le reste de la classe observe sans comprendre la finalité de certaines questions. Un entretien requiert des compétences utiles dans tout travail sur des projets, des études sur le terrain ou une réflexion plus poussée dans le domaine des sciences ou des médias.

Une procédure standard adaptée à la préparation d'un entretien avec un expert comporte les phases décrites ci-après.

1. Les élèves identifient un sujet important qui mérite un examen plus approfondi.
2. L'enseignant suggère que les élèves interrogent un expert. Il contacte l'expert et fixe une date pour l'entretien, dans la classe ou hors de l'école.
3. L'enseignant explique aux élèves en quoi va consister leur tâche : dans le temps disponible pour l'entretien (45-90 minutes), les élèves peuvent poser plusieurs questions essentielles. Dans la mesure où il faudra un certain temps pour répondre à chacune, et que les réponses elles-mêmes soulèveront d'autres questions, les élèves devront décider sur quels sujets et questions se concentrer. Les élèves formeront des groupes, chacun ayant la responsabilité de l'une des questions. Chaque groupe disposera d'un laps de temps fixe (10-15 minutes) pour mener son entretien. Il est important que les élèves comprennent le cadre de cette tâche et son objectif ; l'enseignant devra donc répondre à toute question avec patience et précision.
4. En plénière, les élèves s'engagent dans un travail de réflexion. Ils notent toutes les questions qu'ils souhaitent poser et qui leur viennent à l'esprit sur des cartes ou des bouts de papier – une carte par question. Pour éviter une trop grande consommation de temps, l'enseignant peut limiter le nombre de cartes à deux ou trois par élève. Au bout de cinq à huit minutes, les questions sont rassemblées sur le tableau noir ou le tableau de conférence, tandis que les élèves s'avancent pour présenter leurs idées.
5. Les questions se rapportant à un même sujet sont regroupées pour faire l'objet d'une même question. Les élèves décident alors des questions fondamentales et de l'ordre dans lequel les poser. Au cours d'une session de 60 minutes, pas plus de quatre questions doivent être posées. Par principe, la première question doit concerner l'expert lui-même, afin que les élèves se fassent une idée de la personne à qui ils s'adressent. Enfin, les dix dernières minutes doivent être consacrées à une discussion ouverte ou à des questions supplémentaires posées par les élèves.
6. Les élèves constituent des groupes. Ils consultent les cartes sur lesquelles figurent les suggestions de questions et décident de les inclure ou pas dans leur entretien.

7. Si les élèves n'ont aucune expérience de l'entretien, l'enseignant peut leur donner quelques brèves instructions sur les techniques de base en la matière. La première question doit être de portée assez large, pour permettre à l'expert de livrer beaucoup d'informations et de mots clés. Les élèves peuvent ensuite poser des questions complémentaires plus ciblées. D'une manière générale, il convient d'éviter les questions appelant « oui » ou « non » en guise de réponse car dans ce cas, une nouvelle question doit être posée immédiatement après. Les élèves doivent veiller à ne pas mélanger discussion et entretien (« Etes-vous d'accord avec moi sur... ? »).
8. Finalement, les élèves doivent être en possession d'une liste de quatre à six questions organisées selon un ordre spécifique. Pour renforcer son assurance, la classe peut répéter l'entretien sous la forme d'un jeu de rôle, l'enseignant se mettant dans la peau de l'expert.
9. Il est important de clarifier les rôles des membres de l'équipe durant l'entretien. Qui posera quelle question ? Qui prendra note des réponses ? Qui remplacera un membre de l'équipe absent le jour de l'entretien ? Les enquêteurs doivent maintenir un contact visuel permanent avec l'expert et doivent donc être aidés par un ou deux camarades pour la prise de notes (voir le modèle de questionnaire ci-dessous). Il n'est pas conseillé d'utiliser tout type d'enregistrement vocal, car la transcription prend trop de temps. Les élèves doivent plutôt se concentrer sur l'essentiel puis, de mémoire, traduire intégralement leurs notes immédiatement après l'entretien.
10. A la fin de l'entretien, les équipes font un compte rendu à la classe, oralement et/ou par écrit. Selon les médias disponibles, le rapport peut prendre la forme d'un document à distribuer, d'un journal mural ou encore d'un support électronique. A présent, le moment est venu de revenir au contexte qui a donné lieu à l'entretien. Avons-nous reçu les informations recherchées ? Qu'avons-nous appris ? Quelles nouvelles questions ont surgi ?
11. Les élèves devraient également passer en revue le processus et les capacités qu'ils ont acquises, ainsi que les problèmes auxquels ils ont été confrontés. Cela apportera à l'enseignant des informations précieuses pour la planification des futures tâches.

