



Rolf Gollob et Peter Krapf (éditeurs)

Vivre en démocratie

Modules d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté démocratique
et aux droits de l'homme pour le collège (secondaire I)

Publishing
Editions



Vivre en démocratie

Modules d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté démocratique
et aux droits de l'homme pour le collège (secondaire I)

Rolf Gollob et Peter Krapf (éditeurs)

Auteurs : Rolf Gollob, Ted Huddleston, Peter Krapf, Don Rowe, Wim Taelman

Volume III

des

Volumes ECD/EDH I-VI

Education à la citoyenneté démocratique

et aux droits de l'homme dans la pratique scolaire

Séquences d'enseignement, concepts, méthodes et modèles

Edition anglaise:

Living in democracy – EDC/HRE lesson plans for lower secondary level

ISBN 978-92-871-6332-5

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 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 Division de l'information publique, Direction de la communication (F 67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int).

Coordination de la production, de la conception et de la publication de ce volume par le centre de transfert IPE (International Projects in Education ; www.phzh.ch/ipe) de la Pädagogische Hochschule de Zürich (PHZH).

Cofinancement par la DDC – Direction du développement et de la coopération suisse.



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

**Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC**

Illustrations : Peti Wiskemann

Couverture et mise en page : SPDP, Conseil de l'Europe

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-6766-8

© Conseil de l'Europe, août 2010

Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

Table des matières

Introduction	5
Le cadre de référence du manuel : concepts fondamentaux	11
Partie 1 – Individu et communauté	19
Module 1 : Stéréotypes et préjugés. Qu'est-ce que l'identité ? Comment percevons-nous les autres, comment nous perçoivent-ils ?	21
Module 2 : Égalité. Sommes-nous tous égaux ?	41
Module 3 : Diversité et pluralisme. Comment vivre ensemble pacifiquement ?	61
Module 4 : Conflit. Que faire en cas de désaccord ?	87
Partie 2 – Prise de responsabilités	109
Module 5 : Droits, libertés et responsabilités. Quels sont nos droits et comment sont-ils protégés ?	111
Module 6 : Responsabilité. Quelles sont nos responsabilités ?	139
Partie 3 – Participation	157
Module 7 : Un journal scolaire. Comprendre les médias par la production de médias	159
Partie 4 – Pouvoir et autorité	173
Module 8 : Règles et lois. Quelles sont les règles dont a besoin une société ?	175
Module 9 : Gouvernement et politique. Comment la société doit-elle être gouvernée ?	195

Introduction

Que propose cet ouvrage ?

Ce manuel s'adresse aux enseignants, formateurs d'enseignants, concepteurs de programmes scolaires, éditeurs de manuels et traducteurs dans les Etats membres du Conseil de l'Europe. Il pourra être traduit et adapté en tenant compte des spécificités des systèmes éducatifs de chaque pays.

Le présent ouvrage contient neuf modules d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) et de l'éducation aux droits de l'homme (EDH). Ces modules, composés de quatre leçons chacun, sont destinés aux élèves en dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire (8^e ou 9^e année, selon le système scolaire). Chaque module est consacré à l'un des concepts fondamentaux de l'ECD ou de l'EDH, à savoir : l'identité – la liberté – la responsabilité – le conflit – la communication – le pluralisme – les règles et les lois – l'égalité – le gouvernement.

Des étapes d'enseignement sont proposées pour chaque leçon et décrites de la manière la plus détaillée possible. Afin que cet ouvrage permette aux enseignants de disposer du meilleur soutien possible, des documents à distribuer aux élèves figurent en annexe à chaque module. C'est au nom de ce soutien que le manuel a été conçu pour les enseignants et non pour les élèves. Nous savons par expérience que les enseignants stagiaires et débutants apprécient de disposer de descriptions détaillées de leçons. Les enseignants confirmés pourront également trouver dans cet ouvrage des idées et des matériels utiles pour leurs cours. Les formateurs d'enseignants pourront, quant à eux, s'en servir comme manuel de formation des enseignants à l'ECD et à l'EDH.

Cette version du manuel a été révisée. La première édition a été élaborée en Bosnie-Herzégovine pour servir de support à une nouvelle matière d'enseignement mise en place en 2002, intitulée « Démocratie et droits de l'homme ». Depuis 1996, pour soutenir le processus de consolidation de la paix, le Conseil de l'Europe contribue à la formation à l'ECD et à l'EDH des enseignants et des formateurs d'enseignants. Les directeurs de la publication et les auteurs de la première édition faisaient partie de l'équipe internationale de formateurs ayant participé à ce projet. Nous avons assuré la formation continue des enseignants et des formateurs d'enseignants et avons développé à leur intention des matériels pédagogiques, y compris la première version de ce manuel, pour la formation des enseignants et pour leur utilisation en classe¹.

Quelle est l'approche de l'ECD/EDH ?

La meilleure façon d'illustrer les principes de base de l'ECD est de partir d'un exemple. Prenons celui de la liberté d'opinion et d'expression², droit essentiel à la participation démocratique. L'ECD/EDH doit permettre aux élèves de comprendre ce droit, d'en reconnaître la valeur et de savoir qu'il est protégé par leur Constitution nationale (savoir et compréhension). L'usage actif de ce droit est essentiel pour participer à une communauté démocratique. C'est précisément pour cette raison que les élèves doivent apprendre à débattre en public (acquisition et renforcement des compétences). La liberté d'opinion et d'expression jette également les bases d'une société ouverte et pluraliste, où la controverse et les conflits d'intérêts et d'opinion sont la norme et non l'exception. Etant inévitables, ces conflits doivent être résolus par des moyens non violents, c'est-à-dire par la parole (argumentation, négociation, tant en public qu'en privé). Toute société ouverte et pluraliste a besoin de règles contraignantes et d'institutions fortes chargées de leur application, mais également – et peut-être même plus – d'un ensemble de valeurs communes unissant les citoyens, telles que la tolérance, le respect mutuel, l'attachement aux compromis équitables, la non-violence et la capacité à surmonter des différends. Une société dans laquelle la prise de décisions politiques est facilitée et encadrée par un large consensus concernant l'ordre public et les valeurs démocratiques est capable de

1. Pour une description plus détaillée de ce projet, voir le volume I de la série.

2. Voir la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH), 10 décembre 1948, article 19 ; la Convention européenne des droits de l'homme (CEDH), 4 novembre 1950, article 10.

supporter d'importants désaccords sur des questions concrètes. Loin de nuire à l'efficacité de la gouvernance, la liberté d'opinion devient plutôt un moyen d'y contribuer, car elle permet de trouver des solutions justes et satisfaisantes aux problèmes et aux conflits.

La démocratie a une dimension culturelle, conçue en politique comme un contrat social tacite que passent tous les citoyens. Chaque nouvelle génération doit comprendre ce contrat et y adhérer (acquisition de valeurs).

Il ressort de cet exemple que l'ECD/EDH suit une approche globale, regroupant trois dimensions des processus d'apprentissage :

- savoir et compréhension (dimension cognitive) ;
- acquisition et renforcement des compétences et savoir-faire ;
- acquisition de valeurs et adoption de comportements.

Ce modèle, qui s'applique à l'éducation en général, est connu de nombreux lecteurs. Les enseignants ne sont pas sans savoir qu'il existe une forte tendance à privilégier l'apprentissage cognitif, en particulier dans les classes supérieures. Comment l'ECD/EDH parvient-elle alors à relever le défi que représente ce modèle global d'apprentissage ? En d'autres termes, si c'est cela que les élèves doivent apprendre, que doivent faire les enseignants pour les accompagner ?

Quels sont les principes fondamentaux de l'ECD/EDH ?

Schématiquement, l'ECD et l'EDH réunissent les trois dimensions de l'apprentissage citées ci-dessus par la création d'un cadre associant apprentissage en classe et apprentissage sur le terrain. L'ECD et l'EDH reposent sur un ensemble de trois approches didactiques :

- l'apprentissage « au sujet de » la démocratie et des droits de l'homme ;
- l'apprentissage « par » la démocratie et les droits de l'homme ;
- l'apprentissage « pour » la démocratie et les droits de l'homme.

Ces trois approches didactiques forment un tout. Elles entrent en jeu dans tout ce que fait l'enseignant, au service des trois dimensions de l'apprentissage. L'importance relative accordée à chacune variera selon le contexte. Nous examinerons chaque dimension plus en détail.

Apprentissage « au sujet de »

On entend par là l'éducation civique en tant que matière d'enseignement. L'apprentissage « au sujet de » fait référence à la dimension cognitive de l'apprentissage. Les normes du programme ECD/EDH visent notamment à ce que les élèves soient capables d'expliquer le fonctionnement de la démocratie par rapport à d'autres formes de gouvernement (dictature, oligarchie, ...), de retracer l'évolution des droits de l'homme et d'expliquer comment certains de ces droits fondamentaux ont obtenu, par leur intégration dans les constitutions nationales, le statut de droits civils bénéficiant d'une protection plus solide. Partant, les programmes scolaires doivent associer les cours d'ECD/EDH à des matières connexes, telles que l'histoire, les sciences humaines et l'économie.

Apprentissage « par »

Il ne suffit pas que les élèves connaissent leurs droits en matière de participation, encore faut-il qu'ils puissent les exercer. La vie scolaire doit leur permettre d'acquérir une expérience pratique et des possibilités de formation par la participation aux décisions, s'il y a lieu et s'il se peut. Les enseignants doivent donner aux élèves la possibilité d'exprimer leurs opinions, tant sur les thèmes abordés en classe que sur les questions ayant trait à l'enseignement et au fonctionnement de l'établissement scolaire. Vues sous cet angle, l'ECD et l'EDH fournissent davantage une orientation pédagogique qu'un programme, et nécessitent la participation de tous les acteurs de l'établissement scolaire, et non des seuls enseignants spécialement formés à l'ECD/EDH. L'acquisition de valeurs telles que la tolérance et la responsabilité se fait par l'expérience, et les enseignants – quels qu'ils soient, dans toutes les disciplines – peuvent contribuer pour beaucoup à apporter aux élèves des modèles d'identification convaincants. Cela étant, ces valeurs démocratiques en tant que mode de comportement non verbal ne suffisent pas à elles seules. L'expérience acquise dans les situations

de la vie scolaire doit être formalisée en catégories et intégrée en un savoir rapporté à une réalité concrète (apprentissage « au sujet de »). L'ECD/EDH repose sur ces deux aspects. Le débat est trompeur sur la question de savoir si l'ECD/EDH ou l'éducation civique en tant que disciplines pourraient être remplacées dans le programme par l'ECD/EDH en tant que principe pédagogique généralisé.

Apprentissage « pour »

Cette perspective didactique a trait aux liens entre l'expérience scolaire et la vie future. L'ECD/EDH repose sur une vision selon laquelle l'expérience de la vie scolaire est déterminante du point de vue de la socialisation générale et politique. Certes, l'éducation, y compris la vie à l'école, est un sous-système régi par des besoins et des règles spécifiques : les expériences qui y sont vécues ne sont pas directement transférables. Il n'en reste pas moins que la vie scolaire fait partie de la vie de tous les jours. De nombreuses situations auxquelles les élèves sont confrontés à l'école se reproduiront dans leur vie d'adulte – qu'elles concernent l'égalité entre les sexes, l'intégration des personnes d'origine ethnique ou sociale différente, la lutte contre la violence, la prise de responsabilités, la distribution inégale des pouvoirs et la rareté des ressources de base (le temps et l'argent, par exemple), l'obéissance à des règles et des lois, ou encore l'acceptation de compromis. L'apprentissage « pour » tient compte de l'importance de l'éducation pour la vie d'adulte. Il appartient donc aux enseignants de chaque discipline de développer chez les élèves les compétences nécessaires à une participation active, telles que la capacité d'exposer brièvement et clairement leur point de vue en public.

L'ECD/EDH conçoit l'école comme un lieu dans lequel les élèves peuvent tirer des enseignements des situations de la vie de tous les jours. L'école, c'est la vie, et non un lieu isolé d'acquisition de connaissances théoriques pour l'avenir. C'est une microcommunauté qui sert de modèle de société³ dans son ensemble. Elle peut même, dans une certaine mesure, constituer un modèle de société améliorée ou plus démocratique, puisque les membres de la communauté scolaire peuvent participer plus largement à la prise de décisions dans l'environnement scolaire que cela n'est possible dans le monde extérieur. Apprendre « pour » la démocratie et les droits de l'homme, signifie apprendre comment participer à la communauté, tandis qu'apprendre « par » la démocratie et les droits de l'homme sous-entend que la communauté en question est régie par des principes démocratiques, avec pour orientation pédagogique le respect des droits de l'homme et des droits de l'enfant. La démocratie repose sur une culture politique que les élèves doivent acquérir par l'expérience scolaire et la réflexion sur cette expérience (apprentissage « au sujet de »).

L'ECD/EDH suppose une réforme éducative qui concerne l'école dans son ensemble, avec la participation de tous les enseignants et chefs d'établissement ainsi que des conseillers et inspecteurs pédagogiques. Par ailleurs, cet ouvrage traite de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme en tant que discipline scolaire. Toute réforme se compose d'une multitude de petites étapes, dont l'ordre et les résultats varieront d'un pays à l'autre, mais également en fonction du contexte. Les premières mesures sont à prendre au sein même de la classe, où les enseignants peuvent décider ce qu'ils souhaitent changer. De ce point de vue, la question de la méthode d'enseignement et de son contenu est importante.

Quel est le lien entre le contenu et la méthode de l'ECD/EDH ?

De manière générale, l'apprentissage est une activité menée par l'apprenant. C'est un processus actif qui diffère d'un apprenant à un autre (vision constructiviste de l'apprentissage). Pour résumer l'exemple précité, les élèves ne peuvent apprendre à exercer leur liberté d'expression que par une pratique fréquente – c'est le principe *Use it or lose it* (exercez-le sous peine de le perdre). Il appartient aux enseignants – pas uniquement dans le domaine de l'ECD/EDH, mais également dans d'autres disciplines – de proposer à leurs élèves des tâches qui favorisent ce processus d'apprentissage, par exemple au moyen de présentations, de discussions, de débats, de rédactions, d'affiches, d'œuvres d'art ou de clips vidéo.

L'ECD/EDH met l'accent sur les méthodes qui favorisent un apprentissage par les tâches, interactif et coopératif. En découvrant les problèmes liés à une tâche donnée et en y trouvant des solutions par eux-mêmes, les élèves apprennent davantage qu'ils ne le feraient dans le cadre d'un cours magistral seul ; cette méthode donne également davantage de flexibilité à l'enseignant(e), qui pourra mieux tenir compte des

3. Ce concept s'inspire de penseurs tels que Dewey (l'école en tant qu'« embryon de société ») et von Henting (l'école en tant que « polis »).

besoins d'apprentissage individuels. Les modules de ce manuel montrent comment l'apprentissage par les tâches peut être associé à des sujets et domaines bien spécifiques, notamment par le travail sur projets, l'analyse critique, le débat et la discussion, la réflexion et le retour d'information. L'on donne toutefois une fausse idée des choses en opposant enseignement frontal et enseignement interactif. Un enseignement de qualité consistera toujours en une combinaison de ces deux formes d'instruction, comme en témoignent les leçons présentées dans ce manuel.

Objectif principal de l'ECD/EDH : la participation à la démocratie			
Apprentissage	Enseignement	Méthodes	Ecole
Connaissances et compréhension. Compétences. Comportements et valeurs.	Enseignement : – « au sujet de » ; – « par » ; – « pour » la démocratie et les droits de l'homme.	Apprentissage : – par les tâches ; – interactif ; – coopératif, associé à : – l'instruction ; – l'orientation ; – l'entraînement ; – la démonstration par l'enseignant(e).	L'école, une « micro-société ». L'expérience de la vie de tous les jours à l'école

L'apprentissage par les tâches a des incidences sur l'utilisation du temps disponible en classe. De manière générale, si les enseignants veulent obtenir davantage des élèves, ils ne doivent pas accaparer la parole. Ils doivent également répondre avec flexibilité aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. L'enseignement par les tâches et interactif nécessite une préparation minutieuse et prend généralement plus de temps que l'enseignement frontal. C'est probablement la raison pour laquelle ce dernier prévaut, bien que la nécessité d'une évolution vers l'enseignement interactif soit maintenant largement reconnue.

Il peut sembler paradoxal de produire un ouvrage pour les enseignants plutôt que pour les élèves. Or, c'est précisément parce que c'est aux enseignants que l'enseignement interactif et l'apprentissage par les tâches posent le plus de difficultés – en leur demandant de jouer de multiples rôles et de répondre avec flexibilité aux besoins d'apprentissage des élèves – que ce manuel leur est destiné. Ce sont eux les acteurs essentiels, puisqu'ils donnent la possibilité aux élèves de devenir plus actifs à travers différentes tâches.

Quel est le principal objectif de l'ECD/EDH ?

Tout système démocratique est lié à l'existence de démocrates actifs. Les compétences nécessaires à la participation démocratique peuvent et doivent s'apprendre. En effet, la complexité du cadre institutionnel et des questions examinées ici requiert un minimum de connaissances et de compréhension. Participer au débat public, c'est-à-dire à des conflits d'idées et d'intérêts, nécessite par exemple de savoir parler en public et négocier. La compréhension et l'attachement au contrat social tacite sur lequel repose la culture politique des sociétés démocratiques dépendent également des valeurs et des comportements auxquels adhère un jeune. L'ECD/EDH a pour principal objectif de faire vivre la démocratie en aidant les jeunes générations à devenir des citoyens actifs. Le fait est que la démocratie ne peut fonctionner sans cadre institutionnel protégé par une constitution. Mais ce n'est pas tout. Elle doit également être ancrée dans la société. C'est cette dimension culturelle de la démocratie que l'ECD/EDH entend renforcer et promouvoir. Voilà pourquoi le Conseil de l'Europe a concentré son attention sur la formation continue des enseignants à l'ECD/EDH pour soutenir le processus de paix en Bosnie-Herzégovine.

Ce manuel s'adresse aux enseignants en 8^e et 9^e années. L'apprentissage dépend en grande partie de ce que l'apprenant sait déjà et de son vécu. Partant, les modules d'enseignement présentés dans ce volume mettent l'accent sur la dimension culturelle de la démocratie, tandis que le manuel pour le lycée (ECD/EDH,

volume IV) privilégie la dimension politique et institutionnelle de la démocratie dans la communauté et les processus de prise de décisions politiques⁴.

« La vision européenne » de l'ECD/EDH

Ce manuel traduit une vision européenne commune de l'ECD/EDH, car il bénéficie de contributions émanant de divers horizons. Nous avons développé l'idée et élaboré la première version de cet ouvrage en Bosnie-Herzégovine ; de nombreux éducateurs et enseignants ont participé aux discussions et à sa révision. Les auteurs et directeurs de la publication de ce manuel représentent les approches pédagogiques et les traditions du Royaume-Uni, de la Belgique, de la Suisse et de l'Allemagne. Pour la préparation de cette version révisée, nous avons reçu le soutien de M^{mes} Ólöf Ólafsdóttir et Sarah Keating-Chetwynd du Conseil de l'Europe, ainsi que de M^{me} Sabrina Marruncheddu et du D^r Wiltrud Weidinger (Projets éducatifs internationaux (IPE), Zürich). M^{me} Angela Doul, du Conseil de l'Europe, a relu les versions finales. Les illustrations de M. Peti Wiskemann ajoutent du sens au texte, permettant d'exprimer ce qui ne peut être dit par des mots. Nous souhaitons remercier les auteurs, l'illustrateur, les réviseurs et le correcteur pour leurs contributions et leur soutien. Nous exprimons en particulier notre gratitude à M. Emir Adzovic, coordinateur du Conseil de l'Europe à Sarajevo, pour s'être occupé de nous tout au long des projets ECD/EDH. Sans son engagement dès le début de ce projet, le présent ouvrage n'aurait sans doute jamais vu le jour. Nous remercions également M^{me} Heather Courant pour la patience dont elle a fait preuve dans la préparation de nos séjours, l'obtention de visas ou l'organisation de réunions. Enfin, nous remercions tous nos partenaires dans ce projet résolument européen.

Strasbourg, avril 2008

Rolf Gollob (Zürich, Suisse)

Peter Krapf (Weingarten, Allemagne)

4. L'ECD/EDH peut être enseignée à toutes les classes d'âge, à condition que les connaissances et l'expérience des apprenants soient prises en compte. Le manuel *Apprendre à connaître les droits de l'enfant* (ECD/EDH, volume V) montre l'étendue des approches didactiques, de la première à la 8^e année de la scolarité.

Le cadre de référence du manuel : concepts fondamentaux

Concepts fondamentaux de l'ECD/EDH – Des outils pour le citoyen actif

Privilégiant les concepts, cet ouvrage adopte une vision didactique classique de l'éducation civique et des autres domaines de l'éducation. Les concepts sont tirés de la théorie, mais appliqués à l'enseignement et à l'apprentissage, ils ne créent pas de cadre théorique systématique. Au contraire, ils constituent des outils utiles pour l'apprenant.

En effet, les concepts apportent des structures cognitives qui permettent à l'apprenant d'intégrer de nouvelles informations dans un contexte clair et de se les remémorer plus facilement (apprentissage constructiviste). Cette remarque vaut particulièrement pour les faits et chiffres que l'apprenant devrait sinon apprendre par cœur. Ils sont également d'une grande aide pour lire les journaux ou écouter les informations, un problème donné prenant tout son sens lorsqu'il peut être associé à un concept tel que la démocratie, le pouvoir, le conflit ou la responsabilité. Partant, les concepts jouent un rôle essentiel dans l'éducation du citoyen averti. Ils ne font pas que structurer l'apprentissage cognitif, ils ont également des incidences sur le développement de valeurs et l'acquisition de compétences. Ces liens sont mis en évidence dans tous les modules de cet ouvrage, comme nous le verrons plus en détail ci-après.

Les élèves qui ont appris à poser des questions en s'aidant des concepts fondamentaux de l'ECD/EDH seront mieux armés pour traiter les nouvelles informations et les nouveaux problèmes (apprentissage tout au long de la vie). Cet apprentissage basé sur les concepts prépare également les élèves aux études supérieures, où ils découvriront les théories à l'origine de ces concepts.

Comment l'apprenant comprend-il et utilise-t-il les concepts fondamentaux ?

Réfléchir et apprendre, c'est en grande partie relier le concret à l'abstrait. Les concepts sont des produits abstraits, généralisés, de l'analyse et du raisonnement. Pour les comprendre, les apprenants ont le choix entre deux approches différentes, dites « déductive » et « inductive ». La première part du concept, présenté par un cours magistral ou un texte, pour l'appliquer à une situation concrète, par exemple un problème ou une pratique. La seconde commence par examiner le concret avant de passer à l'abstrait. C'est cette dernière méthode qui est en général suivie dans les modules de ce manuel.

Les concepts fondamentaux présentés dans cet ouvrage partent d'exemples concrets, souvent des récits ou des études de cas. Pour tirer une généralisation à partir d'un exemple, les élèves ont besoin d'un concept qui résume les différents aspects rencontrés. Il appartient à l'enseignant(e) de décider quand et comment présenter le concept en question.

Les concepts sont des outils d'aide à la compréhension que les apprenants peuvent appliquer à de nouveaux thèmes. Plus ils se serviront d'un concept, mieux ils le comprendront, et plus les interconnexions qu'ils établissent entre différents concepts (structures cognitives) se préciseront. Plutôt que d'apprendre par cœur des faits isolés, les apprenants intégreront les nouvelles informations au cadre interprétatif qu'ils auront déjà mis en place.

Comment adapter ce manuel ?

Les modules de ce manuel décrivent la première de deux étapes importantes de l'apprentissage, à savoir le passage du concret à l'abstrait. Ils fournissent des outils et laissent aux enseignants et aux élèves le soin de décider comment les utiliser, ce qui est la seconde étape : passer de l'abstrait au concret. Les besoins et les intérêts des apprenants ne sont pas les seules variables – les questions et les supports, le cadre institutionnel

et les usages établis en matière d'éducation diffèrent également d'un pays à l'autre. Voilà le point de départ pour l'adaptation de ce manuel.

Les modules contenus dans cet ouvrage proposent des outils d'aide à l'initiation politique, au développement des compétences et à l'acquisition de comportements. Ils ne mentionnent pas les problèmes spécifiques à un pays ou à une période en particulier, mais proposent souvent à l'enseignant(e) ou aux élèves de rechercher des documents permettant d'établir des liens entre les thèmes abordés et le contexte propre à leur pays. Les éditeurs, traducteurs et enseignants devront garder à l'esprit que cet « oubli » est volontaire. De la même manière qu'ils développent leur propre tradition démocratique, fruit de leurs traditions culturelles et de leur développement social, les pays doivent également élaborer leur propre équivalent à l'ECD/EDH en ajoutant des références à leur système scolaire, à leur cadre institutionnel, ainsi qu'aux enjeux politiques et processus décisionnels qui sont les leurs.

Quels sont les concepts fondamentaux inclus dans ce manuel ?

Le schéma ci-contre, constitué de cercles concentriques, illustre les concepts fondamentaux étudiés dans ce manuel.

La démocratie a été placée au centre pour indiquer que ce concept est présent dans chaque contexte de l'ECD/EDH. Comme le montre le diagramme, la participation de citoyens actifs à la communauté démocratique est l'objectif clé de l'ECD/EDH.

Le cercle suivant contient trois éléments essentiels de la démocratie : les droits, la responsabilité et la justice. Il s'agit de trois conditions majeures et interdépendantes, nécessaires au bon fonctionnement des démocraties.

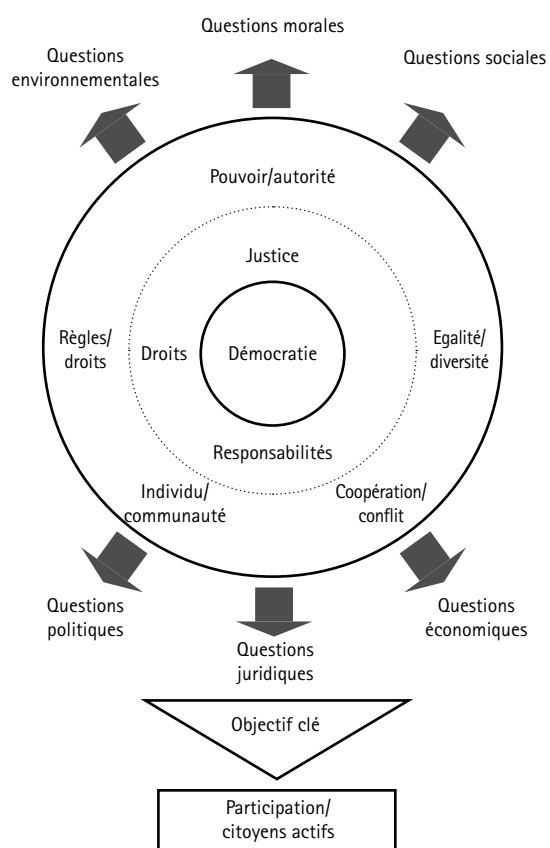
Les citoyens doivent pouvoir exercer activement un ensemble de droits fondamentaux leur permettant de participer aux processus décisionnels – par exemple le droit de vote, la liberté d'expression, la liberté de la presse, l'égalité devant la loi, ainsi que la règle de la majorité.

La démocratie peut être vue comme une compétition d'intérêts, d'idées et de valeurs. Dans la société, les possibilités d'influer sur la prise de décisions sont inégalement réparties, tout comme les richesses et les opportunités. Il se pose alors la question de savoir si, et dans quelle mesure, les effets de cette répartition économique et sociale doivent être corrigés (justice sociale). Si les citoyens peuvent et doivent exercer leurs droits pour protéger leurs intérêts, il n'en reste pas moins qu'aucune société ne peut survivre si ses membres ne sont pas disposés à s'entraider et à se préoccuper de leurs intérêts communs (responsabilité). Le schéma montre que ces concepts ne sont pas isolés, mais reliés les uns aux autres par des tensions qui, pour pouvoir être équilibrées, doivent être comprises.

Les autres concepts représentés dans le cercle extérieur sont rattachés à ces concepts fondamentaux et liés les uns aux autres à bien des égards.

Les flèches dirigées vers l'extérieur indiquent que tous ces concepts peuvent être utilisés pour traiter des questions d'ordre moral, social, économique, juridique, politique ou encore environnemental.

Schéma des concepts fondamentaux de l'ECD/EDH



Concepts fondamentaux et dimensions de l'apprentissage à l'ECD/EDH

Les concepts fondamentaux sont reliés à la fois aux différents thèmes des modules et aux trois dimensions de l'apprentissage à l'ECD/EDH déjà présentées dans l'introduction. Le tableau suivant fait apparaître la contribution de chaque module à l'enseignement « au sujet de », « par » et « pour » la démocratie et les droits de l'homme. Il montre également comment et pourquoi les modules ont été regroupés en quatre grandes parties correspondant aux aspects fondamentaux de l'ECD/EDH :

1. Individu et communauté
2. Prise de responsabilités
3. Participation
4. Pouvoir et autorité

Structurés autour de ces quatre parties, les modules forment un cours. La partie 1 s'intéresse tout d'abord à l'individu, puis à la société, et aborde des questions telles que l'interaction sociale, les stéréotypes, la diversité et le pluralisme, le pluralisme et le conflit. La partie 2 pose la question de savoir qui doit assumer des responsabilités dans la société. Dans la partie 3, le module 5 (production d'un journal) fait l'objet d'une partie distincte car c'est celui qui offre le plus de possibilités d'action au sein de la collectivité – dans le cas présent, la communauté scolaire. Enfin, la partie 4 traite du droit, de la législation et de la politique, de manière générale ainsi que dans le cadre d'une assemblée scolaire.

Module n°	Titre	Concept fondamental à l'ECD/EDH	Enseigner « au sujet de », « par » et « pour » la démocratie et les droits de l'homme		
			« au sujet de »	« par »	« pour »
Partie 1 : Individu et communauté					
1	Stéréotypes et préjugés. Qu'est-ce que l'identité ? Comment percevons-nous les autres, comment nous perçoivent-ils ?	Identité. Individu et communauté.	Perception mutuelle. Stéréotypes. Préjugés. Identité individuelle et identité de groupe	Changement de perspectives.	Reconnaissance et remise en question des stéréotypes et des préjugés
2	Egalité. Sommes-nous tous égaux ?	Egalité. Discrimination. Justice sociale.	Discrimination dans la société. L'égalité en tant que droit fondamental.	Reconnaissance des différences et des similarités. Une autre perspective : celle des victimes de la discrimination.	Dénonciation des situations de discrimination. Raisonnement moral.
3	Diversité et pluralisme. Comment vivre ensemble pacifiquement ?	Diversité. Pluralisme. Démocratie.	Le pluralisme et ses limites. Egalité des droits et éducation. Protection des personnes ou groupes vulnérables par les traités des droits de l'homme.	Tolérance. Priorité aux problèmes plutôt qu'aux individus.	Discussion démocratique. Débat d'orientation. Négociation.
4	Conflit. Que faire en cas de désaccord ?	Conflit. Paix.	Situation « gagnant-gagnant ». Souhaits, besoins, compromis.	Non-violence.	Modèle de règlement des conflits en six étapes.

