

TASKs pour la démocratie

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

Série Pestalozzi n° 4

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

TASKs

pour la démocratie

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

Coordination de la série : Josef Huber

Édité par

Pascale Mompoin-Gaillard et Ildikó Lázár

Contributions

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

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

Série Pestalozzi n° 4
Conseil de l'Europe

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

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

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

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

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

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

Table des matières

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

Remerciements

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

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

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

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

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

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

Merci.

Préface

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Strasbourg, janvier 2017

Matthew Johnson

Directeur de la Citoyenneté démocratique et de la Participation

Avant-propos

Josef Huber, coordinateur de la série

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

VIVRE DANS UN MONDE GLOBALISÉ : UN DÉFI

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

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

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

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

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

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

ÉDUCATION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ENSEIGNANTS

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

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

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

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

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

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

UN OUVRAGE POUR ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS

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

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

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

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

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

Introduction

Ildikó Lázár et Pascale Mompoin-Gaillard

COMMENT NOUS EN SOMMES ARRIVÉS LÀ

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

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

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

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

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

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

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

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

COMMENT UTILISER LE MANUEL

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

Le manuel se divise en deux parties.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Première partie

Principes et approches pédagogiques

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

Ildikó Lázár

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliographie

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

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

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

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

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

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

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

INTÉGRER LES TASK DANS LA PRATIQUE QUOTIDIENNE

Pascale Mompoin-Gaillard

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Approches transversales (ou interdisciplinaires)

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

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

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

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

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

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

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

Voici d'autres exemples :

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