Fiche de planification pour l'équipe d'enquêteurs

Entretien avec _____

Date : _____

Lieu : _____

Temps disponible pour chaque groupe : _____ minutes

Equipe n° _____ Sujet : _____

Question n°	Question clé	Enquêteur	Preneur de notes
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

Boîte à outils pour les enseignants

Outil 5 : Définir les objectifs de l'enseignement basé sur les compétences⁴⁶

1. Programme d'enseignement standard (un seulement) :		
2. Merci de répondre à la question ci-après : Que sera un élève capable de faire quand il aura acquis les compétences que vous visez ?		
Description :		
3. Réfléchissez à ce qu'un élève devrait être capable de faire au minimum, puis à des niveaux plus avancés d'aboutissements.		
Lorsque mes élèves auront pris part à un programme d'ECD/EDH sur ... composés de x cours...		
... le moins que je puisse attendre de chaque élève est qu'il soit capable de...	... j'aimerais que mes élèves soient capables de...	... en réalité, j'espère que mes élèves seront capables de...
« Norme minimale » (acceptable)	« Norme standard » (satisfaisante)	« Norme supérieure » (bonne)

46. Voir, dans ce volume, le chapitre sur les compétences pour l'ECD/EDH. Cet outil est basé sur Ziener G. (2008), *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert Unterrichten* (2^e éd.), Seelze-Velber, p. 56.

4. Premières étapes de la planification des cours d'ECD/EDH		
Objectif	Intervention de l'enseignant	Activités et tâches de l'élève

Module 2

Boîte à outils pour les élèves

1. Introduction

Les enseignants des classes d'ECD/EDH peuvent être tout à fait performants dans la planification et la préparation de leurs cours. Toutefois, en dépit de la meilleure préparation, un cours peut mal se passer si les enseignants oublient de prendre en compte les capacités des élèves dans divers domaines ; cela peut arriver aux enseignants les meilleurs et les plus expérimentés. Un cours ne peut bien se dérouler que si les élèves sont en possession d'un ensemble de méthodes et savent comment les utiliser.

A partir de l'expérience engrangée grâce aux divers programmes pour enseignants d'ECD/EDH dans toute l'Europe, nous avons décidé d'inclure cette boîte à outils dans ce volume. Cet ensemble d'instructions, de fiches de travail, d'instruments et de listes de contrôle constitue une base de données accessible aux élèves qui souhaitent se familiariser avec une méthode ou une technique donnée.

La tâche de l'enseignant est d'expliquer quand et comment utiliser tel ou tel outil. Il incombe également à l'enseignant de décider quand présenter quel outil à ses élèves, si la boîte à outils est un instrument disponible dans la classe, facilement accessible à tout moment, ou si celle-ci peut également être utilisée pour le travail à la maison.

La série d'outils qui suit est susceptible d'aider les élèves dans différents domaines, et notamment de savoir :

- comment rechercher et réunir des informations ;
- comment trier les informations ;
- comment produire un travail créatif ;
- comment présenter son travail ;
- comment travailler avec les autres élèves.

La présentation de chaque outil commence sur une page distincte. Il peut être lu par les élèves individuellement ou, si l'enseignant en décide ainsi, par les élèves en binômes ou en petits groupes.

Boîte à outils pour les élèves

Outil 1 : Fiche de travail pour l'établissement du planning d'apprentissage

- Je vais me fixer les objectifs suivants pour le prochain chapitre/module/pour aujourd'hui, etc. :
...
- Aujourd'hui, je vais m'atteler aux tâches suivantes : ...
- Je suis particulièrement intéressé par : ...
- J'ai notamment des difficultés avec : ...
- J'ai défini le plan ci-après : ... (Que vais-je faire en premier ? Que vais-je faire ensuite ? Où vais-je apprendre ? A quel moment ferai-je une pause ? Quand vais-je terminer mon travail ?)
- Je vais discuter de mon plan avec : ...
- Je serai satisfait de mon apprentissage si je réussis dans les domaines suivants : ...
- Je fournirai les supports d'apprentissage ci-après : ...
- Pour faire en sorte de travailler sans être dérangé, je prendrai les dispositions suivantes : ...
- Pour améliorer mon apprentissage, je solliciterai le soutien des élèves ci-après : ...
- Si je suis fatigué, je trouverai une nouvelle énergie en ...
- Si je n'apprécie plus l'apprentissage, je ...

Boîte à outils pour les élèves

Outil 2 : Fiche de travail pour réfléchir à son apprentissage

- Quelles ont été mes premières activités d'apprentissage ?
- Quelles sont les prochaines étapes en matière d'apprentissage ?
- Quand me suis-je accordé une pause ?
- Est-ce que j'ai beaucoup appris par moi-même ?
- Est-ce que j'ai beaucoup appris avec un autre élève ?
- Quand ai-je appris en groupe ?
- Mon apprentissage a-t-il été satisfaisant au sein du groupe ?
- Ai-je mené mes activités d'apprentissage conformément à mon planning ?
- Ai-je pu me concentrer sur mon travail sans être dérangé ? Ai-je été dérangé à un moment donné ? Dois-je améliorer ma concentration ?
- Ai-je veillé à bien apprendre ?
- Me suis-je ennuyé pendant que j'apprenais ?
- Ai-je appris dans la joie et la bonne humeur ?
- Quand ai-je apprécié la démarche d'apprentissage ?
- Etais-je persuadé, en apprenant, que j'obtiendrai de bons résultats (apprendre avec confiance en soi) ?
- Comment me suis-je intéressé au sujet et comment suis-je parvenu à apprécier l'apprentissage ?
- Quelles stratégies et techniques d'apprentissage ai-je appliquées ?
- Ai-je bien appris ? Qu'ai-je fait correctement, qu'ai-je mal fait ?
- Qu'est-ce qui a été difficile pour moi ? Comment ai-je surmonté ces difficultés ?
- Devrais-je travailler plus vite ou plus lentement ?
- Y a-t-il quelque chose que je devrais changer ?
- Comment puis-je améliorer ma vie ?
- Voici ce que je tenterai de réussir dans ma prochaine tâche d'apprentissage : ...