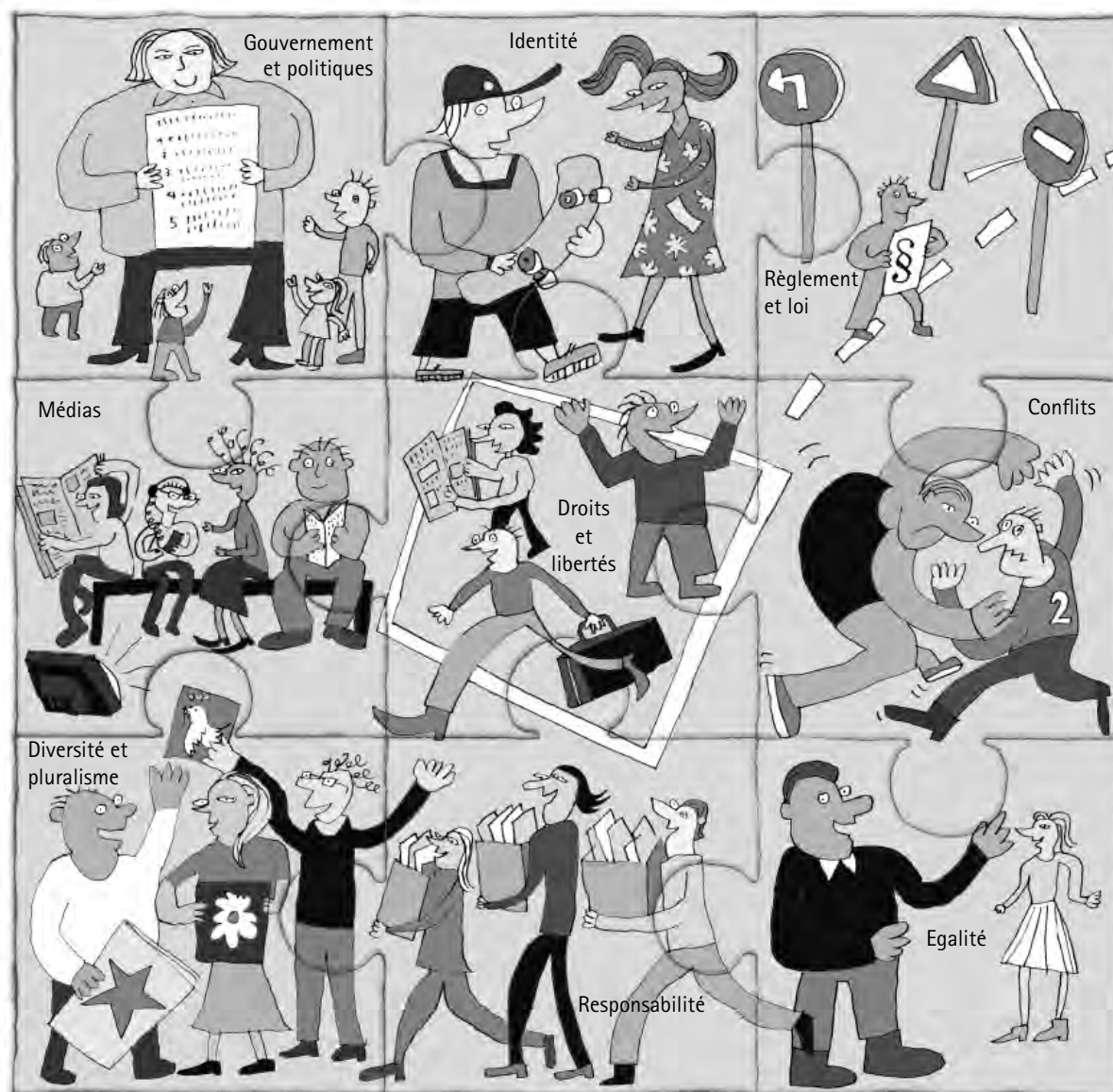
Module n°	Titre	Concept fondamental à l'ECD/EDH	Enseigner « au sujet de », « par » et « pour » la démocratie et les droits de l'homme		
			« au sujet de »	« par »	« pour »
Partie 2 : Prise de responsabilités					
5	Droits, libertés et responsabilités. Quels sont nos droits et comment sont-ils protégés ?	Droits. Libertés. Responsabilité.	Besoins fondamen- taux. Souhaits. Dignité humaine. Responsabilités et protection des droits de l'homme.	Sensibilisation à la responsabilité personnelle.	Identification et dénonciation des violations des droits de l'homme.
6	Responsabilité. Quelles sont nos responsabilités ?	Responsabilité.	Responsabilités juridiques, sociales, morales. Rôle des ONG dans la société civile.	Raisonnement moral. Résolution de dilemmes (conflits de responsabilité).	Assumer une responsabilité personnelle.
Partie 3 : Participation					
7	Un journal scolaire. Comprendre les médias par la pro- duction de médias.	Démocratie. Opinion publique.	Types de médias de la presse écrite. Finalité des pages d'information.	Liberté d'informa- tion et d'expression. Planification. Prise de décisions en commun.	Assumer la respon- sabilité personnelle d'un projet.
Partie 4 : Pouvoir et autorité					
8	Règles et lois. Quelles sont les règles dont a besoin une société ?	Règles et loi. Prééminence du droit.	Finalité du droit. Droit civil, droit pénal. Droit applicable aux jeunes. Caractéristiques d'une bonne loi.	Identification de lois équitables.	Respect de la loi.
9	Gouvernement et politique. Comment la société doit-elle être gouvernée ?	Pouvoir et autorité. Démocratie. Politique.	Formes de gouver- nement (démoc- ratie, monarchie, dictature, théo- cratie, anarchie). Responsabilités d'un gouvernement.	Liberté de pensée et d'expression. Réflexion critique.	Débat.

Le regroupement de ces modules par éléments fondamentaux donne plus de latitude à l'enseignant(e) dans la planification des cours. Souvent, les questions posées par les élèves dans un module devancent le changement de perspective proposé dans l'un ou l'autre des modules suivants, ce qui permet à l'enseignant(e) de mieux répondre aux besoins des apprenants.

Comme nous l'avons vu précédemment, les modules de ce manuel suivent une approche inductive. Le tableau fait apparaître les différentes rubriques associées à ces concepts fondamentaux au sein des modules (apprendre « au sujet de » la démocratie et des droits de l'homme). La deuxième dimension de l'apprentissage à l'ECD/EDH, à savoir l'acquisition de comportements et de valeurs démocratiques, est directement traitée dans la partie 2 : Prise de responsabilités. L'élément « valeurs » est pris en compte dans chaque module, comme décrit dans la colonne : Enseigner « par » la démocratie et les droits de l'homme. La troisième dimension de l'apprentissage à l'ECD/EDH, c'est-à-dire l'apprentissage de la participation à la communauté (apprendre « pour » la démocratie et les droits de l'homme) est également abordée dans chaque module, mais c'est le numéro 5 qui insiste le plus fortement sur cet aspect.

Il est à noter que certains modules d'enseignement comportent des encadrés intitulés « apprentissage conceptuel », qui expliquent les concepts fondamentaux ainsi que d'autres notions importantes pour la leçon en question.

Le puzzle des concepts – un modèle d'apprentissage constructiviste



Le puzzle des concepts revient comme un leitmotiv dans ce manuel. Il réapparaît sur la première page de chaque module, avec au premier plan la pièce représentant le concept étudié dans le chapitre en question. Cette image peut être interprétée de diverses manières.

Tout d'abord, le texte de chaque image précise clairement quel concept de l'ECD/EDH illustre l'artiste, Peti Wiskemann. Le regroupement des neuf images en un puzzle indique que les neuf concepts correspondants sont liés à plusieurs égards et forment un tout cohérent.

Cette disposition peut également nous donner l'impression que les concepts fondamentaux présentés dans cet ouvrage forment un ensemble parfait, auquel aucun élément ne peut être enlevé ou ajouté. De ce point de vue, la structure en puzzle peut, à tort, donner à penser qu'aucun choix didactique n'a été fait dans le cadre conceptuel de ce manuel.

Bien entendu, ces neuf concepts ne forment pas un cadre théorique ou d'interprétation fermé. Au contraire, nous les avons choisis car nous les considérons comme particulièrement importants ou utiles. D'autres, comme l'argent, le pouvoir ou l'idéologie auraient sans doute également été intéressants. Rappelons, à ce propos, que ce manuel, qui se veut une boîte à outils plutôt qu'une théorie, reste ouvert à tout ajout ou adaptation.

D'autre part, toute tentative de compréhension est une recherche de sens : telle est la façon dont le constructivisme conçoit le processus d'apprentissage. L'apprenant cherche toujours à relier les nouvelles

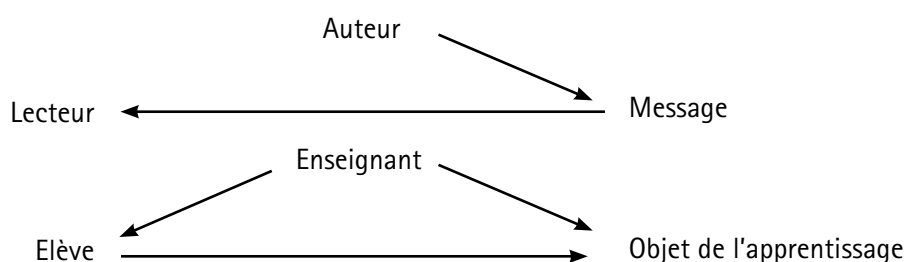
informations qu'il reçoit à ce qu'il connaît déjà. Le puzzle peut donc être vu comme un symbole de la manière dont l'apprenant donne un sens aux choses. En l'occurrence, les élèves essaieront d'établir des corrélations entre les différents concepts fondamentaux de l'ECD/EDH. Ce faisant, ils imagineront leur propre puzzle, avec leurs propres façons d'arranger les éléments. Peut-être constateront-ils qu'il manque des liens, ou poseront-ils des questions allant au-delà des quelques concepts fondamentaux présentés dans cet ouvrage. Quoi qu'il en soit, ils obtiendront des résultats différents, ce qui se traduira par une disposition des concepts différente de celle du dessin ci-dessus. Il peut également arriver que les élèves se trompent en créant leur puzzle ; c'est pourquoi ils devraient comparer leurs résultats en classe. Si nécessaire, les autres élèves ou l'enseignant(e) corrigeront leurs erreurs (déconstruction).

L'enseignant(e) qui utilisera ce manuel pour préparer ses leçons devra réfléchir aux liens qui unissent ces concepts et à la manière dont les élèves les comprendront ou devraient les comprendre.

Comme l'a dit Napoléon Bonaparte : un bon croquis vaut mieux qu'un long discours. Ce puzzle apporte au lecteur de nombreuses informations sur les concepts fondamentaux traités dans cet ouvrage, les incidences des choix didactiques et l'apprentissage constructiviste.

Les images, une aide pour le lecteur actif (métaréflexion)

Le présent chapitre s'est penché sur une notion abstraite – les concepts. L'auteur a la tâche difficile de rendre son message clair et le lecteur, celle de le comprendre. Cet échange entre l'auteur et le lecteur a bien des points communs avec l'interaction entre l'enseignant(e) et les élèves. Il est donc intéressant de réfléchir à la communication entre auteur et lecteur. Pour cela, nous adoptons à nouveau une approche inductive, en partant d'une expérience concrète et partagée pour aboutir à des connaissances plus générales applicables à d'autres domaines, en particulier l'enseignement et l'apprentissage.



Il est intéressant de comparer la structure de la communication entre l'auteur et le lecteur et celle entre l'enseignant(e) et les élèves, sur le modèle du triangle didactique. Elles présentent des analogies structurelles et des différences notables.

Dans les deux cas, il s'agit d'une structure triangulaire, ce qui signifie qu'aucun élément ou acteur ne domine l'ensemble. L'auteur communique avec ses lecteurs par le biais d'un outil, tel que ce manuel. Il s'agit habituellement d'une transmission unidirectionnelle. L'auteur et le lecteur ne se rencontrent que très rarement, et l'auteur ne bénéficie pas d'un retour d'information régulier. Il n'a pas non plus la maîtrise complète du message qui naît dans l'esprit du lecteur.

De la même manière, en classe, l'enseignant(e) n'a pas la maîtrise complète des processus d'apprentissage des élèves. En revanche, la relation personnelle entre les élèves et l'enseignant(e) offre un retour d'information permanent, et la personnalité de l'enseignant(e) est l'outil le plus puissant qui soit dans le processus d'enseignement.

Des études montrent que les lecteurs sont nombreux à regarder les illustrations avant d'étudier un texte. La force des images réside dans leur attrait esthétique et dans l'information qu'elles concentrent. Leur faiblesse est que cette information n'est pas transmise verbalement. En effet, celui qui les regarde peut construire dans son esprit une image totalement contraire à l'intention de l'auteur.

Il s'établit entre l'auteur, le lecteur et le message une relation triangulaire. Dans cette structure, un élément est toujours absent de la relation entre les deux autres. Cela signifie que l'auteur n'a pas le contrôle intégral du message que le lecteur forme dans sa tête, tout comme l'enseignant(e) ne peut décider ce qu'un élève retiendra ou oubliera en définitive. Il est possible d'ajouter un texte pour commenter ou expliquer l'image afin que le lecteur, s'il est disposé à le faire, puisse voir si son interprétation de l'image est correcte, c'est-à-dire si elle correspond au message que voulait faire passer l'auteur.

Lorsqu'il regarde une image, le lecteur construit un message dans son esprit, anticipant ce qu'il va trouver à la lecture du texte fourni par l'auteur. Il constatera peut-être que son interprétation de l'image est confirmée, ou, au contraire, assistera à la déconstruction de certains éléments. Les images contribuent à instaurer un dialogue entre l'auteur et le lecteur, dialogue qui se joue dans l'esprit du lecteur. L'association image-texte guide le lecteur – et penseur – actif.

L'interprétation des images est une compétence fondamentale dans la société dite d'information : les élèves doivent y être formés. Nous invitons donc l'enseignant(e) à faire découvrir ce puzzle à ses élèves. Ce sera soit lui, soit les élèves qui expliqueront l'image. L'enseignant(e) pourra s'en servir pour présenter aux élèves le programme proposé par cet ouvrage, ou comme document de synthèse à la fin de l'année scolaire. Les élèves pourront découper le puzzle en neuf pièces et le reconstruire en fonction du programme qu'ils ont imaginé. En partageant avec les autres leur vision personnelle de l'agencement des pièces du puzzle, et donc des liens entre les concepts qu'elles représentent, les élèves prendront conscience de leur propre façon d'apprendre et de comprendre. S'ils mettent en relation cette prise de conscience et la notion d'apprentissage conceptuel, ils en arriveront à la conclusion que la liberté de pensée et la liberté d'expression ne sont pas seulement indispensables à la prise de décisions démocratiques, mais également à la lecture et à l'apprentissage.

Partie 1

Individu et communauté

Module 1

**Séréotypes et préjugés. Qu'est-ce que l'identité?
Comment percevons-nous les autres, comment nous perçoivent-ils?**

Module 2

Egalité. Sommes-nous tous égaux?

Module 3

Diversité et pluralisme. Comment vivre ensemble pacifiquement?

Module 4

Conflit. Que faire en cas de désaccord?

MODULE 1

Stéréotypes et préjugés

Qu'est-ce que l'identité?
Comment percevons-nous les autres?
Comment nous perçoivent-ils?

Comment percevons-nous les autres?
Comment nous perçoivent-ils?

Comment nous perçoivent-ils?



1.1. Comment les autres voient une personne

Une personne ne se réduit pas à l'image que l'on a d'elle

1.2. Différentes descriptions d'une même personne

Comment se faire une idée plus exacte de quelqu'un

1.3. Stéréotypes et préjugés

L'idée que nous nous faisons des autres personnes, groupes ou pays

1.4. Stéréotypes me concernant

Quelle image ai-je de moi-même? Comment les autres me voient-ils?

MODULE 1 : Stéréotypes et préjugés

Qu'est-ce que l'identité ?

Comment percevons-nous les autres ?

Comment nous perçoivent-ils ?

Qui suis-je vraiment ? Chaque jour, les élèves découvrent une multitude de valeurs et de façons de vivre ensemble. Pour se situer par rapport à tout cela, ils doivent apprendre à faire des choix. Qu'ai-je le droit de faire, que dois-je éviter ? Qu'est-ce qui est bien et qu'est-ce qui est mal ? Les enfants et les adolescents se rendent bien vite compte qu'il n'est pas facile de répondre à ces questions. Ce qui est approprié dans un cas ne l'est pas nécessairement dans un autre. Comment puis-je décider ? Quelles sont les normes de conduite à suivre ?

La Constitution d'un pays et sa vision des droits de l'homme sont deux outils importants pour l'orientation personnelle, deux points de repère qui témoignent du pluralisme des valeurs dans une société. Le principe fondamental est la liberté personnelle. Elle donne à chaque individu le droit de développer sa propre personnalité, dans un climat de tolérance mutuelle et de responsabilité, pour le bien de la communauté dans laquelle il vit comme de l'humanité dans son ensemble. Nous pouvons avoir des opinions et des centres d'intérêt très différents, si nous nous entendons sur les règles à appliquer pour discuter pacifiquement de nos désaccords.

Les enfants et adolescents doivent savoir que les adultes sont eux aussi aux prises avec de multiples difficultés et besoins. Ils doivent également se rendre compte que les enseignants ne sont pas détenteurs d'une vérité absolue, qu'ils font eux aussi des erreurs et qu'ils essaient d'en tirer des enseignements.

Ce module d'enseignement aborde diverses questions liées au développement de l'identité d'une personne et à la manière dont les individus et les groupes se perçoivent eux-mêmes et perçoivent les autres. Les élèves doivent comprendre que ce sont eux-mêmes, mais également leur interaction avec les autres, qui définissent leur identité. L'identité se définit en marquant tout à la fois les différences entre individus et le besoin de protection et d'appartenance à une famille ou à un groupe. Les jeunes auront une meilleure connaissance d'eux-mêmes s'ils s'interrogent sur leurs sentiments et leurs besoins, leur développement personnel et leurs souhaits pour l'avenir. Ils doivent faire l'expérience de différents types de comportement pour étendre leur répertoire d'interaction avec les autres. Tout cela, ils l'apprendront en participant de manière constructive à des situations où l'interaction sociale est en jeu.

L'histoire politique et sociale de notre pays a un impact considérable sur la façon dont nous vivons aujourd'hui. Les élèves doivent prendre conscience de cette influence en s'informant et en débattant régulièrement des questions d'actualité, afin de se forger leur propre opinion et d'écouter celle des autres. Ils doivent être bien attentifs aux idées, préjugés et stéréotypes courants dans l'opinion publique. Tout individu doit connaître ces formes subtiles d'influence pour les déjouer, réfléchir de manière critique à ses propres choix et les modifier au besoin.

Education à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme

Cette série de leçons permettra aux élèves :

- de s'initier à la notion de stéréotype et à la façon dont naissent les préjugés ;
- de se rendre compte que nous attribuons en permanence certaines qualités aux individus et aux groupes ;
- de comprendre que ces attributions permettent de surmonter les difficultés liées à la complexité de la vie de tous les jours ;
- de se rendre compte que cela peut être préjudiciable et injuste ;
- d'apprendre que cela contribue à la formation des identités individuelles et des identités de groupe ;
- d'apprendre que l'identité est une notion complexe, qui signifie que chaque personne peut et doit être comprise et décrite différemment.

MODULE 1 : Stéréotypes et préjugés

Qu'est-ce que l'identité ?

Comment percevons-nous les autres ?

Comment nous perçoivent-ils ?

Titre de la leçon	Objectifs d'apprentissage	Tâches de l'élève	Ressources	Méthode
Leçon 1 : Comment les autres voient une personne.	Les élèves découvrent la complexité des points de vue et font des choix personnels.	Les élèves se voient attribuer des rôles spécifiques et se forment leur propre opinion. Ils apprennent à changer de perspective.	Descriptions des rôles, fiche élève 1.1 (groupes 1-3), grandes feuilles de papier, marqueurs.	Travail en groupe.
Leçon 2 : Différentes descriptions d'une même personne.	Les élèves se rendent compte que différentes descriptions peuvent désigner une seule et même identité.	Les élèves préparent et jouent des scènes, et présentent leur travail écrit. Ils débattent des scènes qu'ils ont vues.	Les résultats de la première leçon sont utilisés comme support pour la deuxième. Les élèves comprennent que sans leur participation, le cours ne peut se poursuivre.	Jeu de rôle, présentations et discussion plénière dirigée.
Leçon 3 : Stéréotypes et préjugés.	Les élèves comprennent le lien entre stéréotypes et préjugés, et comment ces derniers peuvent conduire à des visions simplifiées, mais aussi injustes, de certains individus, groupes de personnes ou pays.	Les élèves réfléchissent à leur vision des autres et en débattent en groupe.	Feuilles de papier vierges et marqueurs.	Travail en groupe, discussion plénière.
Leçon 4 : Stéréotypes me concernant.	Les élèves prennent conscience de la manière dont ils sont perçus par les autres et apprennent à l'accepter. Ils comprennent mieux comment les autres perçoivent leur identité et y réagissent. Ils examinent les effets de leur identité sur les autres.	Les élèves se décrivent eux-mêmes et les uns les autres, puis comparent leurs résultats.	Fiche élève 1.2.	Travail en binôme, discussion plénière.

Leçon 1

Comment les autres voient une personne

Une personne ne se réduit pas à l'image que l'on a d'elle

Objectifs d'apprentissage	Les élèves découvrent la complexité des points de vue et font des choix personnels.
Tâches de l'élève	Les élèves se voient attribuer des rôles spécifiques et se forment leur propre opinion. Ils apprennent à changer de perspective.
Ressources	Descriptions des rôles, fiche élève 1.1 (groupes 1-3), grandes feuilles de papier, marqueurs.
Méthode	Travail en groupe.

La leçon

Les élèves forment trois groupes et reçoivent la fiche élève 1.1 (en trois versions différentes, une pour chaque groupe), une grande feuille de papier et un marqueur (dans les classes plus nombreuses, il est possible de constituer davantage de groupes : dans ce cas, l'enseignant(e) peut prévoir plus de scènes à présenter ou confier la même tâche à plusieurs groupes. Cette dernière solution peut être intéressante, car elle montrera la grande diversité des descriptions et interprétations possibles). L'enseignant(e) présente ensuite l'histoire du garçon qui, après son déménagement, découvre un nouvel environnement. Il/elle évoque le journal intime du garçon mais ne le lit pas à la classe, chaque groupe n'ayant eu qu'une partie du texte.

Informations de base pour l'enseignant(e)

Le texte complet est le suivant :

Aujourd'hui, c'est mon premier jour dans ma nouvelle classe. Avec ma famille, nous venons d'une autre région. J'ai encore l'impression d'être un étranger ici. Il m'est arrivé beaucoup de choses ces derniers jours. Je vais te les raconter.

Nous vivons maintenant dans un appartement près de la rivière. Un garçon de ma classe habite à quelques mètres de chez moi. Il est venu me voir le troisième jour, pour me demander si je voulais aller à la pêche avec lui. J'ai répondu non, car ma canne à pêche est encore rangée dans un des cartons.

Il y a un grand terrain de football près de notre école. J'étais heureux, car j'adore jouer au foot. J'y suis donc allé avec mon ballon pour m'entraîner. Au moment où je me préparais à marquer un but, le directeur de l'école m'a interrompu. Il était furieux et m'a demandé si je ne savais pas lire. Je n'avais pas vu la pancarte qui indiquait que le terrain était fermé parce qu'il avait plu. J'étais tellement bouleversé que je suis rentré à la maison sans dire un mot.

Un vieux monsieur vit dans l'appartement juste au-dessus du nôtre. Lorsque je suis rentré à la maison hier, je l'ai croisé devant la porte d'entrée avec ses courses. Il portait un sac rempli de provisions et respirait avec difficulté. Il m'a fait de la peine. Je lui ai demandé si je pouvais l'aider, et j'ai porté son sac jusqu'à sa porte.

Les trois versions de la fiche distribuée aux élèves contiennent chacune une partie de ce journal. L'image que les groupes se feront de Max variera en fonction des informations reçues. Chaque groupe ne verra qu'une partie de l'identité du garçon et exprimera sa vision des choses dans le jeu de rôle. Comme il est demandé dans les instructions, les groupes présenteront dans un premier temps une liste d'adjectifs. Un membre de chaque groupe notera les conclusions de la discussion de groupe sur la feuille de papier (l'affiche) pour une présentation au cours de la leçon suivante.

Chaque groupe convient d'une courte scène illustrant son interprétation. Les rôles sont tout d'abord expliqués et débattus en classe, puis préparés. Cette activité peut se dérouler en divers endroits de la salle de classe, dans les salles de conférence de l'école, dans des bâtiments extérieurs ou, si le temps le permet, dans la cour. Même si le jeu de rôle prend un certain temps au départ, l'effort en vaut la peine. Pour bon nombre d'élèves, ce qui est souvent difficile à exprimer par des mots pourra ainsi être dit simplement et clairement.

A la fin de la leçon, les élèves doivent avoir inscrit leur liste d'adjectifs sur les affiches et avoir répété leur scène.

Pour finir, l'enseignant(e) ramasse les affiches (qu'il/elle redistribuera au début de la leçon suivante) et fait un rapide compte rendu. Il/elle formule des remarques positives et évoque le thème de la leçon suivante.

Leçon 2

Différentes descriptions d'une même personne

Comment se faire une idée plus exacte de quelqu'un

Objectifs d'apprentissage	Les élèves se rendent compte que différentes descriptions peuvent désigner une seule et même identité.
Tâches de l'élève	Les élèves préparent et jouent des scènes, et présentent leur travail écrit. Ils débattent des scènes qu'ils ont vues.
Ressources	Les résultats de la première leçon (répétition de la scène et listes d'adjectifs sur les affiches) sont utilisés comme support pour la deuxième. Les élèves comprennent que sans leur participation et leurs matériaux, le cours ne peut se poursuivre.
Méthode	Jeu de rôle, présentations et discussion plénière dirigée.

La leçon

Partie 1

L'enseignant(e) explique le déroulement de la leçon. Il/elle donne cinq minutes supplémentaires aux groupes pour répéter leurs scènes. Celles-ci sont ensuite présentées comme suit.

Tout d'abord, l'un des membres du groupe lit à la classe l'extrait du journal au moyen de la feuille préparée lors de la première leçon. Le groupe joue alors la scène. Il est recommandé de présenter toutes les scènes sans interruption. Si plusieurs groupes ont travaillé sur le même extrait du journal, ils présenteront les scènes correspondantes à la suite.

Lorsque les groupes ont fini, l'enseignant(e) formule des remarques positives et résume à nouveau l'objectif de cette succession de scènes. Si la classe est habituée à cette forme d'enseignement, les élèves peuvent passer à l'étape suivante. Dans le cas contraire, il est conseillé de donner aux élèves la possibilité de passer en revue les différentes scènes, en examinant les éléments de forme et de fond.

Voici comment l'enseignant(e) peut susciter une réflexion à propos du jeu de rôle :

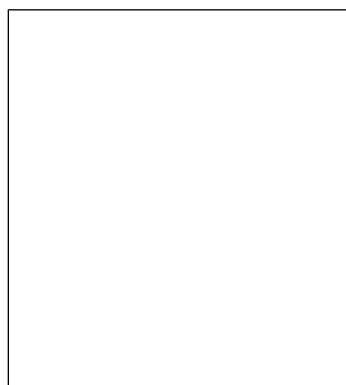
- Quelle a été notre expérience en tant que groupe ?
- Ai-je découvert quelque chose de nouveau sur moi-même ?
- Comment sommes-nous parvenus à représenter les personnages tels qu'ils sont ?

Partie 2

Durant la deuxième partie de la leçon, les élèves disposent leurs chaises en un ou deux demi-cercles autour du tableau. L'enseignant(e) dispose les affiches côte à côte sur le tableau. Les élèves observent le déroulement de la présentation.

Voici comment les autres voient Max :

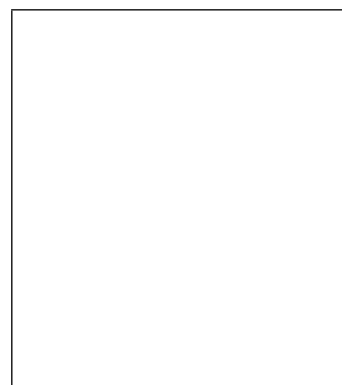
Les camarades de classe



Les enseignants



Les voisins



Dans la discussion qui suit, les élèves doivent comprendre qu'il est parfaitement normal qu'une personne soit vue de diverses manières par des personnes ou des groupes différents. Ils doivent également se rendre compte qu'ils ne peuvent pas ranger les différents points de vue dans des catégories (« vrai » ou « faux », par exemple). En fait, ce ne serait pas rendre justice au garçon que d'autoriser une description selon un seul point de vue.

L'enseignant(e) peut susciter la réflexion critique en classe en disant :

- lorsque je vois ces différentes descriptions, je me sens un peu désorienté(e) ;
- qu'est-ce qui est vrai, alors ?
- qui est vraiment Max ?

L'enseignant(e) attend que plusieurs élèves aient levé la main, puis les laisse répondre. Il/elle note les réponses sous forme de liste au tableau ou, de préférence, sur un tableau de conférence.

Que pouvons-nous dire de ce garçon ?

- Comment le décrire de manière appropriée ?
- affirmation 1 :
- affirmation 2 :
- affirmation 3 :
- affirmation 4 :
- affirmation 5 :

A la fin de la leçon, l'enseignant(e) fait la synthèse des observations faites par les élèves au cours des deux premières leçons. Le tableau de conférence a pour avantage de permettre de conserver les notes pour les leçons suivantes. Les éléments suivants pourront s'avérer utiles :

Identité

- L'identité d'une personne présente plusieurs facettes.
- Bien souvent, les gens (voisins, amis, enseignants, étrangers) ont des visions très différentes d'une même personne.
- Nous devons écouter différents points de vue si nous voulons en savoir plus sur quelqu'un.
- ...

A la fin de la leçon, l'enseignant(e) demande aux élèves de réagir, en se gardant de commenter leurs remarques.

Cet échange peut être fait de diverses manières. Le fait de demander l'avis de l'ensemble de la classe n'est pas toujours la meilleure solution, car bien souvent, ce seront les mêmes élèves qui répondront et les réactions resteront imprécises. Le modèle de la « cible » est donc recommandé ici. Il s'agit d'une méthode qui permet d'obtenir des réactions rapides et donne à chaque élève la possibilité de préciser sa ou ses réponses.

Pour finir, l'enseignant(e) donne un aperçu des deux leçons suivantes, dans lesquelles la classe se penchera non plus sur les individus, mais sur les groupes au sein de la société et les pays.

Leçon 3

Stéréotypes et préjugés

L'idée que nous nous faisons des autres personnes, groupes ou pays

Objectifs d'apprentissage	Les élèves comprennent le lien entre stéréotypes et préjugés, et comment ces derniers peuvent conduire à des visions simplifiées, mais aussi injustes, de certains individus, groupes de personnes ou pays.
Tâches de l'élève	Les élèves réfléchissent à leur vision des autres et en débattent en groupe.
Ressources	Feuilles de papier vierges et marqueurs.
Méthode	Travail en groupe, discussion plénière.

Termes clés

Stéréotypes : Opinions que les groupes ont d'eux-mêmes ou d'autres groupes.

Préjugés : Opinions empreintes d'une charge émotionnelle à propos de groupes sociaux (souvent minoritaires) ou de certaines personnes (souvent issues de groupes minoritaires).

La leçon

Le but de cette leçon est de permettre aux élèves de transposer à un niveau plus général leurs connaissances sur la manière dont les autres sont perçus au niveau individuel, afin de comprendre comment sont jugés les groupes plus vastes, communautés religieuses, groupes ethniques ou pays.

L'enseignant(e) prépare un exposé succinct, clairement structuré, sur la différence entre stéréotypes et préjugés, qu'il présentera au début de la leçon.

Par un bref rappel des processus d'apprentissage et des enseignements tirés des deux leçons précédentes, l'enseignant(e) aide les élèves à comprendre la différence entre stéréotypes et préjugés. Il/elle présente ces deux concepts en évoquant les différentes visions du jeune garçon dont le cas a été étudié précédemment, visions qu'il/elle tâchera de présenter en tant que stéréotypes ou préjugés (voir la partie « Informations de base pour l'enseignant(e) » à la fin de ce module, qui comporte un modèle d'exposé succinct). Les élèves forment ensuite de petits groupes pour travailler sur les descriptions de groupes sociaux. Par exemple :

- les garçons et les filles ;
- les professions ;
- les groupes ethniques ;
- les pays ;
- les continents.