Boîte à outils pour les élèves

Outil 3 : Fiche de travail pour réfléchir à ses résultats

- Qu'ai-je appris ?
- Ai-je réellement fait des progrès ?
- Ai-je véritablement compris ce que j'ai appris ?
- Suis-je capable d'appliquer les capacités nouvellement acquises dans d'autres situations ?
- Où et quand puis-je mettre à profit ce que j'ai appris ?
- Suis-je personnellement satisfait de mes résultats ?
- Souhaiterais-je mieux comprendre ou être capable de mieux appliquer l'un des apprentissages ?
- Ai-je atteint mon objectif d'apprentissage ?
- Que dois-je encore apprendre ?
- Vais-je me fixer de nouveaux objectifs pour la suite de mon apprentissage ?

Boîte à outils pour les élèves

Outil 4 : Recherches en bibliothèque

Dans les bibliothèques, vous pouvez trouver quantité d'informations utiles pour étudier un sujet. Mais, pour en tirer le meilleur, vous devez être en mesure de sélectionner les plus pertinentes. La liste de contrôle ci-dessous devrait vous guider dans votre recherche.

1. Quel est mon objectif ?

- Qu'est-ce que je veux créer ? A quoi devra ressembler le produit final ? S'agira-t-il d'une présentation, d'un rapport, d'une affiche ?
- Vous devrez rechercher différents types d'informations selon votre objectif. Pour réaliser une affiche, vous aurez besoin de photos à découper ; pour un reportage, vous devrez trouver des informations précises sur le sujet choisi.

2. De quelles informations ai-je besoin ?

- Notez tout ce que vous savez sur le sujet (une carte mentale peut vous aider dans cette démarche).
- Notez tout ce que vous voudriez savoir sur le sujet (soulignez des points précis sur votre carte mentale). Définissez précisément l'aspect – ou les aspects, selon la nature de votre produit – du sujet sur lequel vous souhaitez approfondir vos connaissances. Selon la nature de votre produit final, il vous faudra définir plusieurs aspects, ou seulement quelques-uns.

3. Comment trouver les informations et les organiser ?

- Effectuez des recherches dans les livres, les magazines, les films et autres supports que vous avez trouvés à la bibliothèque et déterminez si ceux-ci sont susceptibles de répondre aux questions que vous vous posez. Commencer par examiner les index ou les tables des matières peut vous y aider.
- Sur une feuille de papier, notez le titre de l'ouvrage et le numéro de la page où vous avez trouvé les informations ; vous pouvez utiliser un marque-page ou un post-it pour retrouver la page qui vous intéresse.
- Bien souvent, il est utile de faire une photocopie de la page. Toutefois, n'oubliez pas de relever le titre de l'ouvrage sur votre photocopie.
- Observez les images des magazines ; faites des photocopies ou utilisez un marque-page pour retrouver les pages qui vous intéressent.
- Si vous exploitez un film, regardez-le et stoppez sa diffusion à chaque fois que quelque chose vous intéresse.
- Réunissez l'ensemble des informations et rangez-les dans une chemise en plastique.
- Soulignez les informations les plus importantes.
- Avec vos propres mots, notez sur une feuille de papier les informations les plus importantes concernant votre sujet.

4. Comment présenter les informations ?

Vous pouvez par exemple :

- réaliser une affiche ;
- organiser une exposition ;
- faire un discours ;
- produire un transparent ;
- rédiger un article de presse ;
- diffuser un clip vidéo.

5. Comment évaluer votre travail de recherche ?

- Avez-vous appris quelque chose ?
- Avez-vous trouvé suffisamment d'informations utiles ?
- Dans votre recherche, quelles ont été les étapes faciles ? Les étapes difficiles ?
- Procéderiez-vous différemment la prochaine fois ?

Boîte à outils pour les élèves

Outil 5 : Recherches sur internet

Internet est une source d'informations sur tous les sujets possibles et imaginables. Vous devez réfléchir à la façon de procéder pour trouver les informations essentielles et appropriées concernant la question que vous avez choisi d'étudier.

Trouver les informations

Sur une feuille de papier, notez les mots clés du thème donné ou choisi ; réfléchissez à ce que vous voulez exactement savoir à son sujet.

Exemples :

- ECD/EDH ;
- Conseil de l'Europe ;
- minorités ;
- démocratie.

Associez plusieurs thèmes de recherche, par exemple « marchés des villages médiévaux », en utilisant les guillemets.

- Quelle est la combinaison de mots qui vous permettra de trouver les informations les plus appropriées sur votre sujet ? Notez ces critères sur une feuille de papier.

Vérifier la validité des informations

Etant donné que tout le monde peut accéder à internet et publier des informations en ligne, il est important de procéder à une vérification du matériel collecté avant de l'exploiter.

Tentez de clarifier les questions ci-après :

- Ces informations figurent-elles sur d'autres pages internet ?
- Qui a rendu ces informations accessibles au public ?
- Quel pouvait être l'intérêt de cette personne ou de cette organisation à rendre ces informations accessibles au public ?
- La personne ou l'organisation en question est-elle fiable ?

Comparez les informations trouvées sur internet avec celles provenant d'autres sources :

- Ces informations sont-elles confirmées dans un livre, par un entretien ou vos propres observations ?
- Les informations trouvées sur internet sont-elles actualisées, compréhensibles et plus complètes que celles que pourraient vous procurer un livre, un entretien ou vos propres observations ?
- Quelles informations répondent le mieux à votre objectif ?

Sauvegarder les informations

Dès que vous avez trouvé un site internet sur lequel vous souhaitez retourner ultérieurement ou que vous voulez utiliser en guise de référence, ajoutez-le à votre liste de sites :

- créez un nouveau document ;
- sélectionnez (l'adresse) URL ;
- copiez l'URL en appuyant simultanément sur les touches Ctrl (contrôle) et C ;
- collez l'URL dans le nouveau document en appuyant simultanément sur les touches Ctrl et V ;
- sauvegardez votre document sous le titre « liste web_thème » (par exemple, « liste web_démocratie »).

Boîte à outils pour les élèves

Outil 6 : Conduite d'entretiens et d'enquêtes

Vous pouvez collecter des informations sur un sujet en interrogeant des personnes ou en sollicitant leurs opinions.

Vous pouvez interroger :

- des spécialistes, si vous recherchez des renseignements spécifiques sur un sujet ; ou
- des personnes sans expertise spécifique sur la question, mais dont l'avis vous intéresse.

Il est plus approprié de conduire les entretiens et les enquêtes en petits groupes. Ainsi, vous pouvez vous aider mutuellement pour poser les questions et prendre note des réponses.

Vérifiez sur votre liste de contrôle les points suivants :

- rédigez une brève réponse pour chaque question ;
- notez les questions pour lesquelles vous n'avez pas de réponse ;
- examinez toute question en suspens au sein de la classe.

Les étapes

1. L'objectif

- Quel est votre sujet ? Que voulez-vous savoir ?
- A quoi devra ressembler le produit final ?

2. La préparation

- Qui doit être interrogé ? Combien de personnes ? L'âge ou le genre ont-ils une importance ?
- Comment choisir les bonnes personnes ?
- Quand devrait se dérouler l'entretien/l'enquête ?
- Dans quelles conditions ?
- Qui doit en être informé ou de qui devons-nous obtenir une autorisation ?
- Sur quel support les réponses seront-elles enregistrées (cassettes, notes, questionnaires) ?

3. Les questions

- Quelles questions devons-nous poser ?
- Combien de questions pouvons-nous poser ? De combien de temps disposons-nous ?
- Rassemblez les questions qui vont servir de base à votre enquête.

4. La conduite de l'enquête/entretien

- Comment démarrer l'entretien/l'enquête ?
- Qui joue quel rôle au sein du groupe (poser les questions, prendre note des réponses, enclencher et arrêter le magnétophone) ?
- De quelle façon terminer l'entretien ?

5. L'évaluation

- Si vous avez interrogé un spécialiste, réfléchissez aux choses les plus importantes qu'il vous a dites et prenez-en note.
- Si vous avez interrogé plusieurs personnes sur le même sujet et souhaitez savoir combien ont donné les mêmes réponses, procédez au tri des réponses en conséquence.

6. La présentation

Déterminez si la présentation consistera en :

- un partage d'informations en classe ;
- la rédaction d'un article de presse ;
- la création d'une affiche ;
- autre chose.

Boîte à outils pour les élèves

Outil 7 : Interpréter des images

De la même façon que les textes, les images contiennent quantité d'informations. Les questions ci-après vous aideront à interpréter et à comprendre les images.

Découvrir les informations contenues dans les images

- Quelles sont les couleurs dominantes dans l'image ?
- Quelles sont les formes, les caractéristiques et les lignes remarquables ?
- Sur l'image, qu'est-ce qui est plus grand ou plus petit que dans la réalité ?
- Quelle est la taille de la chose/la personne dans la réalité ?
- Quelle période (passé, présent) et quelle époque de l'année ou moment de la journée sont illustrés par l'image ?
- Selon quelle perspective voyez-vous le thème de l'image : à travers les yeux d'une grenouille, d'un oiseau ou d'une personne ?
- Que pouvez-vous reconnaître sur cette image ?
- De quel type d'image s'agit-il (image, affiche, peinture, gravure sur bois, graphique, collage, portrait, paysage, caricature, etc.) ?
- Qu'est-ce qui est exagéré ou mis en avant dans cette image (lumière/ombre, proportions, premier plan/arrière-plan, couleurs vives, mouvement/immobilité, gestes, expressions faciales) ?

Comprendre l'image

- Qu'est-ce qui est particulièrement remarquable concernant cette image ?
- Qu'est-ce que vous aimez dans cette image ?
- Qu'est-ce qui caractérise cette image ?
- Que ressentez-vous lorsque vous regardez cette image ?
- Quelle partie de l'image est pour vous la plus belle ?
- Quels mots vous viennent à l'esprit lorsque vous observez l'image ?

Discuter de l'image

- Décrivez l'image avec vos propres mots.
- Expliquez à quelqu'un d'autre ce qui est significatif, frappant ou important dans cette image.
- Posez-vous mutuellement des questions sur l'image.
- Donnez-vous mutuellement de brèves instructions, comme : cherche, trouve, montre, explique...
- Réfléchissez aux questions suivantes : pourquoi ces images ont-elles été choisies ? Quelles images complètent le texte en relation avec les images ? Quelles images sont en opposition avec ce qui est écrit dans le texte ?