Il est important de ne pas demander aux élèves de donner leur vision personnelle des autres. Au contraire, ils doivent imaginer ce que la société, les voisins ou les médias peuvent dire ou penser à propos des groupes qu'ils ont été chargés d'étudier.

Les élèves essaient de faire la distinction entre stéréotypes et préjugés, en appliquant ce que l'enseignant(e) leur a appris au début de la leçon.

L'enseignant(e) peut donner quelques indications au tableau et les élèves peuvent préparer leur propre présentation des résultats sous forme de liste. L'expérience montre qu'une liste établie à l'avance (voir exemple ci-dessous) aide les élèves à noter les idées qui serviront ultérieurement dans la discussion.

Après l'exposé de l'enseignant(e) sur les stéréotypes et les préjugés, les élèves travaillent en groupes de trois ou quatre pendant environ 15 minutes pour réfléchir à la tâche présentée ci-dessus. L'enseignant(e) choisira les exemples avec le plus grand soin. En fonction de la situation politique du pays en question, il/elle pourra évoquer des situations proches de l'expérience personnelle des élèves. Il/elle se gardera toutefois de mentionner les groupes ethniques vivant dans le pays ou la localité en question s'il/elle estime que cela risque de heurter quelqu'un ou de provoquer des débats ou des conflits susceptibles de dégénérer.

Les discussions et les résultats des groupes seront présentés lors d'une séance plénière. Chaque groupe désigne un porte-parole, qui exposera les résultats du groupe suivant un ensemble de critères. Par exemple :

- notre pays, notre groupe, notre entité ethnique, notre profession ;
- les stéréotypes exprimés par le groupe ;
- les préjugés exprimés par le groupe ;
- nos hypothèses : pourquoi les groupes ont-ils ces opinions ?
- nos opinions et nos éventuelles divergences d'opinion.

L'enseignant(e) aidera les élèves en inscrivant les résultats de chaque groupe (sous forme de notes) sur un tableau de conférence.

Exemple de présentation des résultats pour aider les élèves :

Groupe	Pays/profession/groupe	Stéréotypes	Préjugés	Observations
1				
2				
3				
4				
5				

Enfin, l'enseignant(e) résume la leçon, en rappelant à la fois la procédure suivie et les résultats obtenus, et informe la classe des étapes suivantes.

Leçon 4

Identité : stéréotypes me concernant

Quelle image ai-je de moi-même ? Comment les autres me voient-ils ?

Objectifs d'apprentissage	Les élèves prennent conscience de la manière dont ils sont perçus par les autres et apprennent à l'accepter. Ils comprennent mieux comment les autres perçoivent leur identité et y réagissent. Ils examinent les effets de leur identité sur les autres.
Tâches de l'élève	Les élèves se décrivent eux-mêmes et les uns les autres, puis comparent leurs résultats.
Ressources	Fiche élève 1.2.
Méthode	Travail en binôme. Discussion plénière.

La leçon

L'enseignant(e) commence la leçon en passant rapidement en revue les résultats des deux leçons précédentes et en expliquant le déroulement de la leçon du jour.

Il/elle rappelle ensuite aux élèves qu'ils ont commencé par regarder un individu (la situation personnelle d'un jeune garçon) avant d'examiner la façon dont sont perçus les groupes plus vastes, tels que les professions, groupes ethniques ou pays. Dans cette leçon, l'accent sera à nouveau mis sur l'individu, mais cette fois, sur les élèves eux-mêmes, c'est-à-dire sur chacun des membres de la classe. Ils se pencheront sur les questions suivantes :

Qui suis-je ?	
Comment me décrirais-je ?	perception de soi
Comment un élève de la classe me décrirait-il ?	perception par les autres

L'enseignant(e) illustre son introduction à la leçon en dessinant le schéma ci-dessus au tableau ou sur le tableau de conférence. Il/elle peut demander aux élèves de rappeler ce qu'ils ont appris lors des deux leçons précédentes à propos de la différence entre perception de soi et perception par les autres. En plus, ou en lieu et place de cela, il peut rappeler les notions fondamentales de stéréotype et préjugé.

L'enseignant(e) reprend les documents sur lesquels figurent les descriptions de Max par les élèves. Ceux-ci les aideront à trouver le plus de qualités et de caractéristiques possibles d'un individu. Ils chercheront un maximum d'adjectifs pouvant être utilisés pour décrire une personne. L'enseignant(e) devra certainement donner quelques idées et suggestions à ce stade. Les élèves pourront par exemple procéder par catégories, en se posant les questions suivantes :

Comment décrivions-nous des personnes :

- de bonne humeur ?
- de mauvaise humeur, voire furieuses ?
- s'il s'agit de bons amis ?
- si nous voulons dire à quoi elles ressemblent ?
- si nous voulons les décrire en tant qu'élèves ?
- ...

Plutôt que de demander à quelques élèves de donner des idées dans le cadre d'un enseignement frontal, la classe entière doit être impliquée. Cela peut être fait à l'aide de l'exercice suivant⁵, dans lequel les élèves travaillent seuls pour produire une variété d'idées. De grandes feuilles de papier, sur lesquelles ont été inscrits différents mots-clés ou catégories, sont affichées ou posées à différents endroits de la salle de classe, ou sur des tables séparées. En silence, les élèves se déplacent dans la classe et inscrivent leurs idées sur les affiches (dans l'idéal à l'aide de marqueurs disposés près des affiches). Les élèves pouvant lire ce que les autres ont écrit, ne se répètent pas, mais répondent par des commentaires et de nouvelles idées.

5. L'exercice proposé ici est une variante du « mur du silence » (voir ECD/EDH volume VI, *Enseigner la démocratie : Recueil de modèles pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme*).

Cet exercice peut aboutir au résultat qui suit :

Comment est une personne lorsqu'elle est de bonne humeur ?

- elle est joyeuse
- elle plaisante
- elle est décontractée
- elle est communicative
- elle chante
- elle est charmante
- ...

Il n'est pas nécessaire de donner suite à cet exercice dans la discussion plénière, car il ne vise qu'à donner aux élèves des idées pour la prochaine étape. A ce stade, l'enseignant(e) doit déjà avoir réfléchi à la composition des binômes. Ce choix est important, car le thème à traiter est délicat. L'enseignant(e) doit donc éviter de placer ensemble des élèves qui ne s'apprécient pas, et veiller à ce que personne ne soit froissé.

Les binômes se voient attribuer la tâche suivante :

Vous allez maintenant étudier la façon dont vous vous percevez vous-mêmes et les autres. Pour cela, procédez de la manière suivante :

- dans un premier temps, travaillez seuls ;
- en vous aidant des nombreuses descriptions qui figurent sur les affiches disposées dans la classe, choisissez des mots qui, selon vous, vous décrivent bien. Inscrivez-les sur la fiche qui vous a été distribuée ;
- ajoutez sur la fiche vos qualités et les descriptions de vous-même dans certaines situations qui ne se trouvent pas sur les affiches ;
- décrivez ensuite votre partenaire de la même façon.
- Lorsque vous avez fini tous les deux, échangez vos résultats. Il sera intéressant de voir quels jugements et descriptions coïncident et lesquels diffèrent, voire sont contradictoires. Exprimez vos pensées et sentiments :
 - Qu'est-ce qui me surprend ?
 - Qu'est-ce qui me rend heureux ?
 - Qu'est-ce qui m'ennuie ?
 - Qu'est-ce qui me blesse ?
 - Pouvez-vous étayer votre jugement avec certains exemples ?
 - Quelles descriptions sont des stéréotypes (positifs ou négatifs) ?

A la fin de cette leçon (qui est également la fin du premier module, bien qu'il existe des possibilités d'activités complémentaires), l'enseignant(e) décidera, soit de prévoir un compte rendu final avec toute la classe, soit de faire la synthèse du processus d'apprentissage au cours des quatre dernières leçons. Quelle que soit la méthode choisie, l'enseignant(e) notera une amélioration de l'atmosphère de travail dans la classe au fur et à mesure des leçons. Les élèves auront développé des relations plus étroites entre eux, auront fait des découvertes intéressantes et les auront partagées avec les autres. Ils peuvent maintenant faire la distinction entre :

- stéréotypes et préjugés ;
- perception de soi et perception par les autres.

Ils auront progressé dans le développement de leurs compétences sociales, compétences qui leur seront utiles au quotidien, dans leur classe et plus généralement, au sein de l'école. Les élèves seront souvent confrontés aux questions qui ont été traitées dans ces quatre leçons, ce qui viendra consolider leurs acquis.

Fiche élève 1.1

(Groupe 1)

Jeu de rôle

Désignez un représentant de votre groupe qui lira l'extrait du journal de Max et les instructions qui vous ont été données.

Désignez un autre membre du groupe qui notera vos résultats et les présentera à la classe.

Extrait du journal de Max :

Aujourd'hui, c'est mon premier jour dans ma nouvelle classe. Avec ma famille, nous venons d'une autre région. J'ai encore l'impression d'être un étranger ici. Il m'est arrivé beaucoup de choses ces derniers jours. Je vais te les raconter.

Nous vivons maintenant dans un appartement près de la rivière. Un garçon de ma classe habite à quelques mètres de chez moi. Il est venu me voir le troisième jour, pour me demander si je voulais aller à la pêche avec lui. J'ai répondu non, car ma canne à pêche est encore rangée dans un des cartons.

Tâches :

1. Etablissez une liste d'adjectifs qui, selon vous, seraient utilisés par les camarades de classe de Max pour le décrire (recherche d'idées au sein du groupe).
2. Selon vous, que pourrait dire un élève de la classe de Max aux autres élèves à propos de celui-ci ? Préparez une courte scène que vous présenterez en classe.

Fiche élève 1.1

(Groupe 2)

Jeu de rôle

Désignez un représentant de votre groupe qui lira l'extrait du journal de Max et les instructions qui vous ont été données.

Désignez un autre membre du groupe qui notera vos résultats et les présentera à la classe.

Extrait du journal de Max :

Il y a un grand terrain de football près de notre école. J'étais heureux, car j'adore jouer au foot. J'y suis donc allé avec mon ballon pour m'entraîner. Au moment où je me préparais à marquer un but, le directeur de l'école m'a interrompu. Il était furieux et m'a demandé si je ne savais pas lire. Je n'avais pas vu la pancarte qui indiquait que le terrain était fermé parce qu'il avait plu. J'étais tellement bouleversé que je suis rentré à la maison sans dire un mot.

Tâches :

1. Etablissez une liste d'adjectifs qui, selon vous, seraient utilisés par les camarades de classe de Max pour le décrire (recherche d'idées au sein du groupe).
2. Selon vous, que pourrait dire un élève de la classe de Max aux autres élèves à propos de celui-ci ? Préparez une courte scène que vous présenterez en classe.

Fiche élève 1.1

(Groupe 3)

Jeu de rôle

Désignez un représentant de votre groupe qui lira l'extrait du journal de Max et les instructions qui vous ont été données.

Désignez un autre membre du groupe qui notera vos résultats et les présentera à la classe.

Extrait du journal de Max :

Un vieux monsieur vit dans l'appartement juste au-dessus du nôtre. Lorsque je suis rentré à la maison hier, je l'ai croisé devant la porte d'entrée avec ses courses. Il portait un sac rempli de provisions et respirait avec difficulté. Il m'a fait de la peine. Je lui ai demandé si je pouvais l'aider, et j'ai porté son sac jusqu'à sa porte.

Tâches :

1. Etablissez une liste d'adjectifs qui, selon vous, seraient utilisés par les camarades de classe de Max pour le décrire (recherche d'idées au sein du groupe).
2. Selon vous, que pourrait dire un élève de la classe de Max aux autres élèves à propos de celui-ci ? Préparez une courte scène que vous présenterez en classe.

Informations de base pour l'enseignant(e)

Stéréotypes et préjugés

Qu'est-ce qu'un stéréotype ?

Les personnes sont souvent définies en tant que membres de groupes, en fonction de leur culture, de leurs convictions religieuses, de leur origine ou de caractéristiques extérieures telles que la couleur de leur peau, leur taille, leur coiffure ou leurs vêtements.

Souvent, cette définition des groupes va de pair avec l'attribution de telle ou telle qualité aux individus, ce qui fait que des images spécifiques sont associées à certains groupes. Si ces images sont si exagérées qu'elles ne correspondent presque plus à la réalité, on les appelle stéréotypes.

Il est également possible de trouver des stéréotypes dans les livres (même dans les manuels scolaires), les BD, les publicités ou les films. Vous avez certainement déjà été confronté(e) à l'un d'entre eux. Pensez, par exemple, à l'image des femmes africaines aux lèvres charnues, portant de petits os dans le nez et vêtues de jupes en feuilles de palmier.

Du stéréotype au préjugé

Lorsqu'une personne ou un groupe ne sont jugés que sur la base de stéréotypes et non en tant qu'individu ou groupe d'individus, on parle de préjugé. Un préjugé est une opinion que nous avons formée à propos d'une personne ou d'un groupe sans les connaître réellement. Ces opinions et idées n'ont fréquemment rien à voir avec la réalité, et sont bien souvent défavorables ou hostiles.

Stéréotypes « positifs »

Il existe également des stéréotypes positifs. Affirmer que les Noirs courent vite en serait un, par exemple. « Qu'y a-t-il de mal à dire cela ? », pensez-vous. Dans ce cas, les personnes sont regroupées à tort. Est-il vrai que tous les Noirs courent vite ?

A quoi servent les stéréotypes ?

Les préjugés semblent rendre le monde moins complexe. Lorsque nous rencontrons d'autres personnes qui nous semblent étranges, nous ressentons souvent un sentiment de malaise. Dans de telles situations, les préjugés nous permettent de dissimuler ce malaise – je peux prétendre que je connais tout de l'autre et je n'ai pas besoin de poser de questions. Mais d'entrée de jeu, une rencontre et une compréhension véritables deviennent impossibles.

Quels sont les effets des préjugés ?

Les préjugés sont insultants. Ils sont principalement utilisés pour traiter quelqu'un de manière inéquitable et privent les individus de la possibilité de montrer qui ils sont et ce dont ils sont capables. Par exemple, un employeur peut ne pas donner un poste à des candidats turcs car il aura entendu qu'« ils » arrivent toujours en retard au travail. Certaines personnes se cramponnent à leurs préjugés et à leurs idées populistes bien qu'elles sachent qu'il n'y aura personne pour les conforter dans leur opinion.

Que faire contre les préjugés ?

Les préjugés ont la vie dure et sont donc difficiles à combattre. Il ne faut toutefois pas perdre espoir : personne ne naît avec des préjugés. Ils ont été appris et peuvent donc être « désappris ». Avant de juger une personne, demandez-lui de s'expliquer. N'oubliez pas que vous non plus, n'aimeriez certainement pas être jugé(e) sans être entendu(e).

Fiche élève 1.2

Perception de soi – Perception par les autres

Travail en binôme

Commentaires après la discussion : – lorsque nos points de vue coïncident ; – lorsque nos points de vue diffèrent ; – remarques.	Comment je me décris moi-même (ma perception de moi-même).	Comment je décris mon camarade (je rédige ma perception de quelqu'un d'autre).	Commentaires après la discussion : – lorsque nos points de vue coïncident ; – lorsque nos points de vue diffèrent ; – remarques.

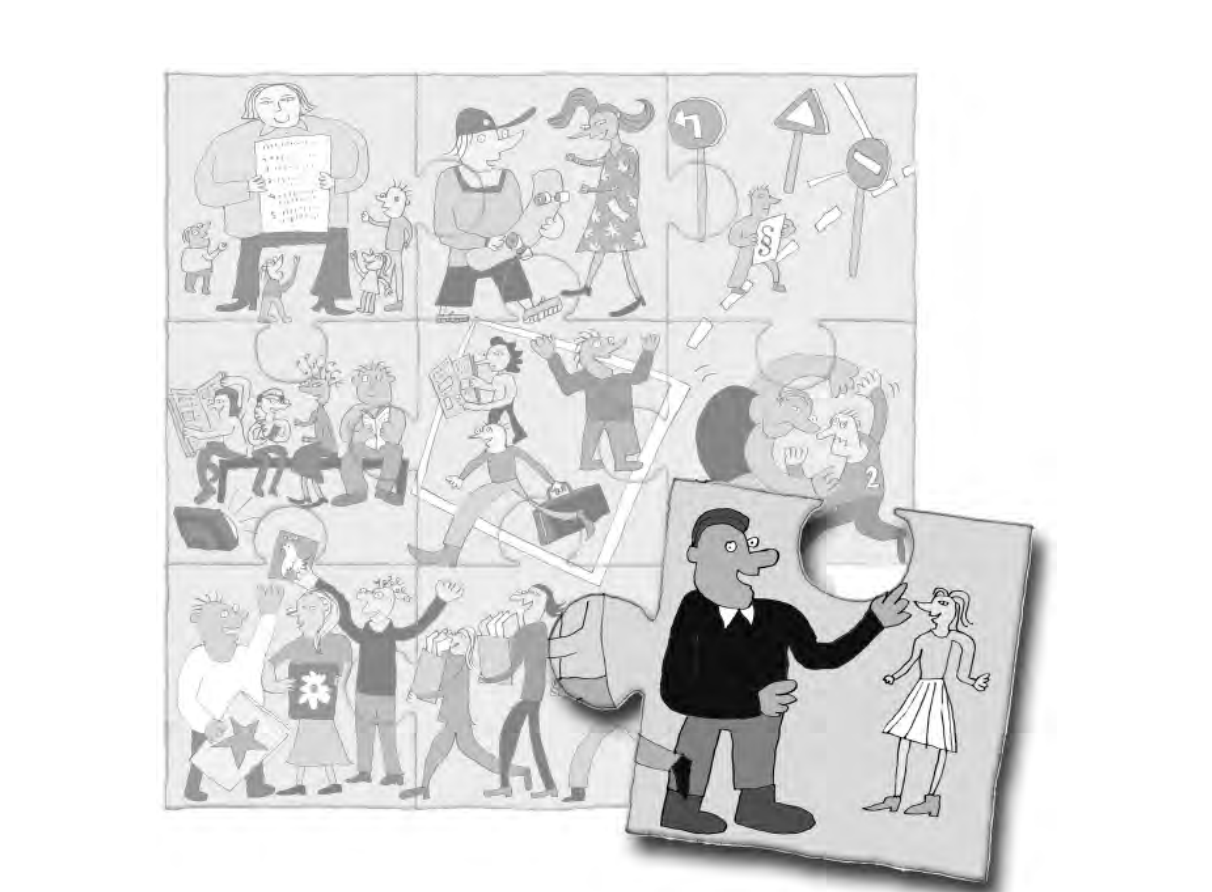
MODULE 2

Egalité

MODULE 2

Egalité

Sommes-nous tous égaux?



2.1. Différences et similarités

Sommes-nous égaux? Sommes-nous différents?

2.1. Différences et similarités

Sommes-nous égaux? Sommes-nous différents?

2.2. L'histoire de Vesna

2.2. L'histoire de Vesna

2.3. Egalité entre hommes et femmes

2.3. Egalité entre hommes et femmes

2.4. Justice sociale

2.4. Justice sociale

MODULE 2 : Egalité

Sommes-nous tous égaux ?

L'égalité, en tant que concept, reconnaît les mêmes droits à chacun, indépendamment de l'âge, du sexe, du genre, de la religion et de l'origine ethnique.

Le préambule de la Déclaration universelle des droits de l'homme commence ainsi : « [Considérant que] la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde. ». « La notion de citoyenneté est indissociable de la question de l'égalité. L'existence d'inégalités dans et entre les sociétés est une entrave à la citoyenneté effective. C'est pourquoi l'idée d'égalité est au cœur de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Celle-ci doit donc se saisir des questions d'égalité et donner aux individus les moyens de lutter contre toutes les formes de discrimination. »⁶

« La diversité suppose de dépasser l'idée de tolérance pour arriver à un authentique respect et une acceptation de la différence. Elle est au cœur de l'idée de pluralisme et de multiculturalisme et, partant, un élément fondamental de l'ECD/EDH. L'ECD/EDH doit donc donner les moyens d'analyser les perceptions et de combattre les préjugés et les clichés. Elle doit aussi veiller à ce que la différence soit célébrée et reconnue par la communauté, qu'elle soit locale, nationale, régionale ou internationale. »⁷

« La solidarité est, à bien des égards, associée à la capacité des personnes à sortir de leur univers, à reconnaître les droits d'autrui et à être prêts à défendre ces droits. Elle est aussi un élément majeur de l'ECD/EDH en ce qu'elle cherche à donner aux individus les connaissances, les aptitudes et les valeurs leur permettant de vivre pleinement la dimension collective de leurs vies. La solidarité est étroitement liée à l'idée d'action (...) Toutefois, la solidarité est autant un état d'esprit qu'un ensemble de comportements. »⁸

Le préjugé est un jugement que nous portons sur une autre personne ou d'autres groupes sans les connaître véritablement. Les préjugés peuvent être négatifs ou positifs. Ils nous sont inculqués dans le cadre de notre processus de socialisation et sont par conséquent très difficiles à modifier ou à supprimer. C'est la raison pour laquelle il est important que nous soyons conscients de leur existence.

La discrimination peut être directe ou indirecte. La discrimination directe se caractérise par la volonté délibérée de faire subir une discrimination à une personne ou un groupe. Il peut s'agir, par exemple, d'un bureau de recrutement qui rejette la candidature d'un Rom, ou d'une agence immobilière qui refuse de louer des appartements aux immigrés. La discrimination indirecte est perceptible en termes d'effets d'une politique ou d'une mesure données. Elle a lieu lorsqu'une disposition, un critère ou une pratique apparemment neutres placent de fait une personne ou une minorité données en situation de désavantage par rapport aux autres. Citons en exemple un critère minimal de taille pour le recrutement des pompiers, critère qui exclut bien plus de femmes que d'hommes de cette profession. Citons également le cas d'un grand magasin qui refuse de recruter des personnes portant de longues jupes, ou celui d'une administration ou d'un établissement scolaire qui interdisent l'entrée ou la présence de personnes portant un foulard. Ces règles, apparemment neutres par rapport à l'origine ethnique ou à la religion, peuvent désavantager de manière inéquitable les membres de certains groupes religieux ou minoritaires qui portent ce type de vêtements⁹.

Le terme « genre » renvoie aux rôles sociaux des femmes et des hommes tels qu'ils leur sont attribués sur la base de leur sexe. Les rôles respectifs des hommes et des femmes dépendent donc d'un contexte socio-économique, politique et culturel particulier et sont influencés par d'autres facteurs, tels que la race, l'origine ethnique, la classe sociale, l'orientation sexuelle et l'âge. Ce sont des rôles acquis, de nature très

6. Extrait du « Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique », Karen O'Shea, Conseil de l'Europe, DG IV/EDU/CIT (2003) 29.

7. *Ibid.*

8. *Ibid.*

9. *Repères, Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p. 373.

différente au sein des cultures et entre les cultures. À la différence du sexe biologique, les rôles de genre peuvent changer¹⁰.

« Les droits économiques et sociaux ont trait principalement aux conditions nécessaires au plein épanouissement de la personne et à la possibilité de bénéficier d'un niveau de vie satisfaisant. Souvent qualifiés de droits fondamentaux de « deuxième génération », ces droits sont plus difficiles à appliquer, car ils sont considérés comme dépendants des ressources disponibles. Ils comprennent les droits suivants : le droit au travail, le droit à l'éducation, le droit aux loisirs et le droit à un niveau de vie satisfaisant. Ces droits sont consacrés, au niveau international, par le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1966. »¹¹

Les avis et comportements divergent quant à la question de savoir comment notre société doit aborder les questions de justice sociale. Schématiquement, ils peuvent être divisés en trois grandes catégories :

- Les darwinistes, qui considèrent que les individus sont entièrement responsables de leurs problèmes et qu'ils doivent les résoudre seuls. Ils estiment que les individus ont besoin de mesures d'encouragement pour intensifier leurs efforts. Les darwinistes ont tendance à rester en dehors de la scène politique.
- Les bienveillants, qui éprouvent de la sympathie à l'égard de ceux qui souffrent et veulent faire quelque chose pour alléger leur peine. Ils considèrent les droits sociaux et économiques comme des grands objectifs souhaitables plutôt que comme des droits de l'homme. Cela se traduit souvent par une attitude protectrice à l'égard des personnes qui vivent dans des conditions sociales difficiles.
- Les défenseurs de la justice, qui s'inquiètent du fait que certaines personnes sont traitées de manière inéquitable, principalement en raison des décisions des pouvoirs publics. Ils veulent changer les systèmes politiques et économiques pour que plus personne n'ait à vivre dans la pauvreté¹².

10. *Ibid.*, p. 355.

11. Extrait du « Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique », *op. cit.*

12. *Duties sans Frontières. Human rights and global social justice*, International Council of Human Rights Policy, 2003.

MODULE 2 : Egalité

Sommes-nous tous égaux ?

Titre de la leçon	Objectifs d'apprentissage	Tâches de l'élève	Ressources	Méthode
Leçon 1 : Différences et similarités.	Les élèves peuvent expliquer les égalités et les différences entre individus. Les élèves reconnaissent l'égalité tout autant que la différence.	Les élèves découvrent les différences et les similarités entre individus. Les élèves examinent certaines des conséquences du fait d'être différent.	Cahiers ou feuilles de papier et stylos pour le travail individuel. L'activité complémentaire est facultative, mais les groupes auront besoin de grandes feuilles de papier et de marqueurs si l'enseignant(e) la propose.	Travail individuel et en petits groupes. Discussion plénière.
Leçon 2 : L'histoire de Vesna.	Les élèves prennent conscience des préjugés et de la discrimination dans la société. Les élèves sont capables de comprendre le point de vue des victimes de discrimination. Les élèves sont capables de réagir à des situations de discrimination.	Les élèves examinent un cas de discrimination et le comparent à la situation dans leur pays.	Exemplaire de la fiche élève 2.1 (facultatif).	Travail en groupe sur la base d'un texte.
Leçon 3 : Egalité entre hommes et femmes.	Les élèves prennent conscience de la discrimination fondée sur le sexe dans la société. Les élèves sont capables de comprendre le point de vue des victimes de discrimination fondée sur le sexe. Les élèves sont capables de réagir à des situations de discrimination.	Les élèves examinent la manière dont eux-mêmes, et plus généralement la société, traitent les femmes dans leur pays.	Un exemplaire de l'un des récits de la fiche élève 2.2 par groupe de quatre ou cinq élèves. Une grande feuille de papier et un marqueur par groupe.	Travail en petits groupes. Discussion et présentations
Leçon 4 : Justice sociale.	Les élèves prennent conscience des problèmes liés à la justice sociale.	Les élèves examinent des questions de justice distributive. Les élèves réfléchissent à l'ensemble du module.	Exemplaires de la fiche élève 2.3, divisés en sections pour chaque binôme (facultatif).	Discussion sur la base d'un texte. Travail en binôme, réflexion critique.

Leçon 1

Différences et similarités

Sommes-nous égaux? Sommes-nous différents?

Objectifs d'apprentissage	Les élèves peuvent expliquer les égalités et les différences entre individus. Les élèves reconnaissent l'égalité tout autant que la différence.
Tâches de l'élève	Les élèves découvrent les différences et les similarités entre individus. Les élèves examinent certaines des conséquences du fait d'être différent.
Ressources	Cahiers ou feuilles de papier et stylos pour le travail individuel. L'activité complémentaire est facultative, mais les groupes auront besoin de grandes feuilles de papier et de marqueurs si l'enseignant(e) la propose.
Méthode	Travail individuel et en petits groupes. Discussion plénière.

La leçon

Les élèves forment des groupes de quatre ou cinq. Chaque groupe a besoin d'une feuille de papier et d'un stylo.

L'enseignant(e) explique qu'il/elle va poser un certain nombre de questions auxquelles les élèves devront répondre par oui ou par non. Au préalable, il/elle leur demande d'inscrire horizontalement les lettres de A à R, par ordre alphabétique, en laissant suffisamment de place en dessous. L'enseignant(e) peut faire de même au tableau.

Exemple

Questions: A B C D E F

Réponses: 1 0 1 0 1

L'enseignant(e) pose une série de questions (de A à R) de la liste A, et les élèves notent leurs réponses individuellement en marquant 1 pour «oui» et 0 pour «non». En cas de doute, ils inscriront la réponse qui leur semble la plus correcte.

Liste A	Liste B
A. Es-tu une femme?	A. Te sens-tu toujours heureux/se?
B. As-tu visité plus d'un pays étranger?	B. Tes doigts ont-ils des ongles?
C. Aimes-tu le sport?	C. Es-tu capable de réfléchir?
D. Joues-tu d'un instrument de musique?	D. Est-ce une mère qui t'a donné la vie?
E. As-tu les yeux bruns?	E. Peux-tu voler sans aucun équipement (comme les oiseaux)?
F. Tes grands-mères sont-elles toujours en vie?	F. Peux-tu vivre sans rien boire?
G. Portes-tu des lunettes?	G. Respires-tu?
H. Aimes-tu aller à la campagne?	H. Vis-tu constamment sous l'eau?
I. Es-tu une personne plutôt calme?	I. As-tu des sentiments?
J. Es-tu plutôt grand(e) (plus que la moyenne)?	J. Ton sang est-il vert?
K. Es-tu une personne plutôt triste (plus que la moyenne)?	K. Es-tu déjà tombé(e)?
L. As-tu facilement froid?	L. Peux-tu regarder à travers les murs?
M. Aimes-tu voyager?	M. Peux-tu communiquer avec les autres?
N. Aimes-tu aller chez le coiffeur?	N. Aimes-tu le beau temps?
O. Aimes-tu l'informatique?	O. Préférerais-tu ne pas avoir à rencontrer les autres?
P. As-tu le vertige?	P. As-tu une langue?
Q. Préfères-tu le brun au bleu?	Q. Peux-tu marcher sur l'eau (comme certains insectes)?
R. Aimes-tu dessiner/peindre?	R. Te sens-tu parfois fatigué(e)?

L'enseignant(e) demande à un représentant de chaque groupe d'inscrire les réponses à la liste A au tableau. Il/elle demande ensuite aux élèves de regarder les réponses données et de les comparer brièvement avec les leurs. Voient-ils des différences entre les réponses? Peuvent-ils résumer certaines des différences entre eux?

L'enseignant(e) pose alors les questions de la liste B. A nouveau, il est demandé à un représentant de chaque groupe d'inscrire les réponses au tableau, en dessous des lettres de l'alphabet.

Pourquoi n'y a-t-il quasiment aucune différence entre les groupes cette fois-ci ? L'enseignant(e) demande aux élèves s'ils peuvent citer d'autres choses qu'ils ont, pour la plupart, en commun.

Pour l'activité complémentaire, l'enseignant(e) donne à chaque groupe une grande feuille de papier et un marqueur. La tâche est la suivante :

1. Trouvez trois exemples de situations dans lesquelles il est agréable d'être similaire aux autres. Expliquez pourquoi vous pensez qu'être similaire est agréable.
2. Trouvez trois exemples de situations dans lesquelles il est agréable d'être différent des autres. Expliquez pourquoi vous pensez qu'être différent est agréable.

S'il y a lieu, l'enseignant(e) montre aux élèves comment structurer leurs résultats à l'aide d'un cadre de réflexion :

Situations dans lesquelles il est agréable d'être similaire	Pourquoi ?
a)	a)
b)	b)
c)	c)

Situations dans lesquelles il est agréable d'être différent	Pourquoi ?
a)	a)
b)	b)
c)	c)

L'enseignant(e) demande ensuite aux groupes de trouver trois exemples de situations dans lesquelles il est désagréable d'être différent des autres, et d'expliquer pourquoi. Quels types de sentiments cela engendre-t-il ?

Situations dans lesquelles il est désagréable d'être différent	Pourquoi ?
a)	a)
b)	b)
c)	c)

Enfin, l'enseignant(e) demande aux élèves quels groupes de personnes « différentes » sont quelquefois mal-traitées, et par qui.

Groupes de personnes maltraitées	Par qui ?
a)	a)
b)	b)
c)	c)

L'enseignant(e) demande à chaque groupe de présenter ses réponses. La classe examine quels sont les droits susceptibles d'être violés dans chacun des cas. À cette fin, les groupes reçoivent un exemplaire de la fiche élève 5.2 : liste des droits de l'homme.

Leçon 2

L'histoire de Vesna

Comment réagirions-nous si cela nous arrivait ?

Objectifs d'apprentissage	Les élèves prennent conscience des préjugés et de la discrimination dans la société. Les élèves sont capables de comprendre le point de vue des victimes de discrimination. Les élèves sont capables de réagir à des situations de discrimination.
Tâches de l'élève	Les élèves examinent un cas de discrimination et le comparent à la situation dans leur pays.
Ressources	Exemplaire de la fiche 2.1 (avec questions) pour chaque élève.
Méthode	Travail en groupe sur la base d'un texte.

Apprentissage conceptuel

La discrimination est une forme de comportement répandue dans la société. Les pouvoirs publics ne sont pas les seuls en cause dans ce phénomène ; bien d'autres acteurs – personnes physiques ou morales – sont également impliqués. Cette leçon, qui commence par une histoire vécue de discrimination, donne aux élèves la possibilité de réfléchir à leur propre comportement.

La leçon

L'enseignant(e) peut lire la fiche élève 2.1 à haute voix ou en donner un exemplaire aux élèves pour qu'ils le lisent chacun de leur côté.

L'histoire de Vesna

Vesna, une jeune femme rom, raconte ce qui lui est arrivé :

Dans la vitrine d'un magasin de vêtements, j'ai vu une offre d'emploi pour un poste de vendeuse. Ils cherchaient quelqu'un entre 18 et 23 ans. Ayant 19 ans, je suis entrée et j'ai demandé à la gérante des renseignements sur le poste. Elle m'a dit de revenir deux jours plus tard car elle n'avait pas encore eu suffisamment de candidatures.

J'y suis retournée deux fois et j'ai toujours eu droit à la même réponse. Près d'une semaine plus tard, je me suis rendue au magasin. L'annonce était encore en vitrine. La gérante était trop occupée pour me rencontrer, mais j'ai appris que le poste avait été pourvu.

En quittant le magasin, j'étais tellement bouleversée que j'ai demandé à une amie non rom si elle accepterait d'y aller et de se renseigner sur le poste. Lorsqu'elle est sortie, elle m'a dit qu'elle avait été convoquée pour un entretien le lundi suivant.

Une fois que tous les élèves ont entendu ou lu l'histoire, l'enseignant(e) forme des groupes de quatre ou cinq élèves et leur demande de débattre des questions suivantes (elles figurent sur la fiche : si l'enseignant(e) a présenté l'histoire à l'oral, il/elle écrira les questions au tableau ou sur un tableau de conférence) :

1. Comment vous sentiriez-vous s'il vous arrivait la même chose qu'à Vesna ? Comment réagiriez-vous si votre ami(e) vous disait qu'il/elle a été convoqué(e) à un entretien ?
2. Pourquoi, selon vous, la gérante s'est-elle comportée de la sorte ? S'agit-il, selon vous, d'une forme de discrimination ? Pourquoi ?
3. Que pouvait faire Vesna ? Pensez-vous qu'elle aurait pu changer la situation ? Que pouvaient faire d'autres personnes pour elle ?
4. Pensez-vous que la loi devrait faire quelque chose face à une telle situation ? Que pourrait-elle prévoir ?
5. Cela pourrait-il se produire dans votre pays ? Si oui, quels groupes seraient concernés ?

L'enseignant(e) demande aux groupes de donner leur première réponse aux questions. Pour cela, il/elle peut soit poser une question par groupe, soit demander à chaque groupe de donner une courte réponse à plusieurs questions.

L'enseignant(e) explique aux élèves que ce récit est une histoire vraie qui s'est déroulée il y a plus de dix ans, et que la gérante, à qui il avait été demandé par la suite les raisons de son comportement, avait affirmé ce qui suit :

La réponse de la gérante

Je pensais que Vesna aurait du mal à travailler ici, à cause de la distance qu'elle aurait à parcourir chaque jour pour se rendre sur son lieu de travail. Cela aurait été un parcours d'une douzaine de kilomètres en bus avec une correspondance. Il est très difficile de gérer le magasin si les employés sont toujours en retard. Je préfère employer quelqu'un qui habite dans le quartier. La personne que j'ai recrutée est celle qui me semblait convenir le mieux.

L'enseignant(e) lit l'article 14 de la Convention européenne des droits de l'homme et l'article 2 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, respectivement rédigés comme suit : « 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 » et « Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue,

de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation ».

L'enseignant(e) demande aux élèves ce que signifient ces dispositions au regard de la situation de Vesna. Pour finir, il/elle leur explique comment cette histoire s'est terminée.

Conclusion de l'histoire de Vesna

Vesna a saisi une Cour européenne spécialisée chargée de veiller à l'application de la loi en matière de lutte contre la discrimination. La Cour a conclu qu'elle avait été victime de discrimination. Plusieurs autres personnes qui vivaient loin du magasin avaient été interrogées. La fille qui avait été recrutée n'avait que 16 ans, était blanche, et habitait à la même distance du magasin que Vesna. Le magasin a été condamné à verser à Vesna une somme d'argent à titre de réparation pour préjudice moral.

Pour donner suite à cette leçon, l'enseignant(e) demande aux élèves de rédiger une lettre à l'attention de la gérante du magasin ou du maire de la ville. Il/elle les aidera à écrire tant de leur point de vue personnel que de celui de la Cour européenne des droits de l'homme. Il importe que toute la classe voie ces lettres, afin que la discussion puisse se poursuivre en dehors des heures de cours normales.

Leçon 3

Égalité entre hommes et femmes

Quel traitement pour les hommes et les femmes ?

Objectifs d'apprentissage	Les élèves prennent conscience de la discrimination fondée sur le sexe dans la société. Les élèves sont capables de comprendre le point de vue des victimes de discrimination fondée sur le sexe. Les élèves sont capables de réagir à des situations de discrimination.
Tâches de l'élève	Les élèves examinent la manière dont eux-mêmes et, plus généralement la société, traitent les femmes dans leur pays.
Ressources	Un exemplaire de l'un des récits de la fiche 2.2 par groupe. Une grande feuille de papier et un marqueur par groupe.
Méthode	Petits groupes, discussion et présentations.

Note d'information

Il reste encore beaucoup de chemin à parcourir avant que les hommes et les femmes soient traités de manière égale dans le droit et la vie quotidienne. Diverses situations au sein de la famille, à l'école et au travail nous donnent l'occasion de nous sensibiliser à ces questions et de mieux comprendre comment y faire face. Cette leçon est également une invitation à changer certaines pratiques en classe ou à l'école.

La leçon

La classe est divisée en groupes de quatre ou cinq élèves. Chaque groupe reçoit l'une des trois histoires de la fiche élève 2.2. Ils la lisent, puis discutent des questions figurant sur leur fiche.

L'enseignant(e) anime ensuite une courte discussion à propos de chaque histoire, en demandant à un rapporteur de chaque groupe d'en faire un bref résumé et de présenter les résultats de la discussion de groupe.

Une fois que cela a été fait, l'enseignant(e) demande aux élèves de lire attentivement l'encadré et le texte au tableau, puis de donner deux exemples de différences entre sexes, puis deux exemples de différences entre genres, afin de s'assurer que tous les élèves aient compris les définitions données.

Sexe	Genre
Déterminé biologiquement	Défini socialement
Statique, ne peut changer	Dynamique, possibilité de changement
<i>Le sexe désigne les variables distinctives naturelles, basées sur les caractéristiques biologiques du fait d'être une femme ou un homme.</i>	<i>Le genre est un concept qui renvoie aux différences sociales – par opposition aux différences biologiques – entre hommes et femmes ; celles-ci ont été apprises, peuvent évoluer avec le temps et varient considérablement en fonction de facteurs historiques, culturels, traditionnels, géographiques, religieux, sociaux et économiques.</i>

A nouveau en groupes, les élèves reçoivent une grande feuille de papier et un marqueur. Ils se penchent maintenant sur la question de savoir si leur école promeut l'égalité entre les sexes. S'ils estiment que oui, ils présentent cinq exemples pour étayer leur point de vue. Dans le cas contraire, ils dressent une liste de cinq mesures qui pourraient être prises pour promouvoir l'égalité entre les sexes dans leur établissement.

Chaque groupe présente ses conclusions.

Si l'enseignant(e) souhaite poursuivre cette activité par un travail sur projets, il/elle peut inviter les élèves à choisir une ou deux mesures et à élaborer un plan d'action pour les mettre en place à l'école. Ce plan d'action indiquera l'objectif global à atteindre, les différentes mesures à prendre, les personnes responsables ainsi que l'échéancier de mise en œuvre.

Exemple de plan d'action

Objectif général :		
Mesures à prendre	Qui en sera chargé ?	Pour quand ?

Leçon 4

Justice sociale

Comment lutter contre les inégalités ?

Objectifs d'apprentissage	Les élèves prennent conscience des problèmes liés à la justice sociale.
Tâches de l'élève	Les élèves examinent des questions de justice distributive. Les élèves réfléchissent à l'ensemble du module.
Ressources	Exemplaires de la fiche 2.3 avec les questions (facultatif).
Méthode	Discussion sur la base d'un texte, travail en binôme, réflexion critique.

Note d'information

Dans notre société, il n'existe pas de consensus quant à ce qu'il faut véritablement entendre par justice sociale. Le récit présenté dans cette leçon a pour but d'aider les élèves à réfléchir aux principes fondamentaux sur lesquels devrait reposer la justice sociale, tout en illustrant la complexité de cette question.

La leçon

L'enseignant(e) explique aux élèves qu'il/elle va leur distribuer un récit en quatre parties et que la lecture de chaque partie sera suivie d'une discussion. Il/elle peut également choisir de lire l'histoire à haute voix.

Pour commencer, il/elle divise la classe en binômes et leur distribue à chacun la partie 1 de la fiche élève 2.3. Il/elle peut la lire à voix haute ou demander à un élève de la lire ; il/elle peut également demander aux élèves de lire en silence.

Exemplaire de l'enseignant(e) : partie 1

Il s'était écoulé plus d'une heure entre la première alerte et le naufrage du bateau de croisière, le Queen Maddy. Les passagers avaient donc pu s'organiser un peu avant de monter à bord des canots de sauvetage. A la suite d'une violente tempête, le bateau était venu heurter un pétrolier, ce qui avait provoqué son naufrage.

Une demi-journée plus tard, quelques-uns des canots s'échouèrent sur une petite île rocheuse, de forme ovale, longue de près d'un kilomètre et demi et moitié moins large, en partie couverte d'une végétation luxuriante. Il n'y avait aucune autre île à une distance raisonnable. Celle-ci, plutôt ensoleillée, n'avait pas d'autres habitants que la famille Richalone, qui vivait dans une luxueuse villa située en haut de la colline et possédait l'ensemble de l'île.

Des années auparavant, cette famille était venue s'installer sur l'île et n'avait quasiment pas gardé de contacts avec le monde extérieur ; ils organisaient simplement une livraison mensuelle de vivres, d'essence et de tous les autres produits dont ils avaient besoin. Leur vie était bien organisée : ils produisaient leur propre électricité, pouvaient se permettre d'acheter à manger et à boire en quantités suffisantes, et disposaient de tout le confort moderne. Par le passé, le propriétaire avait été un très brillant homme d'affaires. A la suite d'un conflit avec les autorités pour des questions fiscales, il s'était dit déçu par la vie et avait décidé à partir de ce moment-là d'éviter tout contact avec le monde extérieur.

Le propriétaire de la villa avait vu les canots de sauvetage arriver sur son île et se dirigeait vers les naufragés.

La première question que devront se poser les élèves est de savoir si le propriétaire de l'île est moralement tenu d'autoriser ces personnes à rester sur l'île. Afin d'aider les élèves à parvenir à une conclusion, l'enseignant(e) lit un certain nombre d'affirmations (voir ci-dessous) et chaque binôme décide avec lesquelles il est d'accord et pourquoi. Les élèves discutent en binôme et notent leurs réponses par écrit.

- A. Le propriétaire peut interdire aux naufragés de rester sur son île.
- B. Le propriétaire peut interdire aux naufragés de rester sur son île dans la mesure où il leur fournit les vivres nécessaires.
- C. Le propriétaire peut interdire de rester sur son île à ceux qui ne peuvent pas payer (avec de l'argent, des bijoux ou du travail).
- D. Le propriétaire doit autoriser les naufragés à rester sur son île aussi longtemps que nécessaire. Les naufragés ont l'obligation morale de respecter la vie privée et les biens du propriétaire.
- E. Le propriétaire doit donner aux naufragés un accès inconditionnel à l'île et les considérer comme copropriétaires.

Pour susciter des réactions chez les élèves, l'enseignant(e) peut demander, par exemple : « Combien d'entre vous ont choisi l'affirmation A ? », « Combien d'entre vous ont choisi l'affirmation B ? », « Pourquoi ? »

L'enseignant(e) distribue ensuite la partie 2 de l'histoire.

Exemplaire de l'enseignant(e) : partie 2

Le propriétaire de l'île décida d'autoriser les naufragés à rester sur l'île pendant quelque temps. Il leur demanda de payer les services mis à disposition et les vivres de ses réserves. Il refusa de leur vendre quoi que ce soit tant qu'il resterait des vivres du bateau.

Les naufragés étaient au nombre de treize. Il y avait Victor, sa femme Josepha, qui était enceinte, et leurs deux enfants de 3 et 7 ans. M. Abramovitch, âgé de 64 ans, était un riche marchand de bijoux. Il était le plus âgé du groupe et n'avait ni parents, ni amis. Il avait emporté avec lui une collection de bagues en or, de diamants et d'autres pierres précieuses. John, Kate, Leo et Alfred étaient quatre jeunes amis, forts, robustes et très adroits. Ils vivaient ensemble dans un logement collectif qu'ils avaient rénové eux-mêmes.

Maria, une juriste travaillant à temps partiel à l'université, ne pouvait marcher que très lentement car elle avait des problèmes à sa hanche et à sa jambe gauches, des suites d'un accident. Max, son assistant à l'université, l'accompagnait dans son voyage aux États-Unis où elle devait intervenir lors d'une conférence et discuter de la publication d'un ouvrage avec un éditeur. Tous deux étaient spécialistes en droit pénal, mais n'étaient pas manuels. Enfin, il y avait Marko et sa fiancée Vicky, tous deux membres d'équipage, qui avaient au dernier moment emporté tout ce qu'ils pouvaient des stocks du bateau : boîtes de conserve, biscuits, huile et quelques casseroles. Tous les naufragés avaient un peu d'argent sur eux, mais Marko, le maître d'équipage, disposait d'une somme importante, qu'il avait volée dans une cabine lors de leur dernière escale.

Sur l'île, il y avait un vieil abri sur la colline, à proximité de la mer. Il était petit et ne comprenait qu'une seule pièce, qui pouvait accueillir deux ou trois personnes.

L'enseignant(e) explique que les élèves doivent décider qui, selon eux, devrait être autorisé à utiliser l'abri. Il/elle lit les affirmations suivantes et demande aux binômes d'examiner avec la/lesquelle(s) ils sont d'accord, pourquoi, et s'ils ont une autre solution à proposer :

- A. La femme enceinte et les enfants.
- B. Les quatre jeunes amis, qui sont les seuls à pouvoir le remettre en état.
- C. Le marchand de bijoux, qui paiera pour l'utiliser (ce qui permettra aux autres d'acheter de la nourriture).
- D. Le maître d'équipage et sa fiancée, à condition qu'ils partagent la nourriture avec les autres.
- E. La juriste, qui peut jouer le rôle de médiateur et régler les conflits entre les naufragés.

Les élèves rendent compte de leurs résultats, puis l'enseignant(e) distribue la suite de l'histoire.

Exemplaire de l'enseignant(e) : partie 3

Les naufragés devaient également décider de ce qu'ils feraient des réserves alimentaires emportées par le maître d'équipage ; ce dernier n'avait pas l'intention de partager, car cela équivalait pour lui à réduire ses chances de survie, ainsi que celles de sa fiancée.

Il est maintenant demandé aux binômes d'examiner qui devrait recevoir la nourriture provenant des stocks du bateau. L'enseignant(e) lit les affirmations suivantes et demande aux binômes de discuter et de décider avec la/lesquelle(s) ils sont d'accord, pourquoi et s'ils voient une autre solution.

- A. Le maître d'équipage doit pouvoir garder les vivres pour lui-même et pour sa fiancée.
- B. Les vivres disponibles doivent être distribués équitablement entre les naufragés.
- C. Les vivres disponibles pourraient être adjugés au plus offrant (que ce soit en argent, en biens ou en services).

Les élèves rendent compte de leurs résultats, puis l'enseignant(e) distribue la suite de l'histoire.

Exemplaire de l'enseignant(e) : partie 4

Par groupes de deux, les élèves examinent qui devrait être désigné pour demander des vivres au propriétaire et comment le faire.

Les naufragés décidèrent de partager les vivres, sans aucune compensation. Ils forcèrent Marko à donner ses provisions en faisant appel à son sens de l'obligation morale. Au bout d'une semaine environ, il n'y avait plus de vivres et la seule solution qui leur restait était d'essayer d'en obtenir auprès du propriétaire de la villa.

L'enseignant(e) lit les affirmations suivantes et demande aux élèves quelle(s) est/sont celle(s), avec la/lesquelle(s) ils sont d'accord, pourquoi, et s'ils voient une autre solution.

- A. Chaque personne négocie individuellement les conditions d'échange avec le propriétaire (paiement par de l'argent, des bijoux ou du travail). Dans ce cas, la famille et la juriste et son assistant, en particulier, rencontreront des difficultés.
- B. Toutes les ressources disponibles (bijoux, argent) sont mises en commun, quel que soit celui qui les détenait à l'origine. Les vivres ainsi achetés sont distribués équitablement. D'autres produits peuvent être achetés individuellement, en échange de travail.
- C. Même proposition que B, mais chacun doit travailler dans la mesure de ses capacités, et partager les produits obtenus.
- D. Le marchand de bijoux a le droit d'acheter tout ce que le propriétaire est disposé à vendre, et « aide » les autres avec des vivres.

Les élèves rendent compte de leurs résultats, puis l'enseignant(e) mène une discussion en classe pour aider les élèves à appliquer cette histoire au monde réel :

Connaissez-vous des situations similaires dans notre société :

- A. dans votre quartier ou votre famille ?
- B. dans votre pays ?
- C. à l'échelle globale ?

Quelles sont les situations qui vous choquent par leur caractère injuste, pour ce qui est de la mise à disposition de nourriture, d'eau, de logements, etc. :

- A. dans votre quartier ou votre famille ?
- B. dans votre pays ?
- C. à l'échelle globale ?

Pourquoi ?

A la fin de cette leçon doit se tenir une discussion sur la notion fondamentale étudiée dans ce module. Celle-ci peut également faire l'objet d'une leçon supplémentaire. L'enseignant(e) commence par un bref exposé en utilisant les informations de base sur l'égalité et la diversité figurant dans ce module. Il/elle peut éventuellement préparer un document reprenant les différentes définitions. Les élèves réfléchissent alors aux quatre leçons, en petits groupes : De quoi ont-ils discuté ? Qu'ont-ils appris ? Quels sont les problèmes dont ils ont pris connaissance ? Pour terminer, ils proposent des moyens de faire face aux situations d'inégalité dans leur propre vie.

Fiche élève 2.1

L'histoire de Vesna

Vesna, une jeune femme rom, raconte ce qui lui est arrivé :

Dans la vitrine d'un magasin de vêtements, j'ai vu une offre d'emploi pour un poste de vendeuse. Ils cherchaient quelqu'un entre 18 et 23 ans. Ayant 19 ans, je suis entrée et j'ai demandé à la gérante des renseignements sur le poste. Elle m'a dit de revenir deux jours plus tard car elle n'avait pas encore eu suffisamment de candidatures.

J'y suis retournée deux fois et j'ai toujours eu droit à la même réponse. Près d'une semaine plus tard, je me suis rendue au magasin. L'annonce était encore en vitrine. La gérante était trop occupée pour me rencontrer, mais j'ai appris que le poste avait été pourvu.

En quittant le magasin, j'étais tellement bouleversée que j'ai demandé à une amie non rom si elle accepterait d'y aller et de se renseigner sur le poste. Lorsqu'elle est sortie, elle m'a dit qu'elle avait été convoquée pour un entretien le lundi suivant.

Questions

1. Comment vous sentiriez-vous s'il vous arrivait la même chose qu'à Vesna ? Comment réagiriez-vous si votre ami(e) vous disait qu'il/elle a été convoqué(e) à un entretien ?
2. Pourquoi, selon vous, la gérante s'est-elle comportée de la sorte ? S'agit-il, selon vous, d'une forme de discrimination ? Pourquoi ?
3. Que pouvait faire Vesna ? Pensez-vous qu'elle aurait pu changer la situation ? Que pouvaient faire d'autres personnes pour elle ?
4. Pensez-vous que la loi devrait faire quelque chose face à une telle situation ? Que pourrait-elle prévoir ?
5. Cela pourrait-il se produire dans votre pays ? Si oui, quels groupes seraient concernés ?

Fiche élève 2.2

Hommes et femmes : trois récits

Histoire 1

Cela m'est arrivé plusieurs fois. Après dîner, notre mère nous demande de rapporter la vaisselle et les casseroles à la cuisine, de nettoyer la table, de faire la vaisselle, de s'assurer que tout est bien rangé dans le placard de la cuisine et que tout est propre. Une fois de plus, mes frères, bien que plus âgés que moi, m'ont dit que ce n'était pas à eux de faire ce travail, mais à moi, car j'étais une fille. Je n'ai pas protesté cette fois, car j'étais bien trop affectée. Je me suis plainte auprès de mon père, mais celui-ci m'a dit que c'était bien d'avoir un peu d'expérience, que c'était une bonne préparation pour devenir femme au foyer.

Questions

1. Une telle situation pourrait-elle se produire dans ta famille ?
2. Imagine que tu es cette fille : que voudrais-tu dire à tes frères ? à ton père ?
3. Es-tu d'accord avec le texte de l'article 1 de la Déclaration universelle des droits de l'homme ? Comment s'appliquerait-il à cette histoire ?

« Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits ».

Histoire 2

Six garçons se tenaient debout autour de moi dans la cour d'école. Tous me regardaient et se moquaient de moi. Ils disaient : « Hé les gars, vous êtes sûrs que c'est une fille, ça ? On va voir d'un peu plus près ? » L'un d'entre eux s'est approché de moi, dans l'intention de me toucher. Mais à ce moment-là, le directeur de l'école est entré dans la cour, et les garçons sont partis.

Questions

1. Cela pourrait-il se produire dans ou autour de ton école ? Donne des exemples.
2. Imagine que tu es cette fille : que voudrais-tu dire à ces garçons ?
3. Imagine qu'un autre garçon ait assisté à cette scène de loin. Aurait-il dû intervenir ? Pourquoi ? Comment ?
4. Considères-tu que ce qui s'est passé constitue du « harcèlement sexuel » au sens qui en est donné dans la définition suivante ?

« On entend par harcèlement sexuel tout propos, acte ou comportement à connotation sexuelle motivé par l'appartenance à un autre sexe ou à une orientation sexuelle différente, ayant pour objet ou pour effet de porter atteinte à la dignité d'une personne ou de créer un environnement intimidant, hostile, humiliant ou menaçant, et qui constitue aux yeux de la victime un comportement – physique, verbal ou suggestif – inadéquat ».

Histoire 3

Jeune ingénieur, j'ai présenté ma candidature à un poste de responsable de la maintenance dans une usine de matériaux de construction. J'ai été invitée à participer aux tests généraux, techniques et psychologiques, avec 24 autres personnes, tous des hommes. Après cette phase, cinq personnes ont été retenues pour un entretien avec le directeur général. Bien que classée troisième après les tests (je l'ai appris de l'une de mes amies qui travaillait au service du personnel), je n'ai pas été invitée à passer cet entretien. Sans mentionner cette information, j'ai essayé d'appeler le directeur général. Lorsque j'ai pu lui parler, je lui ai demandé s'ils avaient pris en compte le fait que j'étais une femme. Il a démenti, mais a affirmé qu'il fallait reconnaître que souvent, les femmes tombent enceintes après quelque temps, ce qui crée des problèmes de continuité pour certains postes. Il m'a également expliqué qu'il serait très difficile pour une femme d'occuper ce poste

en particulier, car tous les membres de l'équipe technique étaient des hommes, et qu'ils se comportaient de manière assez crue. Je pouvais donc m'estimer heureuse de ne pas avoir été choisie.

Questions

1. Cela pourrait-il se produire dans une entreprise de ta région ?
2. Imagine que tu es cette femme : que voudrais-tu dire au directeur général ?
3. Le directeur général agit-il en violation de la loi de ton pays ? Si oui, comment le prouverais-tu ?

« Toute forme de discrimination fondée sur le sexe dans le processus de recrutement, les offres d'emploi, les procédures de sélection, l'emploi et le licenciement sont contraires aux dispositions de la loi ».

Fiche élève 2.3

Le naufrage

Partie 1

Il s'était écoulé plus d'une heure entre la première alerte et le naufrage du bateau de croisière, le *Queen Maddy*. Les passagers avaient donc pu s'organiser un peu avant de monter à bord des canots de sauvetage. A la suite d'une violente tempête, le bateau était venu heurter un pétrolier, ce qui avait provoqué son naufrage.

Une demi-journée plus tard, quelques-uns des canots s'échouèrent sur une petite île rocheuse, de forme ovale, longue de près d'un kilomètre et demi et moitié moins large, en partie couverte d'une végétation luxuriante. Il n'y avait aucune autre île à une distance raisonnable. Celle-ci, plutôt ensoleillée, n'avait pas d'autres habitants que la famille Richalone, qui vivait dans une luxueuse villa située en haut de la colline et possédait l'ensemble de l'île.

Des années auparavant, cette famille était venue s'installer sur l'île et n'avait quasiment pas gardé de contacts avec le monde extérieur ; ses membres organisaient simplement une livraison mensuelle de vivres, d'essence et de tous les autres produits dont ils avaient besoin. Leur vie était bien organisée : ils produisaient leur propre électricité, pouvaient se permettre d'acheter à manger et à boire en quantités suffisantes, et disposaient de tout le confort moderne. Par le passé, le propriétaire avait été un très brillant homme d'affaires. A la suite d'un conflit avec les autorités pour des questions fiscales, il s'était dit déçu par la vie et avait décidé à partir de ce moment-là d'éviter tout contact avec le monde extérieur.

Le propriétaire de la villa avait vu les canots de sauvetage arriver sur son île et se dirigeait vers les naufragés.

Partie 2

Le propriétaire de l'île décida d'autoriser les naufragés à rester sur l'île pendant quelque temps. Il leur demanda de payer les services mis à disposition et les vivres de ses réserves. Il refusa de leur vendre quoi que ce soit tant qu'il resterait des vivres du bateau.

Les naufragés étaient au nombre de treize. Il y avait Victor, sa femme Josepha, qui était enceinte, et leurs deux enfants de 3 et 7 ans. M. Abramovitch, âgé de 64 ans, était un riche marchand de bijoux. Il était le plus âgé du groupe et n'avait ni parents, ni amis. Il avait emporté avec lui une collection de bagues en or, de diamants et d'autres pierres précieuses. John, Kate, Leo et Alfred étaient quatre jeunes amis, forts, robustes et très adroits. Ils vivaient ensemble dans un logement collectif qu'ils avaient rénové eux-mêmes.

Maria, une juriste travaillant à temps partiel à l'université, ne pouvait marcher que très lentement car elle avait des problèmes à sa hanche et à sa jambe gauches, des suites d'un accident. Max, son assistant à l'université, l'accompagnait dans son voyage aux Etats-Unis où elle devait intervenir lors d'une conférence et discuter de la publication d'un ouvrage avec un éditeur. Tous deux étaient spécialistes en droit pénal, mais n'étaient pas manuels. Enfin, il y avait Marko et sa fiancée Vicky, tous deux membres d'équipage, qui avaient au dernier moment emporté tout ce qu'ils pouvaient des stocks du bateau : boîtes de conserve, biscuits, huile et quelques casseroles. Tous les naufragés avaient un peu d'argent sur eux, mais Marko, le maître d'équipage, disposait d'une somme importante, qu'il avait volée dans une cabine lors de leur dernière escale.

Sur l'île, il y avait un vieux abri sur la colline, à proximité de la mer. Il était petit et ne comprenait qu'une seule pièce, qui pouvait accueillir deux ou trois personnes.

Partie 3

Les naufragés devaient également décider de ce qu'ils feraient des réserves alimentaires emportées par le maître d'équipage ; ce dernier n'avait pas l'intention de partager, car cela équivalait pour lui à réduire ses chances de survie, ainsi que celles de sa fiancée.

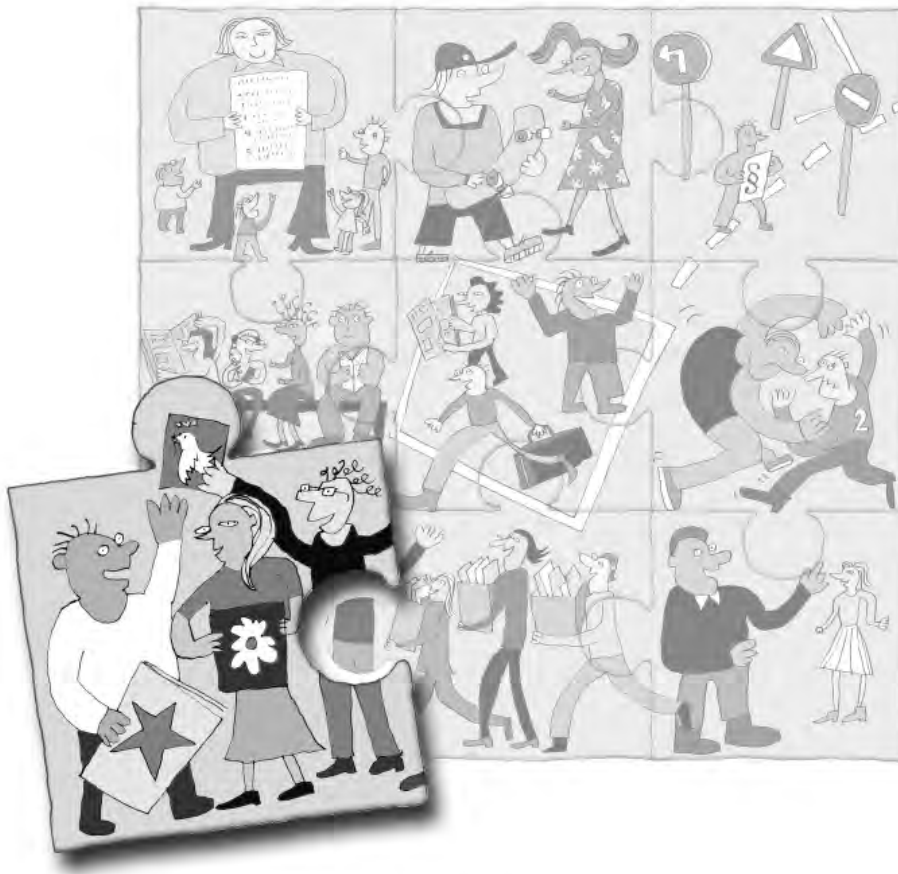
Partie 4

Les naufragés décidèrent de partager les vivres, sans aucune compensation. Ils forcèrent Marko à donner ses provisions en faisant appel à son sens de l'obligation morale. Au bout d'une semaine environ, il n'y avait plus de vivres et la seule solution qui leur restait était d'essayer d'en obtenir auprès du propriétaire de la villa.