Travailler avec les images

- Choisissez une image et jouez la scène qu'elle représente.
- Présentez la personne que vous voyez sur l'image.
- Modifiez les images et commentez-les.

- Comparez des images historiques aux images en votre possession.
- Expliquez ce qui aurait été difficile à comprendre dans le texte sans les images pour vous y aider.
- Ajoutez des images qui complètent le texte de façon appropriée.
- Comparez les images et évaluez-les. Vous plaisent-elles ? Si non, pourquoi ?
- Rédigez une description de l'image.
- Réfléchissez à ce qui s'est passé juste avant que l'image n'ait été réalisée, peinte ou dessinée.
- Pensez à ce qui se passerait si l'image prenait vie.
- Ajoutez à l'image quelques bulles contenant du texte.
- Décrivez les odeurs et les sons auxquels l'image vous fait penser.
- Réunissez des images sur des sujets similaires.

Interpréter l'image

- Quel titre donneriez-vous à l'image ?
- Où la photo a-t-elle été prise, l'image peinte ou dessinée ?
- Qu'a voulu dire le photographe/l'artiste avec cette image ?
- Pourquoi cette image a-t-elle été prise, peinte ou dessinée ?

Boîte à outils pour les élèves

Outil 8 : Cartographie mentale

Une carte mentale est une technique destinée à vous aider à organiser vos idées ; telle est la signification littérale du terme. Les cartes mentales peuvent être utilisées dans quantité de situations dès lors que vous devez réfléchir à un sujet donné : pour collecter les idées, préparer une présentation, planifier un projet, etc.

Instructions pour la création d'une carte mentale

- Notez votre thème au milieu de votre feuille de papier et entourez-le d'un cercle. Veillez à ce que la feuille de papier soit suffisamment grande.
- Tracez quelques traits épais qui rayonnent hors du cercle. Sur chacune de ces lignes, notez l'un des sous-thèmes en lien avec le thème central.
- A partir des traits épais, vous pouvez ajouter des traits plus fins qui représentent des sous-catégories ou des questions en rapport avec les sous-thèmes notés sur les lignes épaisses.
- Tentez de trouver le plus de termes différents possibles et placez-les dans les catégories appropriées. Vous pouvez utiliser différentes tailles de police, des symboles et des couleurs.

Comparez votre carte mentale avec celles de vos camarades de classe

- Que constatez-vous ?
- En quoi vos cartes mentales sont-elles similaires ?
- En quoi sont-elles différentes ?
- Quels sont les termes les plus importants ?
- L'organisation des sous-catégories est-elle logique ?
- Manque-t-il quelque chose d'important ?
- Que feriez-vous différemment la prochaine fois ?

Boîte à outils pour les élèves

Outil 9 : Création d'affiches

Une affiche vous permet de matérialiser votre travail et de le présenter à vos camarades de classe. Il est important que l'affiche attire l'attention ; elle doit inciter les observateurs à vouloir en savoir davantage.

En petits groupes, réfléchissez aux caractéristiques majeures d'une affiche réussie et aux éléments que vous pourriez intégrer dans la vôtre.

Si vous avez déjà préparé votre affiche, vous pouvez vous servir de ses caractéristiques comme d'une liste de contrôle pour l'évaluation d'autres affiches.

Liste de contrôle :

Titre : le titre doit être bref et attrayant, visible à distance.

Caractères : l'écriture doit être suffisamment grande et lisible. Si vous utilisez un ordinateur, ne multipliez pas les polices. Rédigez des phrases brèves, visibles à distance.

Images, photos et graphiques : ils doivent servir de support à votre message et rendre l'affiche plus attrayante. Limitez-vous à quelques éléments remarquables.

Présentation : où doivent se situer le titre, les sous-titres, les bulles, les symboles, les encadrés, les photos ou les images ? Esquissez les grandes lignes de votre affiche avant de commencer.

Composition : l'affiche doit respecter le format choisi mais ne pas être trop petite.

Boîte à outils pour les élèves

Outil 10 : Organisation d'expositions

L'exposition est une méthode que peut utiliser un groupe d'élèves pour présenter son travail, de manière à ce que la classe ou les personnes invitées puissent s'en faire une idée précise. La liste de contrôle ci-après devrait vous guider dans la planification et la tenue d'une exposition.

Liste de contrôle

1. Que voulons-nous démontrer ?

- Quel est le principal message que veut véhiculer notre exposition ?
- Quel pourrait être le titre de notre exposition ?

2. Quel est le public visé ?

- Les enfants et les enseignants de notre école ?
- Les parents et les frères et sœurs ?
- Les clients d'un office de tourisme ?

3. Où se tiendra l'exposition ?

- Dans la classe ou ailleurs dans l'école ?
- Dans un lieu public (une mairie, par exemple) ?
- Y aura-t-il suffisamment d'espace et de lumière ?
- Pourrons-nous disposer de l'infrastructure dont nous avons besoin ?

4. Comment organiser une exposition mémorable ?

- Permettre au public de toucher les modèles et les objets ?
- Prévoir de l'espace pour jouer, tester, observer ou expérimenter ?
- Diffuser de la musique ou en jouer nous-mêmes ?
- Proposer des amuse-gueules ?
- Proposer une visite guidée de l'exposition ?
- Produire un prospectus qui serve de guide pour l'exposition ?
- Imaginer un concours ou un quiz ?