MODULE 3

Diversité et pluralisme

Comment vivre ensemble pacifiquement ?



3.1. Comment vivre ensemble ?

Comment l'éducation peut-elle contribuer au développement de la tolérance et de la compréhension ?

3.2. Pourquoi ne sommes-nous pas d'accord ?

Sur quoi reposent les différences ?

3.3. Par quels aspects sommes-nous différents ?

A quel point nos besoins sont-ils différents ?

3.4. Pourquoi les droits de l'homme sont-ils importants ?

Pourquoi faut-il une législation en matière de droits de l'homme pour la protection des personnes vulnérables ?

MODULE 3 : Diversité et pluralisme

Comment vivre ensemble pacifiquement ?

Ce module porte sur trois concepts fondamentaux : la diversité, le pluralisme et la démocratie. Il examine quelques-unes des relations entre ces concepts, afin d'aider les élèves à acquérir les comportements et les compétences dont ils ont besoin pour participer à une société pluraliste, gouvernée démocratiquement.

La notion de pluralisme renvoie à une qualité de base des sociétés modernes, dans lesquelles un vaste ensemble (non universel) de convictions politiques et religieuses sont acceptées – c'est la diversité – et où il peut y avoir incompatibilité entre les sociétés idéales envisagées par différents partis politiques. Ainsi, les citoyens affiliés aux partis socialistes radicaux aspirent à une société totalement différente de celle que souhaiteraient les citoyens à tendance capitaliste, de droite. Dans les sociétés pluralistes, l'influence générale de nombreuses traditions et valeurs, y compris religieuses, se fait moins sentir. Les individus peuvent et doivent trouver par eux-mêmes les valeurs auxquelles ils adhèrent et comment ils souhaitent vivre leur vie. Cela ne va toutefois pas sans difficultés : d'un côté, les individus jouissent d'un degré de liberté personnelle plus important que jamais, mais de l'autre, il leur faut batailler dur pour trouver des accords et des compromis, indispensables à la survie de toute communauté. Il se pose alors la question de savoir quel système politique offre le meilleur cadre pour l'organisation de la prise de décisions dans une société pluraliste et ouverte.

Dans un régime autoritaire – parti unique, théocratie, voire dictature – ce problème est résolu en donnant à un acteur unique (par exemple, un parti ou un dirigeant) le pouvoir de décider pour tous ce qui est dans l'intérêt commun. Cette solution résout le problème du pluralisme en l'éludant, c'est-à-dire en sacrifiant la liberté des individus. Les potentialités de conflit inhérentes aux sociétés pluralistes sont supprimées, mais cela n'est pas sans conséquence : de nombreux problèmes ne sont pas résolus de manière appropriée et équitable, puisqu'ils ne peuvent plus être formulés clairement.

Dans une démocratie, les citoyens conviennent d'un ensemble de principes, de règles et de droits qui leur permettent d'être en désaccord sur bon nombre de questions, tout en leur offrant les outils pour parvenir à un terrain d'entente par des moyens non violents. De ce point de vue, la démocratie favorise la paix dans les sociétés pluralistes en civilisant le conflit plutôt qu'en le supprimant. L'intérêt commun est une notion qui doit être définie ensemble et négociée, et non fixée à l'avance par un seul acteur. Le désaccord et le conflit sont normaux et nullement dommageables, à condition que leur potentiel destructeur soit maîtrisé. Dans la démocratie en tant que forme de gouvernement, les citoyens bénéficient de droits fondamentaux tels que la liberté de conscience, de conviction et d'expression. L'exercice de ces droits par les citoyens sera inévitablement source de conflits et de désaccords, qui nécessiteront d'argumenter pour parvenir à une solution. Les citoyens des démocraties pluralistes sont réputés avoir passé un contrat social avec tous les autres citoyens, par lequel ils s'engagent à respecter les conventions sociales et politiques de la société dans laquelle ils vivent. Cela permet de s'assurer qu'ils s'entendent sur les règles applicables en matière de gestion et de résolution des conflits.

Ce contrat social inclut le principe de la règle de la majorité, qui présente un inconvénient pour certains groupes minoritaires, dont la vision radicale peut ne jamais sortir des urnes. En revanche, ces sociétés garantissent aux minorités politiques le droit de poursuivre leurs buts légitimes sans ingérence de l'Etat. L'éventualité de l'élection d'un gouvernement radical, dont les membres pourraient vouloir restreindre les activités de leurs opposants politiques, n'est donc jamais à exclure dans un tel système. C'est pourquoi il importe d'intégrer des dispositions relatives aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales dans les Constitutions des pays démocratiques.

Chaque génération doit comprendre la complexité des défis qui se posent aux sociétés pluralistes et comment ceux-ci peuvent être relevés dans une communauté démocratique. Cette compréhension passe par l'acceptation du contrat social tacite sans lequel aucune communauté démocratique ne peut survivre. L'ECD et l'EDH peuvent aider les élèves à acquérir les connaissances, les comportements et les compétences nécessaires à la participation citoyenne.

Enseigner la diversité et le pluralisme

Il conviendrait d'aider les élèves qui suivent des cours d'ECD à comprendre la nature de la diversité sociale, politique, religieuse et raciale, ainsi que la complexité des problèmes qui en découlent. Les préjugés provenant en grande partie d'un manque d'information et de compréhension, l'intolérance peut être largement combattue par une analyse des comportements sur la base des connaissances acquises et par le développement du raisonnement empathique.

Enseigner pour la diversité et le pluralisme

Pour apprendre à gérer un débat démocratique, les élèves doivent en faire l'expérience. C'est pourquoi l'éducation à la citoyenneté devrait saisir toutes les occasions pour demander aux élèves d'exprimer leurs opinions sur un sujet (même mineur) et de justifier leurs points de vue. En écoutant les avis des autres sur une question donnée et en y réagissant, les élèves développeront non seulement leurs propres compétences d'analyse et d'expression, mais également des dispositions fondamentales à la tolérance à l'égard de la diversité morale et politique. Ils apprendront à accepter les situations de désaccord et la controverse, prendront conscience de la nécessité de parvenir à un compromis, et comprendront la différence entre compromis juste et injuste. Ils se focaliseront sur les problèmes et respecteront les autres, quels que soient leurs opinions et leurs intérêts.

En découvrant les mécanismes du débat démocratique, les élèves apprendront également que la conduite d'un débat ouvert et équitable impose de suivre certaines règles de base, parmi lesquelles les suivantes :

- tous ceux qui ont quelque chose à apporter doivent pouvoir le faire ;
- il convient d'écouter avec respect les contributions de chacun ;
- les participants pourront attaquer les arguments, mais pas les personnes ;
- les participants s'engageront dans le débat en acceptant que leurs points de vue personnels puissent changer ;
- les débats de confrontation entre des personnes qui campent sur leurs positions sont souvent moins utiles que les débats exploratoires, dont l'objectif n'est pas d'obtenir gain de cause, mais de mieux cerner le problème.

L'ECD/EDH se démarque donc comme une discipline dans laquelle l'interrogation et la discussion sont généralement plus importantes que la promulgation de vérités toutes faites. Les enseignants d'ECD/EDH doivent apprendre à accompagner les élèves dans leur réflexion et non les dominer. Les études montrent que c'est uniquement lorsque les enseignants parlent moins que les élèves interviennent davantage en cours.

MODULE 3 : Diversité et pluralisme

Comment vivre ensemble pacifiquement ?

Titre de la leçon	Objectifs	Tâches de l'élève	Ressources	Méthode
Leçon 1 : Comment vivre ensemble ?	Les élèves sont en mesure : – d'examiner les problèmes qui se posent lorsque des communautés aux valeurs et aux convictions différentes essaient de vivre ensemble pacifiquement ; – d'examiner le rôle de l'éducation dans le développement de la compréhension entre personnes de cultures différentes ; – d'examiner si les individus peuvent, seuls, influencer sur la société.	Les élèves discutent des questions posées par un récit. Ils entreprennent une réflexion critique. Ils partagent des idées. Ils étudient une question par une mise en situation.	Exemplaires de la fiche élève 3.1.	Discussion. Réflexion critique. Formulation d'hypothèses. Jeu de rôle.
Leçon 2 : Pourquoi ne sommes-nous pas d'accord ?	Les élèves sont en mesure : – d'examiner les raisons pour lesquelles les individus ont des avis différents sur des questions importantes ; – de débattre de questions contestées ; – d'examiner quelles doivent être les valeurs fondamentales des sociétés démocratiques.	Les élèves donnent leurs opinions sur un certain nombre de questions et défendent leurs points de vue. Les élèves analysent les sources de désaccord sur des questions publiquement contestées. Les élèves examinent les influences sur leurs propres valeurs. Les élèves élaborent des recommandations pour encourager le respect du pluralisme et veiller au maintien de la qualité du dialogue sur les questions publiques.	Etiquettes grand format pour l'exercice des « quatre coins ».	Discussion. Réflexion. Réflexion critique. Elaboration de règles en commun.

Titre de la leçon	Objectifs	Tâches de l'élève	Ressources	Méthode
Leçon 3 : Par quels aspects sommes-nous différents ?	Les élèves sont en mesure : – d'identifier les raisons des inégalités dans l'accès à l'éducation ; – d'examiner les obstacles à l'égalité dans la société ; – d'examiner qui partage la responsabilité de lever ces obstacles.	Les élèves analysent de manière critique une situation hypothétique en s'aidant des concepts fondamentaux. Les élèves appliquent les principes de base à leurs propres situations sociales. Les élèves discutent des principales questions soulevées par la leçon. Ils effectuent une tâche écrite.	Exemplaires du récit (fiche élève 3.2). Exemplaires de la fiche élève 3.3.	Réflexion critique. Discussion. Développement d'un argumentaire écrit.
Leçon 4 : Pourquoi les droits de l'homme sont-ils importants ?	Les élèves sont en mesure : – d'examiner les problèmes qui se posent lorsque des individus aux valeurs et aux modes de vie différents essaient de vivre ensemble ; – d'examiner les raisons qui ont conduit à l'élaboration des instruments internationaux en matière de droits de l'homme, notamment en ce qui concerne les individus et les groupes vulnérables.	Les élèves : – entament une analyse critique et apprennent à classer des situations par ordre de priorité ; – simulent des discussions entre parties opposées ; – dégagent des principes fondamentaux à partir du jeu de rôle et les comparent avec les articles correspondants de la CEDH ; – comparent le scénario avec des exemples réels de violations des droits de l'homme dans leur pays ; – élaborent des présentations pour d'autres élèves à propos d'éléments choisis de la CEDH.	Exemplaires du scénario de l'île (fiche élève 3.4). Exemplaires des cartes de situation pour chaque petit groupe (fiche élève 3.5). Éléments fondamentaux des droits de l'homme (fiche élève 3.6). Grandes feuilles de papier et matériel de dessin, s'il y a lieu, pour la présentation finale.	Réflexion critique. Discussion. Négociation. Présentation de groupe.

Leçon 1

Comment vivre ensemble ?

Comment l'éducation peut-elle contribuer au développement de la tolérance et de la compréhension ?¹³

Objectifs d'apprentissage	Les élèves sont en mesure : – d'examiner les problèmes qui se posent lorsque des communautés aux valeurs et aux convictions différentes essaient de vivre ensemble pacifiquement ; – d'examiner le rôle de l'éducation dans le développement de la compréhension entre personnes de cultures différentes ; – d'examiner si les individus peuvent, seuls, influencer sur la société.
Tâches de l'élève	Les élèves discutent des questions posées par un récit. Ils entreprennent une réflexion critique. Ils partagent des idées. Ils étudient une question par une mise en situation.
Ressources	Exemplaires de la fiche élève 3.1.
Méthode	Discussion. Réflexion critique. Formulation d'hypothèses. Jeu de rôle.

13. Sur la base d'un cours élaboré par la *Citizenship Foundation*, Londres.

La leçon

L'enseignant(e) présente les objectifs de la leçon et lit à la classe le récit « L'école à la lisière de la forêt » (fiche élève 3.1).

Les élèves s'assoient en cercle ; l'enseignant(e) leur demande de dire en quoi ils ont trouvé cette histoire surprenante ou intéressante. Il/elle leur donne deux minutes pour en discuter par groupes de deux avant de partager leurs points de vue avec toute la classe.

L'enseignant(e) rappelle aux élèves que le but d'une telle discussion est d'échanger des idées et de les développer ensemble. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

L'enseignant(e) demande aux élèves d'énumérer le maximum de personnes ayant pu vouloir mettre le feu à l'école (par exemple : certains enfants, certains parents, un membre de la communauté – par exemple un prêtre). Quels auraient pu être leurs motifs ? Qui aurait quelque chose à gagner et qui aurait à perdre si l'école n'était pas reconstruite ? (par exemple, si les élèves ne peuvent plus aller à l'école, est-ce un gain ou une perte pour eux ?).

Les résultats pourraient être inscrits dans un tableau, tel que celui-ci :

Nom de la partie	Gains	Pertes
Elèves		
Parents		
Prêtre		
Ensemble de la communauté		
Autres ?		

L'enseignant(e) amène ensuite les élèves à se pencher sur le rôle de l'enseignant(e) dans ce récit. Il/elle pose tout d'abord une question générale – « Quelle est votre vision de l'enseignant(e) ? – Qui aide les élèves à exprimer leurs idées ? ». D'autres questions peuvent suivre, telles que :

- était-ce un fou, un idéaliste, ou était-il simplement courageux ?
- ce qu'il a essayé de faire suscite-t-il chez vous de l'admiration ou du dédain ?
- quels étaient, selon vous, ses motifs ?
- d'où proviennent, selon vous, ses valeurs sociales ?
- que doit-il faire maintenant (réessayer ou renoncer), et pourquoi ?
- si vous étiez un(e) élève de cette école, que voudriez-vous que l'enseignant(e) fasse ?

L'enseignant(e) aide maintenant les élèves à relier les problèmes soulevés par ce récit à ceux existant dans leur propre communauté. Il/elle peut à cet effet poser les questions suivantes :

- Pensez à l'endroit où vous vivez.
- Pensez-vous qu'il existe des personnes comme cet enseignant ?
- Est-il possible que des individus seuls puissent faire la différence, par rapport à la société tout entière ? Réfléchissez à des exemples.

Ce récit pose également les questions fondamentales suivantes :

- Dans quelle mesure était-il possible d'instaurer la paix entre les deux peuples en scolarisant les enfants ensemble ?
- Quels sont les problèmes auxquels sont confrontés les écoles et les enseignants lorsque des élèves aux valeurs et aux religions différentes sont scolarisés ensemble ? Comment ces problèmes peuvent-ils être résolus ?

La leçon peut se terminer par un jeu de rôle. Imaginez qu'avant l'incendie de l'école, certains parents des enfants des plaines se soient plaints à l'enseignant(e) :

Il y a plus d'enfants des plaines que d'enfants des forêts dans cette école : par conséquent, nous pensons qu'il ne faudrait pas enseigner à nos enfants la religion des populations des forêts, car cela pourrait les faire se retourner contre leur peuple.

Cette demande déplaît à l'enseignant(e). Par groupes de deux, imaginez une conversation entre un parent et l'enseignant(e). Présentez-la au reste de la classe.

Leçon 2

Pourquoi ne sommes-nous pas d'accord ?

Sur quoi reposent les différences ?

Objectifs d'apprentissage	Les élèves sont en mesure d'examiner les raisons pour lesquelles les individus ont des avis différents sur des questions importantes. Les élèves ont la capacité de débattre de questions contestées. Les élèves sont en mesure d'examiner quelles doivent être les valeurs fondamentales des sociétés démocratiques.
Tâches de l'élève	Les élèves donnent leurs opinions sur un certain nombre de questions et défendent leurs points de vue. Les élèves analysent les sources de désaccord sur des questions publiquement contestées. Les élèves examinent les influences sur leurs propres valeurs. Les élèves élaborent des recommandations pour encourager le respect du pluralisme et veiller au maintien de la qualité du dialogue sur les questions publiques.
Ressources	Etiquettes grand format pour l'exercice des « quatre coins ».
Méthode	Discussion. Réflexion. Réflexion critique. Elaboration de règles en commun.

Principe fondamental

Pluralisme : Le pluralisme existe dans les sociétés qui ne disposent pas d'un seul et unique ensemble officiel d'intérêts, de valeurs ou de convictions. Les citoyens ont droit à la liberté de conscience, de religion et d'expression. Seule exception, les opinions qui constituent une menace pour la liberté de conviction d'autrui sont jugées contraires à la loi et ne sont donc pas tolérées. Un Etat qui n'autorise qu'une seule religion ou qui n'en tolère aucune n'est pas pluraliste.

La leçon

L'enseignant(e) demande à la classe d'examiner une à une les affirmations controversées ci-dessous.

D'accord ou pas d'accord ?

- Il ne faudrait pas consommer de la viande animale.
- Un(e) élève séropositif/ve ne doit pas être placé(e) dans la même classe que des élèves en bonne santé.
- Les pacifistes ne devraient pas être obligés de rejoindre l'armée.
- Il faut abolir la peine capitale.
- La place d'une femme est à la maison.
- Le travail doit être interdit aux enfants de moins de 14 ans.
- Il devrait être interdit de fumer dans les lieux publics.
- Les gens devraient payer plus d'impôts.
- La liberté d'expression n'est pas une bonne chose.

Les quatre étiquettes suivantes sont affichées aux quatre coins de la classe :

Tout à fait d'accord

D'accord

Pas d'accord

Pas du tout
d'accord

L'enseignant(e) lit les affirmations les unes après les autres et demande aux élèves de se déplacer vers le coin de la classe correspondant à leur point de vue sur la question. S'ils ne parviennent pas à se décider, ils restent là où ils se trouvent.

Lorsque tous les élèves se sont placés, l'enseignant(e) demande à l'un(e) d'entre eux/elles, dans chacun des quatre coins, pourquoi il/elle a choisi cette position. Aucune discussion n'est prévue à ce stade. L'enseignant(e) demande aux élèves qui auraient changé d'avis de se déplacer vers le coin correspondant.

Il/elle demande ensuite aux élèves qui n'ont pas fait de choix d'essayer d'expliquer pourquoi ils ne peuvent se décider. Ils écriront les raisons de leur indécision (par exemple la nécessité d'avoir plus d'informations, le manque de clarté de l'affirmation, les arguments des deux côtés, etc.).

Le même exercice est répété trois ou quatre fois avec des affirmations différentes. A chaque fois, l'enseignant(e) cherchera non à débattre de ces questions, mais plutôt à faire apparaître les raisons pour lesquelles les individus ont des points de vue différents.

En séance plénière, l'enseignant(e) fait remarquer que les mêmes questions ont suscité des réponses très diverses chez les différents membres de la classe. Il/elle peut introduire le concept de pluralisme et poser les questions suivantes aux élèves, en expliquant qu'elles peuvent les aider à comprendre pourquoi le pluralisme existe dans nos sociétés :

- Réfléchissez aux questions que nous avons examinées. Laquelle suscite chez vous les sentiments les plus forts ? Pourquoi ?
- D'où nous viennent nos idées, nos valeurs et nos convictions ? (cela permettra aux élèves de voir que nos idées sur des questions controversées peuvent provenir de différentes sources).

L'enseignant(e) demande alors aux élèves dans quelle mesure ils estiment être influencés :

- par les idées de leurs parents ;
- par ce que pensent leurs amis ;
- par leur religion ou leur culture ;
- par les médias, par exemple les journaux, la télévision, internet ;
- par les enseignants ;
- par leur propre personnalité.

Les élèves travaillent individuellement et classent ces sources d'influence sous forme de pyramide, les plus importantes étant placées au sommet, comme ceci :

Influence

Influence Influence

Influence Influence Influence

L'enseignant(e) invite les élèves à comparer leurs pyramides par groupes de deux. Quels sont, pour l'ensemble de la classe, les facteurs considérés comme les plus importants ? Pour le déterminer, un calcul peut être effectué en attribuant six points à chaque source d'influence placée en première ligne, quatre à celles du milieu et deux points à celles du bas. Par groupes de quatre, les élèves totalisent le nombre de points attribués à chaque source d'influence. Les résultats des différents groupes sont alors comparés. Les mêmes facteurs figurent-ils en premier sur la liste ?

L'enseignant(e) explique que le pluralisme se développe dans une société libre et ouverte, mais qu'aucune société ne peut fonctionner sans un minimum de consensus entre ses membres. L'enseignant(e) demande aux élèves de citer des principes qui, selon eux, permettraient de venir à bout des divergences de valeurs ou d'intérêts. Ils peuvent par exemple faire les propositions suivantes :

- respecter les opinions d'autrui ;
- essayer de se mettre à la place des autres ;
- ne pas oublier qu'il vaut mieux parler que se battre ;
- veiller à ne pas être offensant ;
- donner à tous la possibilité de s'exprimer.

Si les individus ne peuvent s'entendre, il faut un mécanisme comme le vote pour prendre une décision.

Leçon 3

Par quels aspects sommes-nous différents ?

A quel point nos besoins sont-ils différents ?

Objectifs d'apprentissage	Les élèves sont en mesure : – d'identifier les raisons des inégalités dans l'accès à l'éducation ; – d'examiner les obstacles à l'égalité dans la société ; – d'examiner qui partage la responsabilité de lever ces obstacles.
Tâches de l'élève	Les élèves analysent de manière critique une situation hypothétique en s'aidant des concepts fondamentaux. Les élèves appliquent les principes de base à leurs propres situations sociales. Les élèves discutent des principales questions soulevées par la leçon. Ils effectuent une tâche écrite.
Ressources	Exemplaires du récit.
Méthode	Réflexion critique. Discussion. Développement d'un argumentaire écrit.

Apprentissage conceptuel

Diversité : La diversité n'existe pas seulement en rapport avec l'origine ethnique ou la nationalité. Il existe bien d'autres éléments qui distinguent un individu de l'autre et peuvent être à l'origine de graves différences sociales, notamment si ceux qui appartiennent à la majorité, ceux qui détiennent le pouvoir ou ceux qui ont de l'influence n'agissent pas, du fait d'un manque de tolérance ou de compassion.

Egalité : On distingue deux grands types d'égalité – l'égalité des chances et l'égalité des résultats. Il est possible de donner à toute personne une chance égale (d'aller à l'école, par exemple), mais si des obstacles (par exemple le handicap) ne sont pas surmontés, cette possibilité peut être refusée à certains. L'égalité des résultats viserait à ce que chaque enfant puisse recevoir une éducation, quel que soit son handicap.

Discrimination : Traitement inéquitable d'une personne pour des motifs tels que la race, le genre, la sexualité, l'âge, la conviction, etc.

La leçon

L'enseignant(e) lit à la classe l'histoire « De l'espoir pour tous » (fiche élève 3.2). Celle-ci aborde plusieurs questions complexes auxquelles les élèves n'auront peut-être pas prêté attention avant d'examiner le texte de manière plus approfondie. Pour les aider, l'enseignant(e) leur distribue la fiche 3.3 et explique la tâche suivante.

Par groupes de deux, les élèves recensent tous les problèmes rencontrés par le personnel du Hope College. Ils les notent dans la première colonne de la fiche (« problèmes ») et proposent ensuite des moyens de les résoudre (« solutions »). Enfin, ils inscrivent dans la troisième colonne qui devrait être chargée de la mise en œuvre de ces solutions (« responsables »). La dernière colonne peut être laissée vide jusqu'à la prochaine étape.

Les élèves présentent et comparent leurs résultats, puis en discutent. Afin de faciliter la présentation, quelques élèves pourraient préparer un tableau de conférence reproduisant le tableau de la fiche élève. Si la classe dispose d'un rétroprojecteur, la fiche peut être copiée sur un transparent qui sera rempli par deux élèves.

Discussion en classe

Il se peut que les élèves posent certaines des questions suivantes ; sinon, l'enseignant(e) peut engager la discussion en les guidant.

- Pensez-vous que la principale a atteint son objectif de traiter chaque élève de la même façon ?
- Pensez-vous que la principale devrait respecter les valeurs des parents réfugiés et scolariser les garçons et les filles séparément ? Réfléchissez aux arguments des deux parties.
- Vaut-il mieux scolariser les enfants réfugiés dans des classes distinctes ? Recensez les avantages et les inconvénients de chaque solution, tout d'abord pour les élèves, puis pour la communauté dans son ensemble.

Plutôt que de discuter de toutes les questions, les élèves devraient avoir le temps d'en examiner une plus en détail. Il est important qu'ils comprennent que, dans une société pluraliste, les individus ont des besoins différents, et que cela peut engendrer des conflits qu'il convient de résoudre en toute impartialité, en tenant dûment compte de tous les individus et groupes concernés (voir module 4 pour plus d'informations sur la résolution des conflits). Dans cet exemple, l'école peut être considérée comme une micro-société dans laquelle les jeunes citoyens rencontrent les mêmes problèmes que ceux qui existent au sein de la société au sens large.

Les points suivants montrent la richesse de l'exemple donné et l'utilité d'étudier ces questions. Pour un examen plus approfondi, une leçon supplémentaire sera nécessaire. L'enseignant(e) choisira les questions à aborder, en fonction du temps disponible et de l'intérêt manifesté par ses élèves.

Quels sont les différents besoins des enfants en matière d'éducation ?

Les deux grandes questions auxquelles les élèves devront répondre sont de savoir comment les problèmes ci-dessus peuvent être résolus et si l'école doit en ignorer certains (et si oui, pourquoi).

Pour cela, il existe deux manières de procéder : soit en déterminant qui – en termes de besoins – subirait les effets de la résolution ou, au contraire, du désintérêt pour un problème donné ; soit en recensant les problèmes qui pourraient être réglés par la communauté scolaire.

Dans le premier cas, les élèves comprendront mieux les besoins spécifiques des réfugiés et des élèves (locaux) s'ils se posent la question suivante : « Quels sont les droits de l'homme ou de l'enfant auxquels les enfants réfugiés n'ont pas eu accès ? ».

Voici quelques catégories de besoins éducatifs. Les élèves trouveront des exemples de tels besoins dans le récit, et les inscriront dans la quatrième colonne de la fiche élève :

- besoins émotionnels ;
- besoins d'apprentissage ;
- besoins religieux ;

- besoins culturels ;
- besoins linguistiques ;
- besoins physiques.

Pour chaque catégorie, les élèves donneront ensuite leurs propres exemples.

La responsabilité et ses limites

Les questions particulières posées dans ce récit doivent mener à une discussion plus générale sur l'égalité des droits et l'éducation.

Est-il aisé d'offrir la meilleure éducation à chaque enfant, en fonction de ses besoins ? Que peut faire l'école, et quels problèmes nécessitent un soutien extérieur (par exemple, un financement par le conseil local) ?

Les élèves arrivent maintenant à la seconde étape : cette analyse conduit à une prise de conscience importante, à savoir que, de manière générale, les problèmes complexes ne peuvent être résolus par une seule grande mesure – en l'occurrence, une extension de l'école ou le recrutement de personnel spécialement formé, par exemple. Si une telle réforme éducative est tout à fait souhaitable, il se peut qu'elle ne soit jamais menée à bien car elle est tributaire de décisions politiques (sur l'affectation des recettes fiscales, par exemple) prises par d'autres acteurs (conseil municipal ou ministère de l'Éducation, etc.). Il se peut que ceux qui ne jurent que par ces mesures supposées radicales finissent par ne rien faire du tout, hormis rejeter la faute sur les autres. À l'inverse, les choses peuvent être améliorées en procédant petit à petit, ce qui dans ce cas reviendrait à se pencher sur les aspects du problème que la principale, l'enseignant(e), les élèves ou les parents pourraient changer immédiatement s'ils le voulaient, ou s'ils se mettaient d'accord.

C'est ici que la troisième colonne de la fiche distribuée aux élèves prend toute son importance. « Qui est responsable ? » demande-t-elle. Autrement dit, qui a le pouvoir de changer les choses ? Les élèves se poseront la question de savoir si de petites étapes – les améliorations à la portée de la communauté scolaire – sont suffisantes, et quelles sont leurs limites. Ils pourront également envisager une combinaison entre des mesures de petite envergure et à court terme, et des mesures à grande échelle nécessitant davantage de temps.

Comme nous l'avons déjà affirmé, l'école est une micro-société. En examinant des stratégies pour le développement de leur école, les élèves apprennent à réfléchir dans une optique de prise de décisions politiques et de planification stratégique.

L'école, c'est la vie

Les élèves peuvent comparer le Hope College avec leur propre établissement par la réflexion suivante :

« Dans votre école, quels sont les obstacles à l'éducation que rencontrent certains élèves ? Qui doit, selon vous, répondre à leurs besoins (par exemple, le gouvernement, le/la principal(e), le personnel, les élèves) ? »

Cette question peut être traitée de différentes manières. Elle peut faire l'objet d'une discussion plénière, d'un projet d'entretien avec d'autres élèves, ou s'inscrire dans le cadre d'un projet de journal scolaire (voir module 7).

Tâche écrite

Dans l'organisation des processus d'enseignement et d'apprentissage, il est important de s'assurer que les élèves ont compris et peuvent appliquer ce qu'ils ont appris. Pour cela, il est possible d'associer une discussion plénière à une tâche écrite. Cette solution donne à tous les élèves la possibilité de réfléchir aux questions qui ont été abordées en cours, et peut être particulièrement utile pour ceux qui, du fait qu'ils approfondissent davantage leur réflexion, sont plus lents et restent généralement silencieux lors de la discussion alors qu'ils ont beaucoup à dire.

L'enseignant(e) décidera quel thème est le mieux adapté aux niveaux de la réflexion et de la compréhension des élèves. Il peut être suffisant pour les élèves de résumer la discussion et de donner leur propre jugement.

Un exercice plus difficile consiste à évoquer les questions de droits de l'homme et/ou d'inégalité dans la société. Par exemple :

« La Convention européenne des droits de l'homme et la Convention des droits de l'enfant affirment qu'il appartient aux gouvernements d'offrir une éducation à chaque enfant.

- Pensez-vous que l'école a rempli cette obligation ?
- Que faut-il pour offrir aux enfants l'éducation qu'ils méritent ?
- Qui, selon vous, doit faire en sorte que cela se produise ?
- Quels sont les autres domaines de la vie qui subissent les effets des inégalités dans la société ?
- Argumentez. »

Proposition de résultat de la discussion plénière (tableau de conférence, fiche complétée)

Aide pour le Hope College

Problèmes	Solutions	Responsables	Besoins éducatifs
Enfants réfugiés			
Problèmes linguistiques	Cours spéciaux	Principale Conseil local	Linguistiques
Garçon – ne parle pas	Thérapie, enseignement spécial	Conseils : principale, enseignant	Linguistiques émotionnels
Fille – ne peut pas marcher	Traitement médical Enseignement spécial Conseils aux parents		Physiques
Elèves réfugiés et élèves locaux			
Intimidation, moqueries Bandes Menaces Bagarres, un garçon blessé	Discussion en classe Règles de conduite Elèves en tant que surveillants	Enseignants Elèves Parents	Emotionnels Sociaux Comportements et valeurs
Enseignants			
Ne peuvent prendre en charge les élèves réfugiés et locaux	Classes plus petites Classes divisées en groupes Plus d'enseignants	Conseil local	Apprentissage Linguistiques Culturels Religieux
Parents			
Souhaitent des classes séparées pour les garçons et les filles	« non ? » « oui ? »	?	Culturels Religieux

Leçon 4

Pourquoi les droits de l'homme sont-ils importants ?

Pourquoi faut-il une législation en matière de droits de l'homme pour la protection des personnes vulnérables ?¹⁴

Objectifs d'apprentissage	Les élèves sont en mesure : – d'examiner les problèmes qui se posent lorsque des individus aux valeurs et aux modes de vie différents essaient de vivre ensemble ; – d'examiner les raisons qui ont conduit à l'élaboration des instruments internationaux en matière de droits de l'homme, notamment en ce qui concerne les individus et les groupes vulnérables..
Tâches de l'élève	Les élèves : – entament une analyse critique et apprennent à classer des situations par ordre de priorité ; – simulent des discussions entre parties opposées ; – dégagent des principes fondamentaux à partir du jeu de rôle et les comparent avec les articles correspondants de la CEDH ; – comparent le scénario avec des exemples réels de violations des droits de l'homme dans leur pays ; – élaborent des présentations pour d'autres élèves à propos d'éléments choisis de la CEDH.
Ressources	Exemplaires du scénario de l'île (fiche élève 3.4). Exemplaires des cartes de situation pour chaque petit groupe (fiche élève 3.5). Éléments fondamentaux des droits de l'homme (fiche élève 3.6). Grandes feuilles de papier et matériel de dessin, s'il y a lieu, pour la présentation finale.
Méthode	Réflexion critique. Discussion. Négociation. Présentation de groupe.

Note d'information

La Convention européenne des droits de l'homme (CEDH) a été élaborée pour protéger les droits des personnes qui étaient privées de leurs droits fondamentaux, tels que le droit à la vie, à la liberté religieuse ou à la justice en vertu de la loi. Tous les gouvernements des États membres du Conseil de l'Europe se sont engagés à garantir à leurs ressortissants les droits énoncés dans les articles de la Convention. Ils sont tenus de faire rapport à la communauté internationale sur la situation des droits de l'homme dans leur pays. Les particuliers peuvent saisir la Cour européenne des droits de l'homme s'ils estiment que le pays dont ils sont ressortissants les empêche d'exercer leurs droits fondamentaux. Un pays peut également déposer une requête contre un autre pays pour violation des droits de l'homme, mais cela ne se produit que très rarement.

La Convention européenne des droits de l'homme s'inspire largement de la Déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée en réponse aux génocides commis durant la seconde guerre mondiale.

14. Sur la base d'un cours élaboré par la *Citizenship Foundation*, Londres.

La leçon

L'enseignant(e) se sert des « cartes de rôles » (fiche élève 3.4) pour présenter le scénario et les deux groupes participant au jeu de rôle. Il/elle commence par décrire l'île, éventuellement à l'aide d'une carte au tableau, puis les insulaires, qui y vivent depuis des générations.

L'enseignant(e) explique ensuite à la classe qu'un autre groupe, très différent des insulaires, vient d'arriver sur l'île et souhaite s'y installer. L'enseignant(e) décrit les colons et leur mode de vie, puis divise la classe en deux : la première moitié jouera le rôle des insulaires, la seconde celui des colons. Les questions peuvent être examinées de deux manières (voir méthodes 1 et 2 ci-dessous). L'on utilisera la méthode 1 pour les classes habituées au jeu de rôle et la méthode 2 pour celles qui travaillent généralement de manière plus traditionnelle.

Méthode 1 : jeu de rôle

Les élèves travaillent en binôme. L'un d'eux joue le rôle de l'insulaire et l'autre celui du colon. Ils examinent les situations décrites sur les petites cartes du point de vue du groupe qu'ils représentent. Ils vont entamer des négociations avec un binôme de l'autre camp (supposant qu'il n'y a pas de barrière linguistique) en essayant de s'accorder sur les points suivants :

- a. Quels sont les problèmes les plus graves pour leur groupe ?
- b. Que veulent-ils obtenir des négociations ?

L'enseignant(e) propose aux binômes d'insulaires et de colons de s'asseoir ensemble. Ils simuleront une rencontre entre les deux groupes, visant à trouver un terrain d'entente en ce qui concerne les questions ci-dessus et les grandes orientations pour l'avenir.

Avant le début des négociations, rappelez aux deux groupes qu'il se peut que les insulaires ne soient pleinement satisfaits que par le départ des colons de l'île, ces derniers risquant de compromettre tout leur mode de vie. De leur côté, les insulaires aiment ce nouvel endroit et peuvent être prêts à recourir à la force pour y rester.

Demandez à chaque groupe de quatre élèves de se mettre d'accord, dans un premier temps, sur les principaux problèmes rencontrés par les insulaires d'une part et les colons d'autre part, et de les traiter par ordre d'importance, du plus au moins grave, en fonction du temps disponible.

Méthode 2 : discussion dirigée

La meilleure façon de réaliser cet exercice est d'utiliser le jeu de rôle, mais pour les élèves peu habitués à cette forme d'enseignement, il est également possible de procéder comme suit : la moitié de la classe examinera la situation du point de vue des insulaires, l'autre du point de vue des colons. Chaque situation sera décrite sous ces deux angles. En binôme, les élèves décident quels sont les problèmes les plus graves et essaient de trouver la meilleure manière de les résoudre de leurs propres points de vue. Il convient de leur rappeler qu'il existe une solution « idéale » ou « juste » à chaque problème, mais que la réalité (et l'histoire) montrent qu'une partie peut prendre le dessus sur l'autre, du fait de rapports de force inégaux.

L'enseignant(e) mène le débat sur chaque situation, en partant d'une vision du problème et en sollicitant des avis opposés dans l'autre camp. Il/elle essaie de négocier un accord. La discussion sur les différentes questions peut être dirigée par deux élèves de chaque partie, qui viendraient devant la classe pour parler du problème tel qu'ils le voient. Une autre variante de cette méthode consiste à débattre de chaque situation par groupe de deux, l'un des élèves représentant les insulaires et l'autre les colons.

Bilan des méthodes 1 et 2

Interrogez les élèves sur les situations qu'ils ont examinées en posant les questions suivantes :

- Les négociations ont-elles été faciles ou difficiles ? Pourquoi ?
- Chaque groupe a-t-il obtenu ce qu'il attendait des négociations ?
- Quel groupe s'en est le mieux sorti ? Pourquoi ?

- Un groupe avait-il plus de droits moraux que l'autre dans chaque situation ?
- Quel sera probablement l'avenir des deux groupes sur l'île ?
- Que faire pour empêcher la domination d'un groupe par l'autre ?
- Dressez une liste de règles ou de principes qui pourraient aider les deux groupes à coexister pacifiquement sur l'île. Comparez cette liste avec les éléments fondamentaux des droits de l'homme (voir fiche élève 3.6). Lequel de ces articles peut contribuer à éviter aux insulaires de perdre leur terre, leur mode de vie et leurs droits fondamentaux ?

L'enseignant(e) fait remarquer que ce type de situation s'est produit à maintes reprises tout au long de l'histoire, par exemple lorsque les Britanniques ont colonisé l'Australie ou les Européens l'Amérique du Nord et du Sud. A l'époque, il n'y avait pas de législation internationale en vigueur en matière de droits de l'homme, et de nombreux actes constitutifs de violations des droits fondamentaux des peuples indigènes ont été commis. Des situations similaires existent encore : par exemple, celle des tribus d'Amérique du Sud qui sont dépossédées de leurs terres pour la déforestation ou l'exploitation minière par des sociétés internationales.

Célébrer l'importance des droits de l'homme

Pour clore ce module, l'enseignant(e) demande aux élèves (en groupes) de choisir l'un des droits fondamentaux énoncés dans la Convention européenne des droits de l'homme. Les élèves fabriquent une banderole sur laquelle ils inscrivent ce droit et préparent une présentation montrant son importance. Certains pourront choisir des scènes du jeu de rôle des insulaires pour illustrer ces questions de manière théâtrale. Celles-ci pourraient être présentées à la classe ou aux élèves de la même année, voire à l'ensemble de l'école. Ce module pourrait donner lieu à un projet complémentaire, si le temps le permet et si les élèves se montrent intéressés. Voir la leçon 4 du module 5 (médias) pour la planification d'un tel projet en classe.

Fiche élève 3.1

L'école à la lisière de la forêt

« Une communauté de personnes vivait dans de denses forêts à proximité d'une chaîne de montagnes. C'étaient des croyants qui élevaient leurs enfants dans le culte des dieux de leur peuple. Leur religion ne faisait aucune différence entre hommes et femmes.

Entre les montagnes et la frontière du pays la plus éloignée s'étendait une vaste plaine, où vivait une autre communauté. Ses membres n'avaient pas de religion, mais travaillaient dur les uns pour les autres. Ils étaient de féroces guerriers et le sexe masculin était dominant. Les femmes étaient respectées mais ne pouvaient pas accéder à des fonctions de commandement.

Les peuples de la forêt n'avaient rien à voir avec les peuples de la plaine. Ils se haïssaient et se craignaient. Il y avait eu quelques conflits entre eux.

Un jour, un jeune homme arriva à la lisière de la forêt. Il annonça qu'il voulait construire une école pour permettre aux enfants des deux communautés d'être scolarisés ensemble, afin d'établir une paix définitive entre les deux peuples.

Bientôt, un simple bâtiment de bois fut prêt et le jour vint où l'enseignant ouvrit les portes de son école. Quelques enfants des deux communautés vinrent pour voir à quoi elle ressemblait. Les parents et les chefs des deux communautés observaient tout cela avec anxiété.

Au début, il y eut des problèmes entre les enfants. Ils s'insultaient et il y avait souvent des bagarres. Mais les enfants virent l'intérêt d'aller à l'école et peu à peu, les choses commencèrent à se calmer. L'enseignant était strict mais juste et traitait tous ses élèves de manière équitable. Il respectait les deux modes de vie et les enseignait aux élèves.

De plus en plus d'enfants commencèrent à fréquenter l'école à la lisière de la forêt.

Toutefois, il s'avéra bien vite que les enfants des plaines y venaient plus nombreux. Les enfants des forêts ne représentaient plus qu'un quart des élèves. L'enseignant s'entretenait avec les parents des deux communautés pour les encourager et les rassurer.

En arrivant un matin, l'enseignant constata que quelqu'un avait incendié l'école. »

(Extrait d'un récit de Ted Huddleston de la *Citizenship Foundation*)

Fiche élève 3.2

De l'espoir pour tous

La principale du Hope College était une femme généreuse et humaine. Elle croyait fortement à l'importance de l'éducation. « Tout le monde mérite un bon départ dans la vie » avait-elle l'habitude de dire à son personnel. « Nul ne doit se voir accorder un traitement plus favorable qu'un autre au sein de cet établissement. Ce ne serait pas juste ».

Un jour, un groupe d'enfants réfugiés arriva à l'école ; leurs familles avaient fui un conflit dans un pays voisin. La principale dit à son personnel :

« Ces pauvres jeunes gens ont tout perdu. Accueillez-les dans vos classes. Ils doivent souffrir le moins possible. Ce n'est pas de leur faute s'il y a eu une guerre ».

Le personnel répondit favorablement à sa demande. Les enfants furent placés dans les classes selon leur âge. La plupart d'entre eux étaient seuls dans leurs classes, mais l'une d'entre elles comptait quatre garçons réfugiés.

Très vite, les enseignants se rendirent compte qu'il était difficile de traiter les enfants réfugiés de la même manière que les autres élèves. Les uns après les autres, ils vinrent trouver la principale pour lui exposer leurs problèmes. « L'enfant réfugié de ma classe ne parle pas notre langue », disait l'un. « Je n'ai pas le temps de tout traduire pour elle. Cela me prend trop de temps. Les autres élèves en pâtissent ». « L'élève réfugié de ma classe ne parle à personne », faisait observer un autre. « Il doit être traumatisé par la guerre. Ou peut-être rencontre-t-il simplement des difficultés d'apprentissage. Que puis-je faire ? » Un troisième enseignant expliquait : « J'accueille une élève qui a été blessée. Elle ne peut pas marcher. Elle ne peut donc participer à aucune activité physique, ni monter les escaliers pour rejoindre le laboratoire de sciences ».

D'autres problèmes firent leur apparition. A l'heure du déjeuner, certains réfugiés faisaient l'objet de brimades et de moqueries. Des propos injurieux étaient tenus à leur encontre, et d'autres élèves leur disaient de retourner de là où ils venaient.

Les quatre garçons de la même classe se regroupèrent en bande pour se protéger. Un jour, il y eut une bagarre entre l'un d'entre eux et un élève local. Le garçon réfugié blessa très gravement son adversaire. Le personnel demanda son expulsion à la principale, mais celle-ci se demandait si cela serait juste, compte tenu de ce que le jeune réfugié avait vécu. Le personnel disait :

« Nous avons essayé de faire en sorte que cela fonctionne, mais nos propres élèves souffrent de trop. Nous ne pouvons en même temps enseigner à ces élèves et faire tout notre possible pour les élèves locaux ».

Peu de temps après, les parents des enfants réfugiés demandèrent à voir la principale, et lui dirent :

« Nous n'aimons pas le fait que vous placiez les garçons et les filles ensemble en cours de sport. Cela va à l'encontre de notre religion et de notre culture. »

La principale commençait à perdre patience. Ce problème lui semblait difficile à résoudre, mais elle savait au fond d'elle-même qu'il fallait garder espoir.

Fiche élève 3.3

Aide pour le Hope College

Problèmes	Solutions	Responsables	Besoins éducatifs
Enfants réfugiés			
Elèves réfugiés et élèves locaux			
Enseignants			
Parents			

Fiche élève 3.4

Les insulaires et les colons (cartes des rôles)

Groupe 1 : les insulaires

Vous êtes un groupe d'insulaires. Votre peuple vit sur cette île depuis des millénaires. Vos ancêtres sont enterrés dans des lieux sacrés dans la montagne et vous croyez en la présence de leurs esprits.

Vous avez un mode de vie très simple. Les femmes s'occupent des enfants tandis que les hommes partent chasser sur l'île et cueillent des végétaux dans la forêt luxuriante. Votre peuple croit que chacun est responsable de la préservation de la nature et doit la laisser intacte pour les générations futures. Vos armes sont des lances, des arcs et des flèches, ainsi que des pièges.

Votre religion se fonde sur le culte de la nature et votre culture repose sur l'importance de la communauté. Lorsque la nourriture manque, chacun partage et les gens travaillent dur les uns pour les autres. Lorsqu'il y a profusion de nourriture, les gens se rassemblent pour chanter, danser et raconter des histoires. Vous n'avez aucun besoin d'écrire.

Vous ne disposez que de très peu de lois. Le chef de la tribu peut en édicter de nouvelles, si nécessaire. Il peut aussi arbitrer les conflits entre membres de votre communauté.

Groupe 2 : les colons

Vous faites partie d'un groupe de personnes parties d'Europe en bateau dans l'espoir de trouver un nouveau mode de vie pour vous-même et votre famille. Vous souhaitez trouver l'une des nouvelles terres découvertes de l'autre côté du monde. Vous espérez pouvoir vous y installer pour y construire des maisons et des fermes et devenir riche.

Vous emportez avec vous des outils pour cultiver le sol et des fusils de chasse. Votre culture repose sur l'éducation et le labeur. Chacun aspire à vivre dans la prospérité et l'aisance. Vous n'avez pas de religion unique : vous estimez que chacun a le droit d'avoir ses propres convictions.

Vous voulez prendre des décisions de manière démocratique dans votre nouvelle communauté. Vous avez quitté une société caractérisée par de grandes inégalités de richesse, dans laquelle seul un groupe d'élite avait le pouvoir. Vous souhaitez établir une société dans laquelle tous seraient égaux ou auraient les mêmes chances de réussite.

Fiche élève 3.5

Cartes de situation : les insulaires et les colons

Examinez les situations suivantes et décidez dans vos groupes ce qui, selon vous, doit être fait.

Insulaires	Colons
1-I Nouvelles clôtures Certains colons ont commencé à poser des clôtures autour de leurs maisons, fermant ainsi les sentiers que vous avez toujours empruntés pour suivre les troupeaux. Vous en avez arraché certaines.	1-C Nouvelles clôtures Les insulaires ont arraché certaines des clôtures que vous avez dressées pour y placer les animaux que vous avez capturés.
2-I Intrusion Un insulaire traversait une zone qui avait été clôturée par les colons et a été abattu par balle.	2-C Intrusion Des insulaires ont traversé les terres que vous avez clôturées pour vos animaux. L'un d'entre eux a reçu un avertissement, puis a été abattu.
3-I Mariage mixte L'un des insulaires est tombé amoureux d'une femme colon. Ils veulent se marier et vivre dans une des communautés de colons. La famille de cet homme est mécontente.	3-C Mariage mixte L'une des femmes colons est tombée amoureuse d'un insulaire. Ils veulent se marier et vivre dans une communauté de colons. Certains colons sont mécontents.
4-I Lieux sacrés Certains colons cherchent des minerais dans la montagne où vivent les esprits de vos ancêtres. Ce sont des lieux que vous considérez comme sacrés. En signe de protestation, vous avez agressé ceux qui creusaient.	4-C Lieux sacrés Vous avez découvert des minerais de valeur dans la montagne. De retour chez vous, vous pourrez les vendre à des marchands. Les insulaires semblent considérer que la montagne est sacrée, ce que vous estimez être de la superstition. Ils ont agressé les hommes qui creusaient.
5-I Education Certains colons ont ouvert une école et ont invité vos enfants à y venir pour apprendre à lire et à écrire.	5-C Education Certains colons ont ouvert une école. Ils ont invité les insulaires à y envoyer leurs enfants.

Fiche élève 3.6

Eléments fondamentaux des droits de l'homme¹⁵

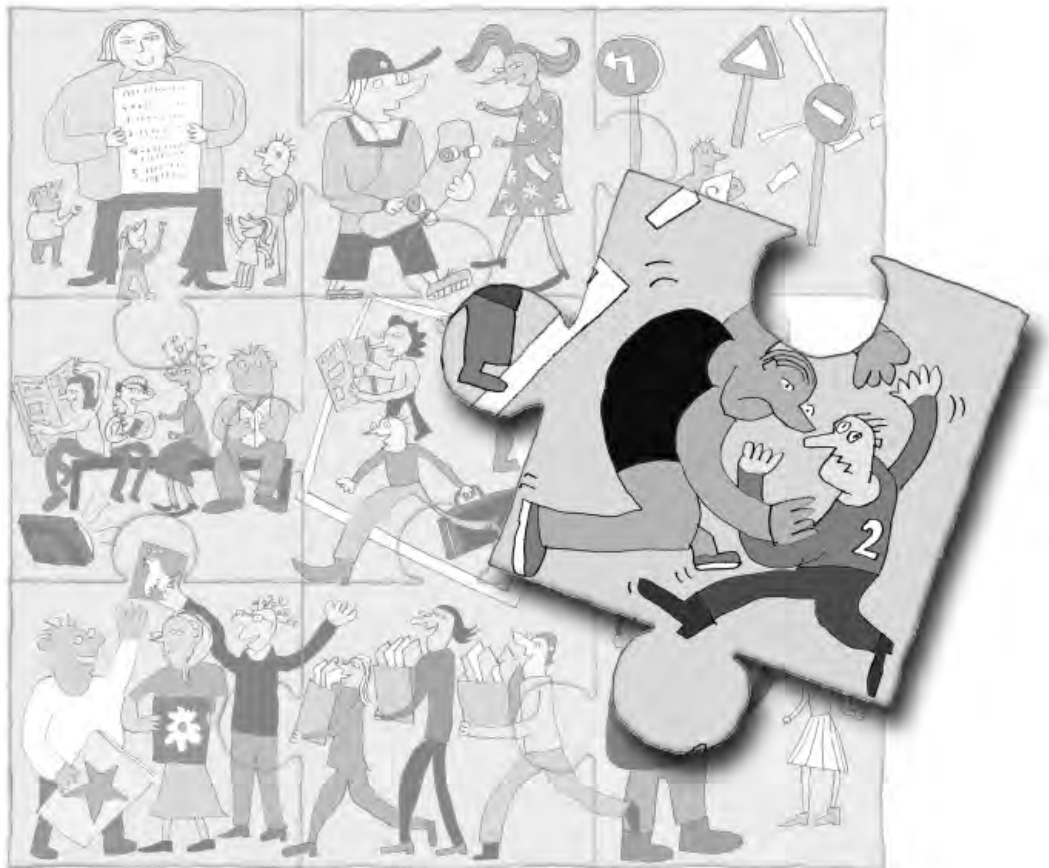
1. Droit à la vie.
2. Droit d'être à l'abri de la torture.
3. Droit d'être à l'abri de l'esclavage.
4. Droit à la liberté et à la sécurité.
5. Droit à un procès équitable.
6. Droit à un recours effectif en cas de violations.
7. Non-discrimination ; droit à l'égalité.
8. Droit d'être reconnu en tant que personne ; droit à la nationalité.
9. Droit au respect de la vie privée et familiale.
10. Droit au mariage.
11. Droit à la propriété.
12. Liberté de circulation.
13. Droit d'asile.
14. Liberté de pensée, de conscience et de religion.
15. Liberté d'expression.
16. Liberté de réunion et d'association.
17. Droit à l'alimentation et au logement.
18. Droit à des soins de santé.
19. Droit à l'éducation.
20. Droit à l'emploi.
21. Droit au repos et aux loisirs.
22. Droit à une protection sociale.
23. Droit à la participation politique.
24. Droit de participer à la vie culturelle.
25. Interdiction de la destruction des droits de l'homme.
26. Droit à un ordre social qui reconnaît les droits de l'homme.
27. Devoirs de l'individu.

15. Cette liste a été établie à partir de la fiche de ressources pour l'enseignant du module « Droits, libertés et responsabilités ».

MODULE 4

Conflit

Que faire en cas de désaccord ?



4.1. Résolution de conflits

Comment venir à bout des désaccords graves ?

4.2. Application de l'approche en six étapes

Comment éviter de se battre avec son voisin ?

4.3. Droits fondamentaux contradictoires

Que faire en cas de conflit entre des droits fondamentaux ?

4.4. Le recours à la violence

Le recours à la violence est-il acceptable dans certains cas ?

MODULE 4 : Conflit

Que faire en cas de désaccord ?

« La notion de paix a une dimension culturelle importante. Ainsi, dans la tradition orientale, la paix est plus un état intérieur (c'est la paix de l'esprit et du cœur) alors que, dans le monde occidental, la notion de paix est extérieure à l'individu (c'est l'absence de guerre ou de conflit violent). (...) [En Inde, par exemple,] paix se dit "shanti" – ce qui signifie "ordre spirituel parfait" ou "paix de l'esprit". Gandhi a fondé sa philosophie et sa stratégie sur le concept d'"Ahimsa" – ce qui signifie globalement le fait de s'abstenir de tout acte préjudiciable. Gandhi expliquait : "Ahimsa" signifie littéralement la "non-violence". Mais, à mes yeux, cette notion se situe à un niveau infiniment supérieur. Elle veut dire que vous ne devez offenser personne, et que vous ne devez pas avoir de pensée "misérable", y compris vis-à-vis de ceux que vous considérez comme des ennemis. Pour l'adepte de cette philosophie, l'ennemi n'existe pas. Dans la tradition maya, le concept de "paix" est lié à celui de "bien-être" – c'est-à-dire à l'idée d'un parfait équilibre entre les différentes sphères de notre vie. »¹⁶

« Par "paix positive", on entend un ensemble de conditions dans lesquelles la volonté collective aspire à la promotion de la paix et à l'élimination des obstacles qui s'y opposent. Elle suppose un attachement à la justice sociale, et donc le dépassement de l'idée que la paix n'est que l'absence de peur, de violence et de guerre. Elle suppose de rechercher le règlement des conflits par la non-violence et de favoriser le développement de ces aptitudes chez les personnes et les groupes afin de s'attaquer aux problèmes sociaux d'une manière constructive. Pour les éducateurs à l'ECD/EDH, il s'agit aussi de promouvoir les processus démocratiques en classe, en se penchant sur les questions de pouvoir et d'abus de pouvoir, et en s'employant constamment à encourager les aptitudes à l'écoute et au dialogue constructif, ainsi que la détermination à régler les conflits. »¹⁷

La violence est-elle naturelle ? Nombreux sont ceux qui ont la conviction que l'être humain est naturellement violent et que, par conséquent, on ne peut empêcher les guerres, les conflits et plus généralement, les actes de violence, dans nos sociétés et notre vie quotidienne. Mais d'autres spécialistes de ce domaine affirment que nous pouvons nous abstenir d'avoir des pensées, des sentiments et des réactions violents, ce qui est confirmé par le « Manifeste de Séville sur la violence », rédigé en 1986 par un groupe d'érudits et de scientifiques originaires des quatre coins de la planète, qui déclaraient notamment :

- « 1. Il est scientifiquement incorrect [de dire que nous avons hérité] de nos ancêtres les animaux une propension à faire la guerre (...) La guerre est un phénomène spécifiquement humain, qui ne se rencontre pas chez d'autres animaux.
2. (...) Il existe des cultures qui depuis des siècles n'ont pas fait la guerre et d'autres qui à certaines périodes l'ont faite fréquemment puis ont vécu en paix durablement.
3. Il est scientifiquement incorrect de dire que la guerre ou toute autre forme de comportement violent soit génétiquement programmée dans la nature humaine (...)
4. Il est scientifiquement incorrect de dire que les hommes ont un « cerveau violent » (...) Nos comportements sont modelés par nos types de conditionnement et nos modes de socialisation (...).

Nous sommes, pour la plupart, conditionnés par notre environnement à réagir de manière agressive et violente. Nous apprenons à penser, à ressentir et à agir ainsi. Où que nous vivions, nous sommes soumis à des pressions socioculturelles qui nous portent à lire, à regarder et à entendre parler de la violence presque constamment. Les programmes de télévision, la publicité, la presse, les jeux vidéo, les industries du cinéma et de la musique y contribuent largement. Avant même d'atteindre l'adolescence, un enfant a déjà vu des milliers de scènes de meurtre et d'actes violents, rien qu'en regardant la télévision. Consciemment ou non, nos sociétés modernes font l'apologie de la violence. Celle-ci apparaît comme une valeur positive. Dans la plupart des cultures, le rejet de la violence et le refus de tout affrontement physique sont considérés

16. Repères, *Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, op. cit., p. 376 et suivantes.

17. « Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique », op. cit.

comme une marque de faiblesse – notamment en ce qui concerne les hommes, qui, dès leur plus jeune âge, subissent des pressions considérables de la part de leurs collègues masculins¹⁸.

Pour plus d'informations, on se référera à la fiche de ressources pour l'enseignant(e) à la fin de ce module.

Education à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme

Cette série de leçons permettra aux élèves :

- d'approfondir leur connaissance des mécanismes à l'origine des conflits ;
- de se familiariser avec la résolution non violente des conflits ;
- d'apprendre à mieux gérer les conflits dans leur propre environnement ;
- d'apprendre à mieux tenir compte des opinions et besoins de toutes les parties à un conflit ;
- d'approfondir leur connaissance des conflits entre droits de l'homme ;
- d'approfondir leur réflexion critique sur le recours à la violence ;
- d'approfondir leur connaissance des moyens de lutte contre la violence à laquelle ils sont confrontés ;
- d'être encouragés à aborder les conflits de manière non violente.

18. Repères, *Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, op. cit., p. 380.

MODULE 4 : Conflit

Que faire en cas de désaccord ?

Titre de la leçon	Objectifs d'apprentissage	Tâches de l'élève	Ressources	Méthode
Leçon 1 : Résolution de conflits	Présentation d'une approche en six étapes pour la résolution de conflits.	Analyser un conflit ; trouver des solutions.	Fiche élève 4.1. Feuilles de papier ou cahiers et stylos.	Travail de l'ensemble de la classe et en petits groupes.
Leçon 2 : Application de l'approche en six étapes	Apprendre à appliquer l'approche en six étapes.	Analyser un conflit ; trouver des solutions.	Fiche élève 4.1. Fiche élève 4.2.	Travail en petits groupes.
Leçon 3 : Droits de l'homme contradictoires	Apprendre à reconnaître et à analyser des situations de conflit entre des droits de l'homme.	Analyser une situation de conflit entre des droits de l'homme.	Fiche élève 4.3. Fiche élève 5.2.	Travail en petits groupes. Réflexion critique.
Leçon 4 : Le recours à la violence	Développer la réflexion critique à propos de l'acceptabilité du recours à la violence et à propos de son propre comportement.	Réfléchir au recours à la violence et à son propre comportement.	Fiche élève 4.4.	Travail en petits groupes. Réflexion critique.

Leçon 1

Résolution de conflits

Comment venir à bout des désaccords graves ?

Objectifs d'apprentissage	Présentation d'une approche en six étapes pour la résolution de conflits.
Tâches de l'élève	Analyser un conflit ; trouver des solutions.
Ressources	Feuilles de papier ou cahiers et stylos. Fiche élève 4.1.
Méthode	Travail de l'ensemble de la classe et travail en binôme (facultatif).

Apprentissage conceptuel

Les conflits font partie du quotidien. Ils ne doivent pas être considérés comme des événements négatifs, mais comme des oppositions d'intérêts entre individus ou groupes. En politique, les conflits représentent même une part importante du débat public. Ce n'est que par le conflit ouvert et la recherche de compromis que les différents groupes sociaux ont le sentiment d'être entendus et intégrés. La résolution de conflits (recherche de compromis) est une compétence qui peut être acquise. La présente leçon entend contribuer à cet objectif.

Différentes approches en matière de résolution des conflits sont citées dans cette leçon ; il est important que l'enseignant(e) en connaisse la signification.

Gagnant-gagnant : Ce terme désigne une situation dans laquelle les deux parties au conflit bénéficient de la même manière de la solution qui a été convenue et ont le sentiment d'avoir obtenu ce qu'elles recherchaient. Cette situation est considérée comme idéale, car elle permet de s'assurer que le conflit ne réapparaîtra pas.

Gagnant-perdant ou perdant-gagnant : Ces termes désignent une situation dans laquelle la résolution du conflit s'est traduite par la victoire d'une partie et la défaite de l'autre. Cela se solde bien souvent par une réapparition du conflit, la situation n'étant guère favorable au perdant.

Perdant-perdant : Ce terme désigne une situation dans laquelle la résolution du conflit ne profite à aucune des deux parties. Dans ce cas, le conflit ne disparaît que temporairement et risque fort de ressurgir.

La leçon

L'enseignant(e) commence la leçon en écrivant le mot « Conflit » à gauche du tableau. Il/elle demande aux élèves d'inscrire sur une feuille de papier tous les termes et expressions associés au mot « conflit » qui leur viennent à l'esprit.

Même chose avec le mot « Paix », que l'enseignant(e) écrit à droite du tableau. L'enseignant(e) demande à une dizaine d'élèves de lire leurs résultats et les note au tableau. Les élèves répondent ensuite aux questions suivantes :

- Etes-vous surpris par l'un des mots choisis ?
- Tous les termes associés au mot « conflit » ont-ils une connotation négative et ceux associés au mot « paix » une connotation positive ?

L'enseignant(e) demande alors aux élèves de donner des exemples de conflits qu'ils ont eux-mêmes vécus ou qui se sont produits dans leur environnement. Il/elle leur demande de déterminer si ces conflits appartiennent à la catégorie de ceux qui peuvent être résolus – et dans ce cas, quelles sont les premières mesures à prendre pour parvenir à un compromis – ou à la catégorie des conflits qui ne peuvent être résolus. Enfin, l'enseignant(e) leur présente l'idée selon laquelle les conflits ne mènent pas nécessairement à la violence : il existe des méthodes plus constructives pour les résoudre.

L'enseignant(e) illustre ses propos par un exemple concret de conflit pouvant se produire au sein d'une famille.

Katja, la fille âgée de 18 ans, veut regarder une vidéo, qu'elle a récemment reçue d'un ami. Son frère Martin, 15 ans, aimerait regarder son émission de télévision préférée.