5. Qui doit en être informé au préalable ?

- Les enseignants de notre école ?
- Les personnels de cantine, d'entretien, de maintenance et d'accompagnement ?
- Les membres du conseil scolaire ?
- Le principal ?
- Des experts susceptibles de nous aider ?
- Les invités ?

6. Que devons-nous faire ?

- Etablir notre propre liste de contrôle ?
- Rédiger une liste du matériel ?
- Etablir un calendrier (qui fait quoi et quand) ?
- Savoir combien d'argent est disponible et quelle somme a déjà été utilisée ?
- Produire un prospectus ou une invitation ?
- Informer la presse locale ?

7. Comment l'exposition sera-t-elle évaluée ?

- Quels sont les critères les plus importants ?
- Qui va évaluer l'exposition (enseignants, camarades de classe, invités) ?

Boîte à outils pour les élèves

Outil 11 : Préparation et présentation d'exposés

Votre discours peut s'adresser à vos camarades de classe, à vos parents ou à d'autres enfants dans votre école ; dans tous les cas, vous devrez le préparer soigneusement. La liste de contrôle ci-après devrait vous y aider.

Préparer un discours

1. Qui va écouter ?

- Où prévoyez-vous de faire votre exposé ?

2. Qui va faire le discours ?

- Allez-vous faire votre exposé seul ou en groupe ?
- Comment le groupe s'est-il organisé ?

3. Quel est l'objectif de votre discours ?

- Que devrait apprendre votre public ?
- Le public doit-il vous faire part de ses observations ?

4. De combien de temps disposez-vous ?

- Devez-vous laisser du temps à votre public pour vous poser des questions ?
- Devez-vous laisser du temps à votre public pour vous faire part de ses observations ?

5. Quels sont les matériels à votre disposition ?

- Tableau noir/tableau blanc ?
- Rétroprojecteur ?
- Ordinateur et projecteur pour une présentation PowerPoint ?
- Affiche (tableau de conférence) ?
- Chaîne stéréo ?

6. Comment faire participer votre public ?

- Réserver du temps aux questions du public.
- Imaginer un puzzle ou un quiz.
- Faire circuler des objets dans la salle.

7. Que voulez-vous dire ?

- Déterminez trois à six points clés concernant votre sujet et notez-les sur une feuille de papier.
- Sur chaque feuille de papier, notez quelques mots clés concernant la question.

Faire un discours

Un exposé se divise généralement en plusieurs parties : l'introduction, la partie principale et la conclusion. Les suggestions ci-après devraient vous aider à organiser votre exposé.

1. Introduction

- Commencez par une affirmation pertinente, ou en montrant une photo ou un objet en relation avec votre exposé.

- Présentez le sujet principal.
 - Expliquez comment sera structuré votre exposé.
- 2. Partie centrale**
- Indiquez à votre public le sujet de votre exposé.
 - Mettez en ordre les feuilles précédemment préparées indiquant les points et les informations clés de votre exposé.
 - Organisez votre exposé autour de ces points clés.
 - A chaque fois que vous abordez un nouveau point, signalez-le au moyen d'une image, d'une explication, etc.
 - Associez chaque point à une image, un objet ou un morceau de musique.
 - Réfléchissez à la façon dont vous allez présenter vos images : en les distribuant, en les dessinant sur un transparent, en les affichant, etc.
- 3. Conclusion**
- Expliquez ce qui était nouveau pour vous.
 - Expliquez ce que vous avez appris.
 - Montrez une dernière image.
 - Proposez un quiz à vos camarades de classe.
 - Prévoyez du temps pour les questions de votre public.

Boîte à outils pour les élèves

Outil 12 : Préparation de transparents pour rétroprojecteur ou d'une présentation PowerPoint

Les présentations PowerPoint ou les transparents pour rétroprojecteur sont souvent utilisés pour les exposés ; les mêmes règles s'appliquent à ces deux outils.

Lorsque vous préparez un transparent/des diapositives, vérifiez les points suivants :

- la police est claire et lisible ;
- une seule police est utilisée ;
- le format d'impression est suffisamment grand ;
- les lignes sont suffisamment espacées ;
- il n'y a pas trop de texte ;
- les transparents/diapositives sont propres, sans traces d'encre ;
- les images, les cartes et les graphiques sont d'une taille suffisante et bien visibles ;
- les couleurs et symboles ne sont pas trop nombreux ;
- le nombre de transparents/diapositives est raisonnable.

Transparents ou présentations PowerPoint : que choisir ?

Les deux outils présentent des avantages et des inconvénients. Vous trouvez ci-dessous quelques conseils importants qui vous aideront à choisir entre les deux.

Quelle forme de présentation est la plus adaptée à vos besoins ?

Lisez les points ci-après pour le déterminer.

Les transparents sont adaptés :

- si vous avez au maximum cinq transparents à présenter ;
- si vous souhaitez montrer ou expliquer quelque chose entre la projection des transparents ;
- si vous souhaitez écrire quelque chose sur un transparent pendant la présentation ;
- si vous ne voulez montrer qu'une image sur chaque transparent ;
- si vous voulez masquer puis découvrir quelque chose sur l'image ;
- si vous voulez partager la tâche au sein de votre groupe et confier un transparent à chacun des membres du groupe.