L'enseignant(e) distribue un exemplaire de la fiche 4.1 à chaque élève et commence à analyser ce conflit au moyen de l'approche en six étapes décrite ci-dessous.

La classe commence par les étapes 1 et 2 sous la direction de l'enseignant(e), qui insiste sur la nécessité de trouver les besoins « réels » des deux parties, et de formuler une définition claire du conflit.

Dans l'étape 1, il est important d'énoncer les besoins de chacun sans chercher à prendre position. Il faut prêter attention aux besoins réels à l'origine du problème, ces derniers pouvant être différents de ceux exprimés par les parties. Dans l'étape 2, le problème sous-jacent est formulé d'une manière acceptable par les deux parties.

L'étape 3 consiste à chercher des solutions possibles. A ce stade, les solutions ne doivent être ni commentées, ni jugées – toutes les contributions sont les bienvenues. L'étape 3 peut être effectuée par groupes de deux, avant un échange de vues (ou de partenaires ?). L'enseignant(e) invite alors les élèves à classer leurs solutions par catégories : « perdant-perdant », « gagnant-perdant », « perdant-gagnant » ou « gagnant-gagnant », après avoir expliqué ces différents concepts (étape 4).

Si les élèves constatent qu'aucune de leurs solutions n'entraîne une situation gagnant-gagnant, ils sont invités à poursuivre leur réflexion. Il y aura toujours des cas dans lesquels une telle solution sera impossible. Après la présentation des réponses, l'enseignant(e) invite le groupe à décider quelle est la meilleure des solutions (étape 5). Dans une situation réelle, où les parties participent directement à la résolution du conflit, la solution doit être acceptée par tous. Enfin, l'enseignant(e) présente brièvement une possibilité de sixième étape, qui repose essentiellement sur l'évaluation de la solution après un certain temps (en minutes, heures, jours ou semaines, selon la nature du conflit) et son adaptation, au besoin.

En conclusion, l'enseignant(e) ouvre le débat sur la question de savoir si un instrument tel que la méthode en six étapes pourrait fonctionner, dans quel type de situation, et ce qui se passerait s'il était connu et utilisé à grande échelle. Cette question devrait être examinée par rapport à différents groupes et contextes, parmi lesquels les suivants :

- groupes de pairs ;
- famille ;
- classe ;
- école ;
- Etat ;
- guerre ;
- sport.

Leçon 2

Application de l'approche en six étapes

Comment éviter de se battre avec son voisin ?

Objectifs d'apprentissage	Apprendre à appliquer l'approche en six étapes.
Tâches de l'élève	Analyser un conflit et trouver des solutions qui soient avantageuses pour les deux parties.
Ressources	Un exemplaire de l'un des scénarios de conflit de la fiche élève 4.2 par groupe. Fiche élève 4.1.
Méthode	Travail en petits groupes.

Note d'information

La résolution de conflits pacifiques ne peut être mise en pratique par la simple compréhension du concept théorique. Il s'agit d'une véritable compétence qui doit être acquise, et c'est ce que cette leçon se propose de faire. L'étape suivante consistera à appliquer ces connaissances à une situation de la vie courante à l'école

La leçon

L'enseignant(e) commence la leçon en expliquant aux élèves qu'ils auront pour tâche d'appliquer l'approche en six étapes dans différentes situations de conflit.

La classe est divisée en petits groupes de quatre ou cinq élèves. Chaque groupe reçoit un exemplaire de la fiche élève 4.2 et travaille sur l'un des scénarios, de manière à ce que chaque scénario soit traité par plus d'un groupe. Les élèves se servent également de la fiche 4.1 intitulée « Une approche en six étapes pour la résolution de conflits ». Lorsque les groupes ont terminé, un représentant de chaque groupe présente à l'ensemble de la classe les six étapes retenues. Ce travail est réalisé tout d'abord pour le « conflit n° 1 », puis pour le « conflit n° 2 ».

Après les présentations, l'enseignant(e) mène une discussion sur les solutions envisagées, en posant les questions suivantes :

- Comprenons-nous les « besoins » et la « définition du problème » ? Y a-t-il des questions non résolues ?
- Pourrions-nous trouver d'autres solutions qui nous sembleraient meilleures à long terme ?

Dans un deuxième temps, l'enseignant(e) demande aux élèves de travailler sur les conflits qui ont eu lieu ou sont en cours dans l'école, dans le groupe de pairs, dans le pays, etc. Il leur est demandé d'en choisir un ou plusieurs (en fonction du temps disponible) et de réfléchir à des possibilités de solution « gagnant-gagnant ».

Si l'enseignant(e) utilise ces deux exemples pour initier les élèves aux différentes formes de médiation, il/elle peut donner quelques informations de base sur les mécanismes judiciaires de règlement des conflits dans le pays (formes de médiation, possibilité de saisir un tribunal, etc.). Les situations de conflit peuvent également faire l'objet d'un jeu de rôle, en lieu et place de l'analyse par l'approche en six étapes.

Dans ce cas, un(e) élève joue le rôle de la partie A, un(e) autre celui de la partie B et un(e) troisième celui de médiateur/trice. L'enseignant(e) peut demander à chaque groupe un retour d'informations sur la manière dont ils ont résolu le conflit. Différentes solutions peuvent être examinées, ainsi que les étapes suivies pour la recherche d'une solution. Ce travail supplémentaire nécessitant beaucoup de temps, il pourra faire l'objet d'une activité extrascolaire ou d'un module complémentaire.

Leçon 3

Droits de l'homme contradictoires

Que faire en cas de conflit entre des droits fondamentaux ?

Objectifs d'apprentissage	Apprendre à reconnaître et à analyser des situations de conflit entre des droits de l'homme.
Tâches de l'élève	Analyser une situation de conflit entre des droits de l'homme.
Ressources	Grande feuille de papier et marqueur pour chaque groupe. Fiche élève 4.3. Fiche élève 5.2.
Méthode	Travail en petits groupes. Réflexion critique.

Note d'information

A première vue, les droits de l'homme semblent offrir des réponses claires. Mais cela n'est pas toujours le cas : dans bien des situations, il y a conflit entre les droits d'un individu et ceux d'un autre. La réflexion critique peut alors nous aider à mettre en balance ces droits et à définir notre propre solution.

La leçon

Les groupes de travail (de quatre à cinq élèves) reçoivent la fiche élève 4.3, sur laquelle chaque groupe choisit un des cinq cas de conflit à traiter, ainsi qu'une grande feuille de papier et un marqueur.

Dans un premier temps, il leur est demandé de déterminer quels sont les droits de l'homme qui entrent en jeu dans le conflit en question. Pour la discussion, les groupes peuvent utiliser la liste des droits fondamentaux (fiche élève 5.2). Lorsqu'ils sont parvenus à un accord sur ce point, ils divisent leur feuille de papier selon le modèle ci-dessous. L'enseignant(e) peut reproduire ce modèle au tableau et inscrire les droits concernés dans la première case.

Cas numéro
Droits de l'homme concernés - - -
Solution
Pourquoi?

La deuxième tâche consiste à tenir un échange de vues ouvert sur la solution au conflit que les élèves estiment être la bonne. Ils donnent les raisons de leur choix et les ajoutent sur la feuille.

Enfin, chaque groupe désigne un porte-parole qui présente les réponses du groupe à l'ensemble de la classe. L'enseignant(e) peut demander aux autres élèves de réagir aux choix qui ont été faits et de dire s'ils sont d'accord ou non avec les idées du groupe.

Leçon 4

Le recours à la violence

Le recours à la violence est-il acceptable dans certains cas ?

Objectifs d'apprentissage	Développer la réflexion critique à propos de l'acceptabilité du recours à la violence et à propos de son propre comportement.
Tâches de l'élève	Réfléchir au recours à la violence et à son propre comportement.
Ressources	Cartes ou bandes de papier comportant les situations de la fiche élève 4.4 pour chaque groupe (l'enseignant(e) doit disposer de quelques informations sur les mécanismes judiciaires de règlement des conflits dans le pays).
Méthode	Travail en petits groupes. Réflexion critique.

Note d'information

Bien que l'avènement d'un monde pacifique soit vu comme le but ultime, ni le droit international des droits de l'homme ni le droit international humanitaire n'excluent le recours à la violence en termes absolus. Cette leçon vise à contribuer à la réflexion critique des élèves à propos de la légitimité du recours à la violence dans des cas bien spécifiques. Il est demandé aux élèves de réfléchir à leur comportement personnel par rapport à la violence dont eux-mêmes, ou d'autres, font usage dans leur environnement.

La leçon

La classe est divisée en groupes de travail de quatre ou cinq élèves. Un élève ou l'enseignant(e) présente le cas n° 1 de la fiche élève 4.4.

Il peut s'avérer difficile de traiter les quatre situations en une seule leçon. Par conséquent, l'enseignant(e) peut choisir d'attribuer différentes situations à différents groupes, de n'étudier que deux des quatre situations ou de prévoir une leçon supplémentaire.

Le groupe a pour tâche d'étudier le cas qui lui a été donné, au moyen des questions figurant sur la fiche, et de présenter ses réponses à l'oral. L'enseignant(e) doit garder à l'esprit que la principale question à examiner est de savoir dans quelle mesure le recours à la violence peut être accepté. Lorsque chaque groupe a répondu, l'enseignant(e) peut donner des informations complémentaires sur le cas examiné avant de passer au suivant.

Fiche de l'enseignant(e) : cas, questions et informations complémentaires

Cas n° 1

Au cours d'une manifestation antimondialisation, un petit groupe de personnes jette des pierres contre le siège d'une multinationale bien connue. Les forces de police présentes sur place assistent à la scène et essaient d'arrêter les personnes impliquées. Lors de cette intervention, les jeteurs de pierres capturent un policier et le rouent de coups.

Questions :

1. Les forces de police doivent-elles faire usage de leurs armes pour tirer sur les jeteurs de pierres ?
2. La police doit-elle intervenir au moyen de fusils mitrailleurs (cette solution serait plus rapide, mais ferait sans doute plus de blessés) ?
3. La police doit-elle attendre jusqu'à ce qu'elle puisse intervenir à l'aide d'un canon à eau ?
4. La police doit-elle s'abstenir de recourir à la force, pour éviter d'aggraver le conflit ?

Informations

D'après les normes internationales, la police peut avoir recours à la force dans certaines conditions, seulement si cela est nécessaire et proportionné au but de l'intervention. Si un supérieur venait à ordonner à un policier d'intervenir d'une manière qui serait manifestement contraire à cette règle, les normes de l'Organisation des Nations Unies (ONU) exigent de ce dernier qu'il refuse d'exécuter l'ordre en question.

Cas n° 2

Le pays X déclare la guerre au pays Y car Y protège ouvertement, voire finance, des groupes rebelles opérant contre le pays X à partir du pays Y. Les services de renseignements du pays X localisent le village dans lequel séjournent des rebelles armés et bien entraînés, et découvrent que ces derniers préparent un grave attentat à la bombe contre une cible industrielle importante.

Questions :

1. Le pays X doit-il bombarder massivement le village, ne laissant que quelques survivants, y compris des autochtones ?
2. Peut-il le faire après avoir sommé les rebelles de se rendre et transmis un message clair aux populations locales, leur demandant de quitter le village et de se rassembler dans le stade de sports local, dans lequel ils seraient autorisés à pénétrer après avoir été fouillés aux fins de recherche d'armes ?
3. Le pays X doit-il s'abstenir de recourir à la force ? Quelles alternatives vous viennent à l'esprit ?

Informations

Les règles internationales (Conventions de Genève) relatives aux conflits armés ne prévoient pas une interdiction totale du recours à la force militaire, mais interdisent certains types d'interventions et d'armes. Elles énoncent notamment comme principe que l'usage de la force militaire est interdit contre des objectifs non

militaires et qu'il ne doit pas se faire sans discernement ou de manière disproportionnée. D'importantes précautions doivent être prises pour éviter les victimes civiles – blessés et décès de parties innocentes (« dommages collatéraux ») – en s'abstenant par exemple d'utiliser les bombes les plus puissantes contre des objectifs militaires, là où des bombes moins puissantes seraient suffisantes. Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment, cela ne signifie pas que les Conventions de Genève considèrent les dommages collatéraux comme inadmissibles, mais plutôt qu'elles en tiennent compte dans une certaine mesure.

Cas n° 3

M. X., jeune homme employé comme assistant technique à l'hôpital local, bat régulièrement sa femme lorsqu'il rentre, ivre, à son domicile. Un jour, celle-ci informe la police des actes de violence, quelquefois graves, commis par son mari. La femme du voisin, qui a eu connaissance de la situation par hasard, peut désormais imaginer ce qui se passe dans l'appartement d'à côté lorsqu'elle entend des bruits de dispute et des cris.

Questions :

1. La femme du voisin doit-elle informer la police, ou s'agit-il d'une ingérence inadmissible dans la vie privée de ses voisins ?
2. La police doit-elle intervenir dans de telles circonstances, lorsqu'elle reçoit des informations de quelqu'un ?

Informations

« Les Etats devraient condamner la violence à l'égard des femmes et ne pas invoquer de considérations de coutume, de tradition ou de religion pour se soustraire à l'obligation de l'éliminer. Les Etats devraient mettre en œuvre sans retard, par tous les moyens appropriés, une politique visant à éliminer la violence à l'égard des femmes et, à cet effet :

- a) envisager, lorsqu'ils ne l'ont pas encore fait, de ratifier la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, d'y adhérer ou de retirer les réserves qu'ils y ont faites ;
- b) s'abstenir de tout acte de violence à l'égard des femmes ;
- c) agir avec la diligence voulue pour prévenir les actes de violence à l'égard des femmes, enquêter sur ces actes et les punir conformément à la législation nationale, qu'ils soient perpétrés par l'Etat ou par des personnes privées (...).

Extrait de la Déclaration des Nations Unies sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes (1993), article 4.

Cas n° 4

Léo, 13 ans, est un jeune garçon mince et d'assez petite taille. Il est souvent victime de brimades de la part de quelques garçons plus âgés que lui lorsqu'il joue sur le terrain de jeux local. Cette fois, il leur répond qu'ils devraient arrêter de le harceler, et qu'ils se comportent comme des êtres primitifs sans éducation. Ils commencent alors à le rouer de coups. L'ami de Léo arrive sur les lieux. Des personnes âgées qui traversent le terrain de jeu en revenant de leurs courses au marché assistent également à la scène.

Questions :

1. Les amis de Léo devraient-ils intervenir dans ce cas ? Comment ?
2. Les personnes âgées devraient-elles intervenir ? Comment ?
3. Quelles autres solutions proposez-vous ?

En tant que tâche complémentaire, les élèves pourraient rédiger une lettre aux garçons plus âgés, dans laquelle ils expliqueraient ce qu'ils pensent de leur comportement. Il peut s'agir d'un devoir à faire à la maison ou en classe pour les groupes qui travaillent rapidement.

Fiche de ressources pour l'enseignant(e)

Le droit international humanitaire

Qu'est-ce que le droit international humanitaire ?

Les termes « droit international humanitaire » (DIH) désignent l'ensemble des principes humanitaires et des traités internationaux qui visent à sauver des vies et à alléger les souffrances des combattants et des non-combattants au cours des conflits armés. Les principaux instruments juridiques en la matière sont les Conventions de Genève (CG) de 1949, quatre traités signés par la quasi-totalité des nations dans le monde. Ces Conventions définissent les droits fondamentaux des personnes qui ont été mises hors de combat par maladie, blessure ou détention, ainsi que ceux des civils. Les Protocoles additionnels de 1977, qui complètent les Conventions de Genève, étendent ces droits.

Qui est protégé par le DIH ? Le DIH me protège-t-il ?

Le DIH protège les membres de forces armées qui sont blessés, malades ou faits prisonniers, ainsi que les civils. En vertu des dispositions de la première Convention de Genève, les blessés et les malades – quelle que soit la nation à laquelle ils appartiennent – doivent être recueillis et soignés. Ils ne peuvent être tués ou soumis à la torture ou à des expériences biologiques. Ils doivent en outre bénéficier d'une prise en charge adéquate et être protégés contre le pillage ou les mauvais traitements. La Convention protège également le personnel médical, le personnel religieux appartenant aux forces armées, les installations médicales militaires et les unités mobiles.

Les combattants blessés, malades ou naufragés en mer sont protégés par la deuxième Convention de Genève. Ils bénéficient de la même protection que les soldats sur terre, étendue aux situations rencontrées en mer. Les navires-hôpitaux sont également protégés.

Les prisonniers de guerre, protégés par la troisième Convention de Genève, doivent être traités avec humanité et bénéficier d'un logement, d'une alimentation, de vêtements et de soins médicaux appropriés. Ils ne peuvent être soumis à la torture ou à des expériences biologiques et doivent être protégés contre tout acte de violence, contre les insultes et contre la curiosité publique. Bénéficient également de ce statut, les correspondants de guerre et autres civils autorisés à accompagner les forces armées, qui sont faits prisonniers.

Les civils sont protégés par la quatrième Convention de Genève. Les parties au conflit doivent toujours faire la distinction entre civils et combattants et diriger leurs opérations uniquement contre des objectifs militaires. Les civils doivent pouvoir vivre aussi normalement que possible, et être protégés contre le meurtre, la torture, le pillage, les mesures de représailles, la destruction arbitraire des biens et la prise d'otages. Leur honneur, leurs droits familiaux et leurs convictions et pratiques religieuses doivent être respectés. De plus, les forces d'occupation doivent assurer et autoriser le passage en toute sécurité de tout envoi de vivres et de matériel médical approprié ainsi que la création de zones sanitaires et de sécurité pour les blessés, les malades, les personnes âgées, les enfants, les femmes enceintes et les mères de jeunes enfants. Cette Convention prévoit une protection particulière pour les femmes et les enfants. Le personnel hospitalier qui prend en charge ces individus doit également être respecté et protégé.

Les Conventions de Genève appellent à une assistance humanitaire du Comité international de la Croix-Rouge (CICR), ainsi que des sociétés nationales de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge ou d'autres organisations humanitaires autorisées par les parties au conflit.

Le droit international humanitaire et le droit des droits de l'homme sont-ils différents ?

Oui, mais ils sont complémentaires. Tous deux visent à protéger les individus contre toute atteinte et à préserver la dignité humaine, mais ils s'appliquent à des circonstances différentes et ne reposent pas sur les mêmes documents. Le DIH entre en jeu en temps de conflits armés pour limiter les souffrances causées

par la guerre et protéger ceux qui sont tombés au pouvoir de la partie adverse. Il vise principalement à protéger les droits fondamentaux des combattants blessés, malades et naufragés, des prisonniers de guerre et des civils. Le droit des droits de l'homme s'applique en temps de guerre comme en temps de paix, et vise principalement à protéger les individus contre toute violation par un Etat des droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels qui leur sont reconnus au niveau international.

Que dit le DIH à propos des enfants-soldats ?

Si le droit humanitaire interdit aux enfants de participer aux hostilités, le grave problème des enfants-soldats subsiste dans de nombreuses régions du monde. Le DIH prévoit que les enfants de moins de 15 ans ne peuvent être recrutés dans les forces armées, et que toutes les mesures possibles doivent être prises pour veiller à ce qu'ils ne participent pas directement aux hostilités. En cas d'incorporation de personnes de 15 à 18 ans, la priorité doit être donnée aux plus âgés (article 77 du Protocole additionnel n° 1). Malheureusement, le nombre d'enfants enrôlés dans les forces armées, soit de leur plein gré, soit par la force, est en augmentation. Les enfants qui vivent dans les zones de conflit, en particulier ceux qui sont séparés de leurs familles ou marginalisés d'une autre façon, deviennent des recrues potentielles. Les enfants sont souvent obligés de rejoindre un groupe armé ou de devenir soldats pour des questions de survie.

Quand a-t-on recours au DIH ?

Le DIH s'applique aux conflits armés (guerres) entre nations (conflits armés internationaux) ou aux conflits armés internes tels que les guerres civiles.

Le DIH s'applique-t-il aux attaques terroristes du 11 septembre 2001 ?

Bien que le 11 septembre 2001 ait provoqué des décès et des destructions à une échelle que nous associons généralement à la guerre, il n'est pas évident que le DIH s'applique dans ce cas. En effet, ce dernier concerne les conflits armés (guerres) entre Etats (conflits armés internationaux) ou les conflits armés internes tels que les guerres civiles. Dans la mesure où les très graves attentats commis contre des cibles civiles à New York et à Washington sont le fait d'un réseau terroriste opérant seul, il s'agit de crimes horribles, mais non d'actes de guerre auxquels s'appliquerait le DIH.

Le DIH prévoit-il une protection spéciale pour les femmes ?

Oui. Bien que les femmes jouissent de la même protection générale que les hommes, les Conventions de Genève reconnaissent le principe selon lequel les femmes doivent être « traitées avec tous les égards particuliers dus à leur sexe » (article 12, CG I et II ; article 14, CG III). Cela signifie qu'une protection supplémentaire est assurée aux femmes pour répondre à leurs besoins spécifiques, besoins résultant des disparités entre les sexes, de l'honneur et de la pudeur, de la grossesse et de l'enfantement. Ainsi, les prisonnières de guerre ou internées seront détenues dans des locaux distincts de ceux des hommes et sous la supervision directe d'autres femmes. Les femmes doivent être protégées « contre le viol, la contrainte à la prostitution et tout attentat à leur pudeur » (article 27, CG IV ; voir également les articles 75 et 76 du premier Protocole additionnel). Concernant les envois de secours, priorité sera donnée aux femmes enceintes ou en couches et aux mères qui allaitent (article 70 du Protocole additionnel n° 1).

Pour en savoir plus sur les femmes dans les conflits armés, ainsi que sur la résilience dont font preuve bon nombre d'entre elles, voir la récente étude intitulée « Women Facing War ».

Comment le DIH protège-t-il les enfants ?

Le DIH interdit les attaques contre des civils et prévoit une protection spéciale pour les enfants. Tous les civils doivent être protégés contre le meurtre, la torture, le pillage, les mesures de représailles, la destruction arbitraire des biens et la prise d'otage. Leur honneur, leurs droits familiaux et leurs convictions et pratiques religieuses doivent être respectés. De plus, les forces d'occupation doivent assurer et autoriser le passage

en toute sécurité de tout envoi de vivres et de matériel médical approprié ainsi que la création de zones sanitaires et de sécurité pour les blessés, les malades, les personnes âgées, les enfants, les femmes enceintes et les mères de jeunes enfants. Le DIH contient des dispositions spéciales qui tiennent compte des besoins des enfants non accompagnés, des besoins psychosociaux et de la nécessité d'une communication avec la famille.

Les enfants de moins de 15 ans, orphelins ou séparés de leur famille, doivent bénéficier d'une prise en charge appropriée. Ils doivent pouvoir pratiquer leur religion, et leur éducation doit être facilitée.

Les décès de civils lors des conflits armés constituent-ils une violation du DIH ?

La protection des civils est un objectif majeur du DIH. Aux termes de la quatrième Convention de Genève, les civils doivent être protégés contre le meurtre. Ils doivent également pouvoir vivre une vie normale, sous réserve de considérations de sécurité. Le Protocole additionnel n° 1 de 1977 contient des dispositions supplémentaires qui étendent la protection des civils dans les conflits armés internationaux. Bien que les Etats-Unis l'aient signé, ils ne l'ont pas encore ratifié. Ils ont toutefois indiqué qu'ils respecteraient ces dispositions, considérées par beaucoup comme une codification du droit coutumier communément admis, qui s'est constitué au fil des siècles.

La règle fondamentale concernant le principe de distinction figure à l'article 48 du Protocole additionnel n° 1, rédigé comme suit : « En vue d'assurer le respect et la protection de la population civile et des biens de caractère civil, les Parties au conflit doivent en tout temps faire la distinction entre la population civile et les combattants ainsi qu'entre les biens de caractère civil et les objectifs militaires et, par conséquent, ne diriger leurs opérations que contre des objectifs militaires ». Outre les attaques directes, le DIH interdit également toute attaque sans discernement contre des civils. Cela englobe les attaques des forces armées contre un objectif militaire qui causeraient des dommages excessifs pour les civils (article 51 du Protocole additionnel n° 1).

Cela étant, tous les décès de civils pendant la guerre ne sont pas contraires à la loi. Le DIH ne proscrie pas le conflit armé, mais vise plutôt à concilier d'une part, le droit d'une nation – reconnu par la loi – d'attaquer des objectifs militaires légitimes au cours de conflits armés, et d'autre part, le droit de la population civile d'être protégée contre les effets des hostilités. En d'autres termes, vu la nature des conflits armés, le DIH n'exclut pas la possibilité d'un certain nombre de « dommages collatéraux » qui, malheureusement, incluent quelquefois des victimes civiles.

Fiche élève 4.1

Une approche en six étapes pour la résolution de conflits

1. Besoins de la partie A a) b) c) d)	1. Besoins de la partie B a) b) c) d)
2. Définition du problème	
3. Idées de solutions a) b) c) d)	
4. Evaluation des solutions pour la partie A a) b) c) d)	4. Evaluation des solutions pour la partie B a) b) c) d)
5. Quelle solution est la meilleure ?	
6. Décision : comment et quand la solution sera-t-elle évaluée ?	

Fiche élève 4.2

Scénarios de conflit

Conflit n° 1

Deux voisins ne parviennent pas à s'entendre à propos de la clôture qui sépare leurs propriétés respectives. Le premier souhaite la remplacer par une neuve, estimant que l'ancienne n'est plus en bon état. Il espère que son voisin prendra en charge la moitié du coût de la nouvelle clôture. Le second convient du mauvais état de la clôture, mais ne veut pas dépenser d'argent pour en acheter une autre. Il juge que la clôture existante, bien qu'en mauvais état, permet au moins d'empêcher le chien du voisin de pénétrer dans son jardin. De plus, il n'aime pas l'attitude de son voisin qui s'affiche en permanence avec de nouveaux objets, toujours plus coûteux.

Conflit n° 2

Père et mère sont en profond désaccord quant à la réaction à avoir lorsque leur bébé de 2 ans fait trop de bruit dans leur appartement. Le père pense que son enfant doit apprendre à se comporter correctement, et que le processus d'apprentissage doit commencer aussi tôt que possible. Son travail étant très fatigant, il voudrait se reposer durant son temps libre. La mère estime que l'on ne peut constamment empêcher un enfant de 2 ans de jouer ou de pleurer, car il sera trop frustré, ce qui nuira à son développement.

Fiche élève 4.3

Cinq cas de conflit de droits de l'homme

Cas n° 1

Max est un garçon de 8 ans qui a été gravement blessé lors d'un accident et a besoin en urgence d'une transfusion sanguine à l'hôpital. Son père interdit au personnel hospitalier de procéder à cette transfusion pour des raisons religieuses. Sa mère et les médecins veulent lui sauver la vie.

Cas n° 2

A l'hôpital, les services d'urgence ont un personnel limité. C'est une soirée chargée et il n'y a plus qu'une salle pour accueillir un patient supplémentaire en traitement d'urgence immédiat. Deux personnes étant en danger de mort, les médecins doivent décider de traiter un enfant ou une brillante femme d'affaires.

Cas n° 3

Gus est un membre très respecté d'un parti politique religieux qui accorde une place importante aux valeurs familiales. Un journaliste qui visite le siège du parti découvre par hasard une série de lettres personnelles de X qui lui permettent d'établir avec certitude que Gus entretient une relation extraconjugale. Il publie un article à ce sujet.

Cas n° 4

Youtchou vit dans un pays du tiers-monde. Il est pauvre et peut tout juste subvenir à ses besoins élémentaires. Il aimerait étudier, mais n'en a pas les moyens. Son pays ne peut lui apporter les ressources nécessaires, car son économie va mal : toutes les ressources disponibles sont utilisées pour couvrir les besoins élémentaires de la population.

Cas n° 5

Les pouvoirs locaux prévoient de construire une nouvelle école sur une parcelle de terrain qui se trouve être l'un des rares lieux où les enfants ont encore la possibilité de jouer.

Fiche élève 4.4

La violence est-elle acceptable dans certains cas ?

Cas n° 1

Au cours d'une manifestation anti-mondialisation, un petit groupe de personnes jette des pierres contre le siège d'une multinationale bien connue. Les forces de police présentes sur place assistent à la scène et essaient d'arrêter les personnes impliquées. Lors de cette intervention, les jeteurs de pierres capturent un policier et le rouent de coups.

Questions :

1. Les forces de police doivent-elles faire usage de leurs armes pour tirer sur les jeteurs de pierres ?
2. La police doit-elle intervenir au moyen de fusils mitrailleurs (cette solution serait plus rapide, mais ferait sans doute plus de blessés) ?
3. La police doit-elle attendre jusqu'à ce qu'elle puisse intervenir à l'aide d'un canon à eau ?
4. La police doit-elle s'abstenir de recourir à la force, pour éviter d'aggraver le conflit ?

Cas n° 2

Le pays X déclare la guerre au pays Y car Y protège ouvertement, voire finance, des groupes rebelles opérant contre le pays X à partir du pays Y. Les services de renseignements du pays X localisent le village dans lequel séjournent des rebelles armés et bien entraînés, et découvrent que ces derniers préparent un grave attentat à la bombe contre une cible industrielle importante.

Questions :

1. Le pays X doit-il bombarder massivement le village, ne laissant que quelques survivants, y compris des autochtones ?
2. Peut-il le faire après avoir sommé les rebelles de se rendre et transmis un message clair aux populations locales, leur demandant de quitter le village et de se rassembler dans le stade de sports local, dans lequel ils seraient autorisés à pénétrer après avoir été fouillés aux fins de recherche d'armes ?
3. Le pays X doit-il s'abstenir de recourir à la force ? Quelles alternatives vous viennent à l'esprit ?

Cas n° 3

M. X., jeune homme employé comme assistant technique à l'hôpital local, bat régulièrement sa femme lorsqu'il rentre, ivre, à son domicile. Un jour, celle-ci informe la police des actes de violence quelquefois graves, commis par son mari. La femme du voisin, qui a eu connaissance de la situation par hasard, peut désormais imaginer ce qui se passe dans l'appartement d'à côté lorsqu'elle entend des bruits de dispute et des cris.

Questions :

1. La femme du voisin doit-elle informer la police, ou s'agit-il d'une ingérence inadmissible dans la vie privée de ses voisins ?
2. La police doit-elle intervenir dans de telles circonstances, lorsqu'elle reçoit des informations de quelqu'un ?

Cas n° 4

Léo, 13 ans, est un jeune garçon mince et d'assez petite taille. Il est souvent victime de brimades de la part de quelques garçons plus âgés que lui lorsqu'il joue sur le terrain de jeux local. Cette fois, il leur répond qu'ils devraient arrêter de le harceler, et qu'ils se comportent comme des êtres primitifs sans éducation. Ils commencent alors à le rouer de coups. L'ami de Léo arrive sur les lieux. Des personnes âgées qui traversent le terrain de jeu en revenant de leurs courses au marché assistent également à la scène.

Questions :

1. Les amis de Léo devraient-ils intervenir dans ce cas ? Comment ?
2. Les personnes âgées devraient-elles intervenir ? Comment ?
3. Quelles autres solutions proposez-vous ?

Partie 2

Prise de responsabilités

Module 5

Droits, libertés et responsabilités

Quels sont nos droits et comment sont-ils protégés ?