Les présentations PowerPoint sont adaptées :

- si vous avez beaucoup d'informations à présenter ;
- si vous avez un grand nombre de diapositives ;
- si vous voulez présenter des informations l'une après l'autre sur une même diapositive ;
- si vous voulez utiliser internet durant votre présentation ;
- si vous voulez diffuser un clip vidéo, une image numérique ou d'autres informations sauvegardées sur votre ordinateur ;
- si vous voulez utiliser votre vidéo ultérieurement ou assembler les diapositives différemment.

Boîte à outils pour les élèves

Outil 13 : Rédaction d'articles de presse

Pour communiquer autour de votre thème, vous pouvez vous mettre dans la peau d'un reporter et rédiger un article pour un journal. Dans l'ECD/EDH, la rédaction d'articles permet de rendre une information publique. C'est aussi un moyen de contribuer à changer ce qui ne va pas dans la société.

Un article de presse comporte plusieurs sections :

- le titre : il doit être bref et clair ;
- le paragraphe d'introduction : il s'agit d'une introduction en quelques phrases plutôt courtes ;
- les auteurs : le nom de la ou des personne(s) qui ont écrit l'article ;
- le corps de texte : l'article en soi ;
- les sous-titres : ils aident le lecteur à repérer les différentes sections ;
- l'image : une image qui fait sens, en rapport avec le texte, accompagnée d'une brève explication.

Liste de contrôle

- Comparez un article de la presse du jour avec la description ci-dessus. Pouvez-vous en repérer les différentes sections ?
- Soulignez les sections au moyen de différentes couleurs.
- Portez votre attention sur les styles de police (gras, normal, italique).
- Comparez votre article avec ceux de vos camarades de classe.
- Utilisez ces sections dans votre propre article de presse.

Boîte à outils pour les élèves

Outil 14 : Représentations

Mettre en scène des histoires est une bonne façon de rendre compte de la vie des hommes. Vous pouvez également créer des scènes en utilisant une image, un morceau de musique ou un objet. Lorsque vous jouez, vous entrez dans la peau d'un personnage ; autrement dit, vous devez essayer d'éprouver ses sentiments et de les exprimer. A la fin de la représentation, chacun pourra réfléchir aux éléments qui lui ont paru « réels » et à ceux qui ont été imaginés.

Improvisation

- Notez les mots clés de votre représentation.
- Décidez qui jouera quel rôle et ce qu'il est important de se rappeler pour chacun des rôles.
- Réunissez le matériel nécessaire.
- Répétez la représentation.
- Préparez la scène.
- Profitez du spectacle.

Ensuite, examinez les questions ci-après :

- Qu'avez-vous pu voir ?
- Tout le monde a-t-il tout compris ?
- Qu'est-ce qui était particulièrement réussi ?
- Manquait-il quelque chose selon vous ?
- Y avait-il un peu trop d'exagération ?
- Quelles questions nous posons-nous sur le contenu de cette représentation ?

Réalisation d'une représentation à partir d'un texte

Lisez l'histoire soigneusement et construisez les scènes :

- Qui était impliqué ? Où l'histoire se déroulait-elle ?
- Comment les personnes ont-elles géré la situation ? Qu'ont-elles dit ?
- Comment les autres ont-ils réagi ?
- Comment l'histoire s'est-elle terminée ?
- Décidez du nombre d'actes dans votre représentation.
- Qui jouera quel rôle ? Quels seront les costumes nécessaires ?
- Répétez votre représentation.
- Évaluez votre représentation avec vos camarades de classe.

Réalisation d'une représentation à partir d'une image

- Recherchez une image qui pourrait servir de base à votre représentation.
- Imaginez-vous dans l'image.
- Formulez des idées : comment vivaient/vivent les personnes que vous voyez sur l'image ? Qu'est-ce qui les rend heureuses ? Qu'est-ce qui les rend malheureuses ?
- Réalisez une performance à partir de cette image et notez les mots clés de chaque scène.

- Décidez du nombre d'actes dans votre représentation.
- Décidez qui jouera quel rôle et de ce qui est important dans chaque rôle.
- Répétez votre représentation et rassemblez les accessoires.
- Préparez la scène et invitez vos spectateurs.
- Évaluez votre représentation avec vos camarades de classe.

Boîte à outils pour les élèves

Outil 15 : Tenue de débats

Un débat peut favoriser la prise de conscience des diverses opinions sur un sujet et permettre de comprendre les avantages et les inconvénients de questions controversées. La tenue d'un débat exige une question à controverse à laquelle il est possible de répondre par oui ou non. Dans une démocratie, il y a toujours plus d'une opinion ou d'une solution.

Deux opinions – un débat

Voici comment cela fonctionne :

- Divisez votre classe en deux groupes. Un groupe est « pour » (en faveur de) la question, l'autre est « contre ».
- Chacun des groupes doit trouver tous les arguments⁴⁷ en faveur de son avis et ceux qui s'opposent à l'opinion de l'autre groupe.
- Notez vos arguments au moyen de mots clés.
- Chaque groupe désigne deux orateurs.
- Le débat est organisé en trois parties : la session introductive, un débat ouvert et la session de clôture.
- La session d'ouverture : chaque orateur présente brièvement son argument. Le groupe des « pour » et le groupe des « contre » s'expriment chacun à leur tour.
- Le débat : les orateurs présentent leurs arguments et tentent de contrer ceux de la partie adverse.
- La session de clôture : cette session fonctionne de la même façon que la session d'ouverture. Chaque personne a la possibilité de résumer sa position.

Le gardien du temps

Choisissez dans la classe une personne qui sera chargée de contrôler le temps durant le débat.

- La session d'ouverture ne devrait pas durer plus de huit minutes (chaque orateur disposant de deux minutes pour s'exprimer).
- Le débat ne devrait pas se poursuivre au-delà de six minutes.
- La session de clôture ne devrait pas durer plus de quatre minutes (une minute par personne).
- Si une personne dépasse le temps imparti, une cloche sonne.

Les observateurs

Les élèves qui n'avaient pas le rôle d'orateurs ont observé ce qui s'est passé durant le débat. A la fin du débat, ils rapportent leurs constats en se référant aux points ci-après :

- Quels arguments ont été avancés ?
- Qui va mettre quoi en œuvre, et comment ?
- Chaque orateur a-t-il pu s'exprimer ou a-t-il été interrompu ?
- Comment les différents orateurs ont-ils essayé de faire passer leur message ?
- Quels arguments étaient convaincants ?
- Quels exemples d'arguments convaincants ont été présentés ?
- Quels mots ont été fréquemment utilisés ?
- Comment se sont exprimés les orateurs (langage corporel, voix suffisamment forte, avec des inflexions) ?

47. Argument : déclaration formulée pour soutenir une affirmation.

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
Avenue du Roi 202 Koningslaan
BE-1190 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 538 43 08
Fax: +32 (0)2 538 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000, SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000, SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klečakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskiftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: gad@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

La Documentation française
(diffusion/distribution France entière)
124, rue Henri Barbusse
FR-93308 AUBERVILLIERS CEDEX
Tél.: +33 (0)1 40 15 70 00
Fax: +33 (0)1 40 15 68 00
E-mail: commande@ladocumentationfrancaise.fr
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr>

Librairie Kléber

1 rue des Francs Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

GERMANY/ALLEMAGNE

AUSTRIA/AUTRICHE
UNO Verlag GmbH
August-Bebel-Allee 6
DE-53175 BONN
Tel.: +49 (0)228 94 90 20
Fax: +49 (0)228 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINA
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax.: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Fax: +36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal
(Dias & Andrade, Lda.)
Rua do Carmo, 70
PT-1200-094 LISBOA
Tel.: +351 21 347 42 82 / 85
Fax: +351 21 347 02 64
E-mail: info@livrariaportugal.pt
<http://www.livrariaportugal.pt>

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul.
RU-101000 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Fax: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SPAIN/ESPAGNE

Díaz de Santos Barcelona
C/ Balmes, 417-419
ES-08022 BARCELONA
Tel.: +34 93 212 86 47
Fax: +34 93 211 49 91
E-mail: david@diazdesantos.es
<http://www.diazdesantos.es>

Díaz de Santos Madrid
C/Albasanz, 2
ES-28037 MADRID
Tel.: +34 91 743 48 90
Fax: +34 91 743 40 23
E-mail: jpinilla@diazdesantos.es
<http://www.diazdesantos.es>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16 chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: +41 22 366 51 77
Fax: +41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel.: +1 914 271 5194
Fax: +1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Ce manuel a pour objectif d'accompagner les enseignants et les professionnels dans les domaines de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de l'éducation aux droits de l'homme (ECD/EDH). Il aborde des questions clés au sujet de l'ECD et de l'EDH, y compris les compétences nécessaires à une citoyenneté démocratique, les objectifs et les principes fondamentaux de l'ECD/EDH ainsi qu'une approche scolaire globale de l'éducation à la démocratie et aux droits de l'homme.

L'ouvrage est constitué de trois parties. La partie I expose les principes fondamentaux de l'ECD/EDH, dont l'utilité et l'intérêt pour les professionnels sont incontestables. La partie II présente des orientations et des outils pour concevoir, accompagner et évaluer les processus d'apprentissage constructif des élèves. La partie III contient des boîtes à outils, respectivement pour les enseignants et les élèves, dans le domaine de l'ECD/EDH.

Les autres volumes de cette collection proposent des modèles ainsi que des supports d'apprentissage concrets pour l'ECD/EDH destinés aux élèves depuis le niveau élémentaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire.

Ce volume est le premier d'une série de six sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH) :

- ECD/EDH Volume I :** *Eduquer à la démocratie* – Matériaux de base sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour les enseignants
- ECD/EDH Volume II :** *Grandir dans la démocratie* – Modules d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour les classes du primaire
- ECD/EDH Volume III :** *Vivre en démocratie* – Modules d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour le collège (secondaire I)
- ECD/EDH Volume IV :** *Participer à la démocratie* – Modules d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour le lycée (secondaire II)
- ECD/EDH Volume V :** *Apprendre à connaître les droits de l'enfant* – Neuf modules d'enseignement pour les classes du primaire
- ECD/EDH Volume VI :** *Enseigner la démocratie* – Recueil de modèles pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme



www.coe.int

Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui 47 Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des droits de l'homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.

ISBN 978-92-871-7243-3



19€/38\$US

<http://book.coe.int>
Editions du Conseil de l'Europe