Module 6

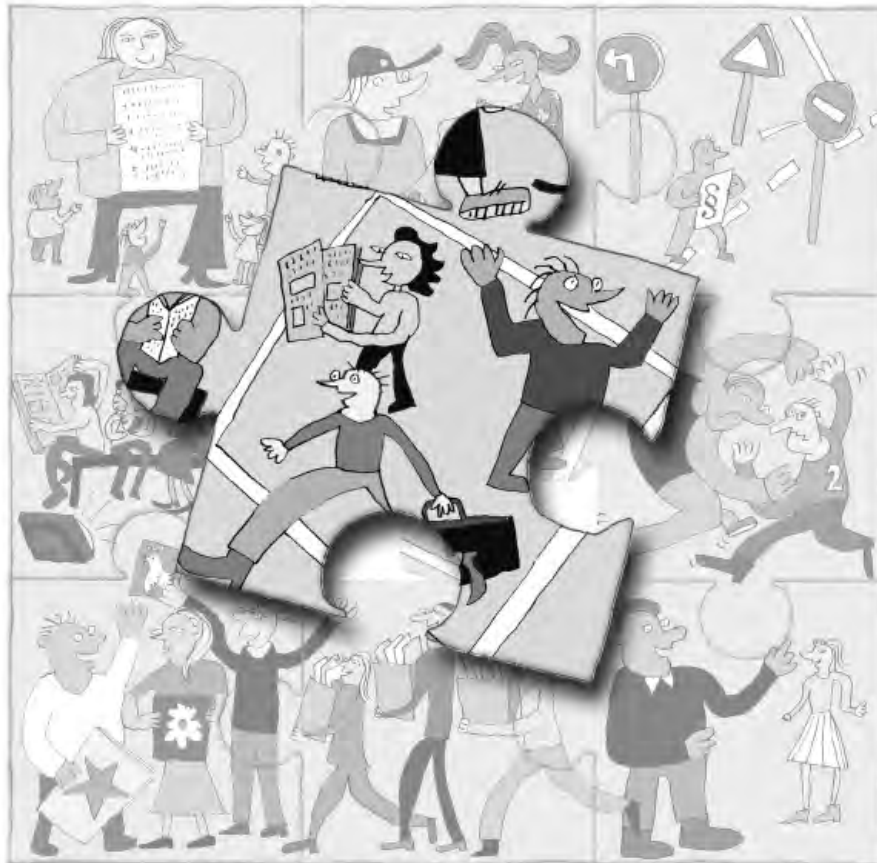
Responsabilité

Quelles sont nos responsabilités ?

MODULE 5

Droits, libertés et responsabilités

Quels sont nos droits et comment sont-ils protégés ?



5.1. Souhaits, besoins élémentaires, dignité humaine et droits de l'homme

Ai-je un droit fondamental d'avoir tout ce que je souhaite ?

5.2. Mise en évidence des violations des droits de l'homme

Quel droit fondamental est bafoué dans tel ou tel cas ?

5.3. Droits et responsabilités

Les droits peuvent-ils exister sans responsabilités ?

5.4. Questionnaire sur les droits de l'homme

Qu'est-ce qu'un droit ? Que doivent être les droits de l'homme ?

MODULE 5 : Droits, libertés et responsabilités

Quels sont nos droits et comment sont-ils protégés ?

Les droits de l'homme se préoccupent tout autant du développement de tout le potentiel des êtres humains dans leurs relations avec les autres, que des responsabilités de l'Etat-nation à l'égard des individus. Parmi les textes importants en matière de droits de l'homme, citons la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Convention européenne des droits de l'homme et la Convention relative aux droits de l'enfant. Les droits de l'homme sont généralement divisés en plusieurs catégories : droits civils, politiques, sociaux, économiques et culturels. Ces catégories sont souvent associées à des étapes du développement des droits de l'homme : ainsi, la « première génération » englobe les droits civils et politiques, la « deuxième génération », les droits sociaux et économiques, et enfin, la « troisième génération », les droits culturels et relatifs au développement. Sans minimiser l'intérêt de compartimenter ces droits, l'ECD/EDH vise à promouvoir une approche intégrée des droits de l'homme. Elle accorde la même importance à toutes les catégories de droits, qu'ils soient civils, politiques, sociaux, économiques ou culturels, et tente ainsi de contrebalancer d'anciennes tendances à considérer certains droits comme plus importants que d'autres. S'il est d'usage d'associer les droits de l'homme à l'Etat et à ses relations avec l'individu, dans le cadre de l'ECD/EDH, l'accent est de plus en plus mis sur les droits des groupes ou des peuples. Les efforts déployés pour intégrer ces principes dans l'ECD/EDH sont importants pour le développement du concept même, mais également pour le développement des communautés locales, nationales et régionales¹⁹.

Les droits de l'homme ont trois composantes : le détenteur des droits, le contenu du droit (ce que le détenteur peut demander) et le porteur d'obligations (la personne ou l'institution qui doit répondre à la demande). On distingue généralement trois niveaux d'obligations :

- Respecter, c'est s'abstenir de priver, directement ou indirectement, les individus de leurs droits, et notamment s'abstenir de créer un système institutionnel qui priverait les individus de leurs droits ou inciterait les autres à le faire.
- Protéger, c'est veiller à ce que les droits soient respectés dans la pratique, et empêcher de le faire ceux qui cherchent à priver autrui de ses droits – que ce soit des fonctionnaires, des institutions internationales, des sociétés privées, des chefs de communauté, des membres de milices privées ou des membres de la famille.
- Réaliser, c'est aider les personnes privées de leurs droits – et notamment celles envers qui l'on a une responsabilité particulière, celles qui sont privées de droits en raison d'un manquement aux obligations de respect et de protection précitées, et celles qui sont victimes de catastrophes naturelles. Cette aide inclut des mesures législatives, budgétaires, juridiques et autres visant à offrir le meilleur cadre politique possible pour la protection des droits²⁰.

Les droits civils bénéficiant d'une protection englobent la liberté de pensée, d'opinion et d'expression, la liberté de conviction et de pratique religieuse, ainsi que la liberté de circulation au sein d'un Etat et la liberté de réunion pacifique et d'association. Sont également protégés la vie privée de l'individu, la vie familiale et le droit à l'égalité devant la loi²¹.

Les responsabilités sont la conséquence logique des droits de l'homme. Afin de pouvoir être protégé, un droit doit être assorti de responsabilités, tant pour le citoyen que pour l'Etat. Chaque individu a l'obligation morale de ne pas porter atteinte à la dignité d'autrui. Les Etats, de par leur adhésion aux Conventions internationales et leurs Constitutions, ont une obligation non seulement morale, mais également juridique.

19. « Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique », *op. cit.*

20. Inspiré de *Duties sans Frontières. Human rights and global social justice*, *op. cit.*

21. *Ibid.*

Education à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme

Cette série de leçons permettra aux élèves :

- de mieux comprendre la nature des droits de l'homme : ils sont essentiels pour que chaque être humain puisse vivre dans la dignité ;
- d'approfondir leur connaissance et leur compréhension des droits de l'homme reconnus au niveau international ;
- d'apprendre à reconnaître les violations des droits de l'homme ;
- de comprendre mieux comment ils peuvent contribuer à promouvoir le respect des droits de l'homme ;
- de prendre conscience des responsabilités liées aux droits de l'homme : les responsabilités de l'Etat et des institutions, mais également leurs propres responsabilités morales.

MODULE 5 : Droits, libertés et responsabilités

Quels sont nos droits et comment sont-ils protégés ?

Titre de la leçon	Objectifs d'apprentissage	Tâches de l'élève	Ressources	Méthode
Leçon 1 : Souhaits, besoins élémentaires, dignité humaine et droits de l'homme	Les élèves sont capables de démontrer que les droits de l'homme sont essentiels pour que chaque être humain puisse vivre dans la dignité.	Les élèves associent leurs souhaits à leurs besoins élémentaires et leurs droits fondamentaux.	Fiche élève 5.1. Fiche élève 5.2 (il est à noter que cette fiche sera utilisée tout au long de ce module et sera donc nécessaire dans d'autres leçons).	Travail en groupe, travail plénier. Réflexion critique.
Leçon 2 : Détection des violations des droits de l'homme	Les élèves sont capables d'identifier des violations des droits de l'homme.	Les élèves étudient des cas de violation des droits de l'homme.	Fiche élève 5.3. Fiche élève 5.2.	Travail en binôme ou en groupe. Discussion plénière.
Leçon 3 : Droits et responsabilités	Les élèves comprennent comment ils peuvent contribuer à la protection des droits de l'homme. Ils comprennent le lien entre droits de l'homme et responsabilités – celles de l'Etat et des institutions, mais également leurs propres responsabilités morales.	Les élèves identifient les responsabilités en matière de protection des droits de l'homme, y compris leurs contributions personnelles.	Feuille de papier vierge et stylo. Fiche élève 5.4. Fiche élève 5.2.	Travail en binôme ou en groupe. Réflexion critique.
Leçon 4 : Questionnaire sur les droits de l'homme	Les élèves acquièrent des connaissances sur les droits de l'homme reconnus au niveau international.	Les élèves répondent à un questionnaire à choix multiples et discutent des conclusions à tirer de leurs réponses.	Cartes pour chaque élève, avec les solutions au dos (fiche élève 5.5).	Questionnaire à choix multiples.

Leçon 1

Souhaits, besoins élémentaires, dignité humaine et droits de l'homme

Ai-je un droit fondamental d'avoir tout ce que je souhaite ?

Objectifs d'apprentissage	Les élèves sont capables de démontrer que les droits de l'homme sont essentiels pour que chaque être humain puisse vivre dans la dignité.
Tâches de l'élève	Les élèves associent leurs souhaits à leurs besoins élémentaires et droits fondamentaux.
Ressources	Fiche élève 5.1 (une par groupe de quatre ou cinq élèves). Fiche élève 5.2 (une par groupe de quatre ou cinq élèves).
Méthode	Travail en groupe, travail plénier. Réflexion critique.

Concepts

Il est important de savoir faire la distinction entre un souhait et un besoin élémentaire. Les besoins élémentaires des êtres humains – qui doivent être satisfaits pour qu'ils puissent vivre dans la dignité – peuvent être considérés comme la base à partir de laquelle ont été formulés les droits de l'homme.

Cette leçon peut être complétée par un travail de réalisation d'affiches et de réflexion critique.

La leçon

Pour débiter la leçon, l'enseignant(e) informe les élèves de la manière dont elle sera organisée, sans donner plus de détails sur son thème principal. Les élèves commencent par s'interroger, eux-mêmes et les uns les autres, sur leurs propres souhaits et besoins – ils constateront ultérieurement que beaucoup correspondent à des droits de l'homme. Après l'introduction (qui ne durera pas plus d'une minute ou deux), les élèves seront répartis en petits groupes de quatre ou cinq, et recevront leurs instructions en deux temps. L'enseignant(e) commence par présenter la première tâche. Il/elle explique la deuxième étape aux différents groupes un par un, lorsqu'ils ont fini, ce qui lui permet de tenir compte des vitesses d'apprentissage individuelles.

- Tâche 1 : fiche élève 5.1. Souhaits, besoins et droits. Les groupes dressent la liste de leurs souhaits « matériels » (par exemple « un bon repas ») dans la colonne de gauche de la fiche de travail et ajoutent au minimum trois souhaits « immatériels » (par exemple « être aimé »). Ils réfléchissent aux besoins correspondant à ces souhaits et les ajoutent dans la colonne du milieu.
- Tâche 2 : l'enseignant(e) distribue un exemplaire de la fiche élève 5.2 (liste des droits de l'homme) aux groupes qui ont fini la première tâche, et leur demande d'inscrire le droit correspondant dans la dernière colonne (ici, « droit à l'alimentation », « non-discrimination »).
- Tâche 3 : les groupes qui ont fini peuvent commencer à réfléchir à la production d'une affiche qui portera sur l'un des besoins examinés et le droit correspondant. Ils discutent des aspects de forme et de fond de leur affiche, avant d'en dessiner un avant-projet.

Lorsque le travail par groupes est fini, l'enseignant(e) peut inscrire les idées des groupes au tableau. Il/elle dessine un tableau à trois colonnes et demande à un représentant de chaque groupe d'ajouter un souhait, un besoin et le droit correspondant. Il/elle procède de la sorte jusqu'à obtenir une liste d'au maximum dix souhaits, besoins et droits (si possible, utiliser un tableau de conférence, dont les feuilles pourront par la suite être affichées sur les murs de la salle de classe pour rappeler aux élèves leurs échanges de vues).

L'enseignant(e) mène une brève discussion avec l'ensemble de la classe en s'aidant des idées suivantes :

- Vous avez constaté que vos souhaits et besoins correspondent aux principes contenus dans la Convention européenne des droits de l'homme. Cela mérite une explication !
- Nous n'avons pas pensé à certains des droits énoncés dans la Convention. Peut-être ne sont-ils pas importants, ou entrent-ils dans le cadre d'un autre droit ? Quel est votre point de vue ?
- Regardez cette liste de droits fondamentaux. Lorsque vous pensez à ce dont vous avez besoin pour vivre une vie décente, ou à ce dont d'autres personnes ont besoin dans d'autres régions ou pays ou continents, que manque-t-il ? Quel autre droit de l'homme ajouteriez-vous ?

Pour terminer la discussion, l'enseignant(e) informe les élèves du débat international en cours sur l'objectif principal des droits de l'homme, débat qui a notamment mené à la conclusion selon laquelle les droits de l'homme sont nécessaires pour permettre à toute personne de vivre dans la dignité. L'enseignant(e) invite les élèves à réfléchir à des alternatives à cette conclusion ; cela peut éventuellement faire l'objet d'un devoir à la maison. Si possible, les jours suivants, les élèves ajouteront leurs idées sur les feuilles affichées aux murs, afin que le processus de réflexion se poursuive.

Dans le cadre d'une activité complémentaire, il peut être demandé aux élèves de produire des affiches sur les droits de l'homme, au moyen d'extraits de journaux, de découpages dans des magazines ou de dessins/peintures qu'ils auront réalisés. Ces affiches pourront être utilisées pour la décoration de la classe ou pour une exposition.

Pour finir, l'enseignant(e) fait un bref résumé des idées et des buts de la leçon. Il/elle peut expliquer le principe didactique de cette approche inductive, c'est-à-dire : commencer par examiner l'expérience et les idées personnelles avant d'expliquer le concept ou la théorie.

Leçon 2

Détection des violations des droits de l'homme

Quel droit fondamental est bafoué ici ?

Objectifs d'apprentissage	Les élèves sont capables d'identifier des violations des droits de l'homme.
Tâches de l'élève	Les élèves étudient des cas de violation des droits de l'homme.
Ressources	Fiche élève 5.3 pour chaque binôme. Fiche élève 5.2 pour chaque binôme.
Méthode	Travail en binôme ou en groupe. Discussion plénière.

Note d'information

Des atteintes et des violations des droits de l'homme se produisent quotidiennement, dans le monde entier. En examinant des cas concrets du présent ou du passé, les élèves se feront une idée plus précise de ce qu'englobent les droits de l'homme.

La leçon

La classe commence par discuter des tâches et des résultats de la leçon précédente. Les élèves présentent les affiches et comparent les listes de conclusions. S'il y a lieu et s'il se peut, les propositions sont inscrites sur des feuilles de papier et épinglées aux murs de la classe, avec les affiches.

Les élèves forment ensuite des binômes. Chaque binôme reçoit un exemplaire de la fiche élève 5.3 (violations des droits de l'homme) et un exemplaire de la fiche élève 5.2 (liste des droits de l'homme).

Les binômes se répartissent la liste des violations des droits de l'homme : par exemple, le groupe 1 s'occupera des questions a à d, le groupe 2 de e à j, etc.

La répartition se fera de préférence de manière à ce que chaque ensemble de violations soit examiné par plus d'un binôme.

Les élèves lisent et commentent l'exemple de violation des droits de l'homme. Ils essaient de s'entendre sur le droit qui n'a pas été respecté ; par exemple, dans le cas a, le droit qui a été violé est le droit n° 10.

Les réponses sont examinées en classe. Le fait d'avoir plusieurs binômes travaillant sur un même exemple présente l'avantage, en cas de divergences d'opinion, de permettre une orientation de la discussion par une série de courtes questions :

- Comment êtes-vous parvenus à cette opinion ?
- Lorsque vous avez entendu les réponses des autres binômes, cela vous a-t-il fait changer d'avis ? Si oui, qu'est-ce qui vous a convaincu ? Pourquoi ?

Plutôt que de partir du principe qu'il n'y a qu'une seule réponse correcte, on cherchera, par cet échange de vues, à étudier certains exemples et leurs réponses de manière plus approfondie.

Activité complémentaire

S'il reste du temps à la fin de la leçon, l'enseignant(e) peut demander aux élèves lequel de ces exemples concrets les frappe le plus. Pour certains exemples donnés, il peut être demandé aux élèves :

- Comment vous sentiriez-vous si cela vous arrivait ?
- Comment réagiriez-vous ?
- Qu'attendriez-vous que les autres gens fassent ?

Ces questions permettent aux élèves de réfléchir à la responsabilité qu'ont les autres d'agir pour défendre les droits de l'homme d'un individu.

Leçon 3

Droits et responsabilités

Les droits peuvent-ils exister sans responsabilités?

Objectifs d'apprentissage	Les élèves comprennent comment ils peuvent contribuer à la protection des droits de l'homme. Les élèves comprennent le lien entre droits de l'homme et responsabilités – celles de l'Etat et des institutions, mais également leurs propres responsabilités morales.
Tâches de l'élève	Les élèves identifient les responsabilités en matière de protection des droits de l'homme, y compris leurs contributions personnelles.
Ressources	Feuille de papier vierge et stylo. Fiche élève 5.4 pour chaque binôme. Fiche élève 5.2 pour chaque binôme.
Méthode	Travail en binôme ou en groupe. Réflexion critique.

Note d'information

Les droits de l'homme ne seront jamais respectés si aucun individu ou autorité n'assume la responsabilité de leur réalisation. Si les gouvernements sont les principaux porteurs d'obligations dans ce cas, il est primordial que d'autres acteurs – personnes morales ou physiques – assurent également la protection des droits de l'homme. Nous avons tous la responsabilité morale de favoriser une culture dans laquelle les valeurs des droits de l'homme inspirent notre comportement au quotidien.

Cette leçon peut être complétée par la présentation du thème des droits positifs et négatifs et par un travail sur projets.

La leçon

Les élèves forment des binômes. Il est important d'avoir un nombre pair de binômes dans la classe.

Chaque binôme reçoit une feuille de papier vierge et un stylo. Ils inscrivent six droits importants qui, selon eux, doivent pouvoir être exercés par les élèves : trois à l'école et trois chez eux. Par exemple, le droit de ne pas avoir trop de devoirs à faire à la maison, ou de recevoir de l'argent de poche.

Lorsque cela est fait, l'enseignant(e) distribue à chaque binôme un exemplaire de la fiche élève 5.4 (droits et responsabilités) et un exemplaire de la fiche élève 5.2 (liste des droits de l'homme). Les élèves examinent la liste des droits de l'homme et déterminent lesquels correspondent le mieux aux six droits qu'ils ont inscrits sur leur feuille.

Après avoir fait leur choix, les élèves inscrivent ces six droits dans la première colonne de la fiche élève 5.4. A ce stade, l'enseignant(e) peut demander aux élèves s'ils ont besoin de précisions sur les droits qu'ils ont recensés.

Lorsque la première colonne a été complétée, l'enseignant(e) explique aux élèves que chaque droit est assorti de responsabilités, en donnant l'exemple suivant : « La liberté de parole est limitée par l'obligation de ne pas dire de choses fausses qui pourraient humilier une autre personne ou porter atteinte à son droit à la dignité ou à sa bonne réputation ». L'enseignant(e) peut également expliquer que la recherche d'un point d'équilibre entre les droits d'une personne et son devoir de respecter les droits d'autrui se traduit par certaines restrictions dans l'exercice de ces droits. Il existe de nombreuses situations dans lesquelles les droits et les responsabilités de plusieurs personnes entrent en conflit. Par exemple, en classe, le droit à l'éducation peut entrer en conflit avec le droit aux loisirs, certains élèves souhaitant apprendre tandis que d'autres préfèrent s'amuser. En outre, l'école a la responsabilité de donner une instruction aux élèves et de les éduquer, ainsi que de veiller à ce que les enseignants puissent travailler dans de bonnes conditions (pas trop de bruit dans leur environnement de travail, par exemple).

Les binômes échangent leur liste avec un autre binôme. Pour chaque droit inscrit sur la liste, ils cherchent deux exemples de responsabilités, un par degré (voir l'exemple ci-dessous) :

- **Premier degré** : les responsabilités que les individus doivent assumer pour que les autres puissent exercer leur droit (deuxième colonne).
- **Deuxième degré** : les responsabilités (si elles existent) qu'ont les autorités (école ou pouvoirs locaux, par exemple) de garantir ce droit. Celles-ci seront inscrites dans la troisième colonne. Par exemple : la responsabilité de chacun de respecter le caractère privé de l'agenda des autres ; la responsabilité de l'école de ne pas fouiller les affaires d'une personne si cela n'est pas nécessaire (par exemple, ne pas lire l'agenda lorsque l'on cherche une calculatrice volée dans la classe).

Droit de l'homme (à l'école, à la maison)	Responsabilité (morale) de l'individu	Responsabilité de l'école, de l'autorité, etc.
Droit au respect de la vie privée	Ne pas regarder dans l'agenda d'une autre personne	Ne pas lire l'agenda d'un élève lorsque l'on fouille les effets personnels dans un cas de vol

L'enseignant(e) demande maintenant à chaque binôme de présenter aux autres élèves un droit de leur liste et les responsabilités qui y sont associées.

Cette leçon étant axée sur la question des responsabilités, l'enseignant(e) peut dessiner deux colonnes au tableau, l'une pour les responsabilités individuelles, l'autre pour les responsabilités des autorités. Les exemples donnés par les élèves seront notés au tableau au fur et à mesure. L'enseignant(e) peut terminer le cours en faisant la synthèse des responsabilités et en demandant aux élèves de commenter les listes.

Activité complémentaire

Si le temps le permet, ou si l'enseignant(e) souhaite compléter la leçon en y intégrant le concept de droits « positifs » et droits « négatifs » ainsi qu'un travail sur projets, l'activité suivante pourra être proposée.

L'enseignant(e) peut commencer par expliquer que les droits de l'homme sont quelquefois divisés en deux catégories : les droits « négatifs » et les droits « positifs ».

Les droits « négatifs » sont ceux qui interdisent quelque chose de désagréable (par exemple, interdiction de la torture), tandis que les droits « positifs » sont ceux qui demandent explicitement à une personne de faire ou faire faire quelque chose (par exemple, le droit à l'alimentation : chacun a le droit de recevoir une alimentation adéquate). Si les droits « négatifs » demandent aux individus de s'abstenir d'accomplir certains actes, les droits « positifs » exigent des individus et des autorités qu'ils prennent un certain nombre de dispositions pour assurer ces droits.

L'enseignant(e) explique que la plupart des droits de l'homme ont des aspects positifs et des aspects négatifs. Par exemple, le droit de ne pas être soumis à la torture sous-entend que les autorités ne doivent pas maltraiter les détenus, mais également qu'elles doivent donner des instructions claires en la matière à leurs forces de police.

Les élèves sont invités à reprendre leur liste de droits de l'homme et à en choisir trois. Ils cherchent des exemples d'actions positives ou négatives dans leur vie pour illustrer leur propre responsabilité morale. Ils cherchent ensuite d'autres exemples, cette fois pour montrer la responsabilité de l'école ou des autorités locales/nationales. Selon le cas, ils ajouteront le signe plus (+) ou le signe moins (-) aux responsabilités choisies, comme sur l'exemple ci-dessous.

Droit de l'homme (à l'école, à la maison)	Responsabilité (morale) de l'individu	Responsabilité de l'école, de l'autorité, etc.
Droit au respect de la vie privée (= exemple).	(+)	(+) Veiller à ce que le dossier scolaire des élèves ne puisse être consulté par des visiteurs.
	(-) Ne pas regarder dans l'agenda d'une autre personne sans y être invité(e)	(-) (école) Ne pas fouiller dans les effets personnels de quelqu'un(e) si cela n'est pas absolument nécessaire. (-) (Etat) Mettre en place une législation protégeant la vie privée des individus.

Si l'enseignant(e) souhaite utiliser cette activité comme point de départ d'un travail sur projets, il/elle peut demander aux élèves de choisir les droits de l'homme qu'ils souhaitent examiner plus en détail pendant les semaines ou les mois qui suivent. Les élèves établissent un plan d'action dans lequel ils conviennent d'un objectif général et des différentes étapes à suivre. Ils décident également de la date à laquelle la tâche en question doit être terminée, et qui en sera chargé.

Plan

Objectif général :		
Mesures à prendre	Qui en sera chargé ?	Pour quand ?

Au cours des leçons suivantes, ce plan d'action fera l'objet d'un suivi, puis d'une évaluation finale.

Leçon 4

Questionnaire sur les droits de l'homme

Qu'est-ce qu'un droit? Que doivent être les droits de l'homme?

Objectifs d'apprentissage	Les élèves acquièrent des connaissances sur les droits de l'homme reconnus au niveau international.
Tâches de l'élève	Les élèves répondent à un questionnaire à choix multiples et discutent des conclusions à tirer de leurs réponses.
Ressources	Cartes pour chaque élève, avec les solutions au dos (voir fiche élève 5.5).
Méthode	Questionnaire à choix multiples.

Note d'information

Bien que le concept de droits de l'homme soit un concept dynamique, et donc en constante évolution, le droit international en définit le contenu et l'étendue. Le questionnaire suivant qui n'a pas pour objet de tester les connaissances des élèves, leur permet de découvrir le degré de développement actuel des droits de l'homme et d'éviter tout malentendu à propos du système des droits de l'homme.

Avant cette leçon, l'enseignant(e) devrait prendre note de toutes les questions liées aux accords conclus dans le cadre de l'ONU ou du Conseil de l'Europe. Il pourrait également être utile de commencer par une courte explication des termes ou concepts utilisés, tels que ONU, Conseil de l'Europe (à ne pas confondre avec le Conseil européen de l'Union européenne), droits de l'homme, nation/Etat, discrimination, juge ou procès.

La leçon

Tout d'abord, l'enseignant(e) explique aux élèves que ce questionnaire n'a pas pour objet de tester leurs connaissances, mais plutôt d'améliorer leur compréhension des droits de l'homme de manière active.

Les élèves préparent les cartes eux-mêmes en découpant les bandes avec les questions et les réponses, puis en les collant dos à dos de manière à avoir les questions et les réponses sur la même carte.

En petits groupes (ou en binôme), les élèves vont maintenant se poser des questions. Chaque groupe d'élèves reçoit un jeu de cartes. Chaque question a trois réponses possibles, A, B ou C. Les élèves choisissent ce qu'ils croient être la bonne réponse à chaque question. Il est à noter qu'il existe parfois plusieurs bonnes réponses, car les droits de l'homme sont un concept dynamique en constante évolution, ce qui laisse une certaine marge d'interprétation.

Il est intéressant d'examiner les réponses avec toute la classe de temps à autre. Cela permet d'éviter que cette leçon ne devienne un simple jeu de questions-réponses basé sur des connaissances. Il importe toutefois d'être prêt pour une discussion en préparant également la partie liée aux connaissances.

Questions et réponses

Voir également la fiche élève 5.5. L'enseignant(e) (ou un groupe d'élèves) prépare suffisamment de jeux de cartes en découpant les bandes de papier comportant les questions et les réponses et en les pliant en deux avant de les coller.

Le travail des enfants de 17 ans : A. constitue toujours une violation des droits de l'enfant ; B. est une violation des droits de l'enfant si la tâche est préjudiciable ; C. peut être acceptable si l'âge légal du travail fixé par le gouvernement est inférieur à 17 ans.	Le travail des enfants de 17 ans La réponse C est correcte. La Convention relative aux droits de l'enfant interdit le travail des enfants s'il est dangereux ou constitue une forme d'exploitation, mais autorise les gouvernements à fixer la limite d'âge en dessous de laquelle s'applique l'interdiction. De fortes pressions sont exercées pour parvenir à des règles plus strictes en la matière.
Aux termes des accords internationaux relatifs au droit à un approvisionnement en eau : A. les gouvernements sont tenus de fournir à leurs citoyens une eau propre et saine ; B. les gouvernements ne peuvent agir de manière discriminatoire envers certains citoyens pour ce qui est de l'approvisionnement en eau ; C. les gouvernements ne peuvent refuser à leurs citoyens l'accès à une source d'approvisionnement en eau.	Aux termes des accords internationaux relatifs au droit à un approvisionnement en eau Selon l'interprétation du Comité des droits économiques et sociaux de l'ONU, les réponses B et C sont correctes, mais pas la réponse A. La réalisation du droit à l'eau est un but auquel les gouvernements doivent aspirer, mais ce n'est pas un droit auquel les citoyens peuvent prétendre en tant que tel.
La peine de mort : A. est interdite de manière générale dans le monde entier ; B. est abolie en droit ou en pratique dans plus de la moitié des pays du monde ; C. est interdite dans le cas de jeunes de moins de 18 ans.	La peine de mort Les réponses B et C sont correctes, mais pas la réponse A. La peine de mort n'est pas totalement interdite dans les traités de l'ONU, ni par la Convention européenne des droits de l'homme (CEDH), bien qu'elle soit interdite par un Protocole facultatif dans les deux cas. Le Protocole n° 6 (abolition de la peine de mort en temps de paix) et le Protocole n° 13 (abolition de la peine de mort en toutes circonstances) à la CEDH ont tous deux été signés et/ou ratifiés par de nombreux Etats.

Les droits économiques et sociaux : A. ne sont pas de véritables droits de l'homme ; B. sont des droits dont l'exécution immédiate pour tous les individus n'est pas demandée aux Etats ; C. sont des droits que tout Européen peut faire valoir.	Les droits économiques et sociaux La réponse B est correcte. Officiellement, les droits économiques et sociaux sont de véritables droits de l'homme, mais il est vrai que l'obligation de les reconnaître est moins contraignante que pour bien d'autres droits civils et politiques. Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels demande aux Etats de veiller à leur réalisation, mais il n'existe aucun mécanisme européen permettant aux individus de déposer un recours (un protocole additionnel autorise toutefois des organisations à le faire, sous certaines conditions).
D'après les dispositions relatives au droit à l'éducation : A. toute personne ou groupe a le droit d'ouvrir une école, dès lors qu'elle/il respecte les conditions minimales prévues par la loi ; B. il n'y a pas d'obligations concernant le contenu des programmes pédagogiques ; C. les gouvernements sont tenus d'offrir une éducation obligatoire à tous les jeunes de moins de 18 ans.	D'après les dispositions relatives au droit à l'éducation La réponse A est correcte, mais pas les réponses B et C. Les Conventions internationales, telles que la Convention relative aux droits de l'enfant, disposent que l'éducation doit informer les enfants à propos des droits de l'homme.
Le droit d'être reconnu en tant que réfugié : A. concerne les individus qui, ayant une crainte bien fondée d'être persécutés en raison de leur race, de leur religion ou de leurs opinions politiques, ont fui leur pays ; B. s'applique également aux individus qui ont fui leur pays en raison de guerre civile ou de famine ; C. peut être refusé automatiquement par un gouvernement à tous les candidats qui viennent d'un pays considéré comme sûr.	Le droit d'être reconnu en tant que réfugié La réponse A est correcte, mais pas la réponse B (bien que, dans certains pays, les personnes qui ont fui leur pays à la suite d'une guerre civile ou d'une famine peuvent bénéficier d'une protection, sans être considérés comme réfugiés en vertu des Conventions internationales). La réponse C ne s'applique pas aux réfugiés au sens de la Convention de Genève, mais cette pratique est courante au sein de l'UE lors du traitement des demandes d'asile.
La liberté de religion : A. ne peut être refusée à certains individus du fait qu'ils appartiennent à une religion minoritaire ; B. oblige les nations à reconnaître et à subventionner les religions ; C. ne peut être restreinte de quelque manière que ce soit par un Etat.	La liberté de religion La réponse A est correcte. Les nations sont tenues de respecter la liberté de religion, mais n'ont pas d'obligation légale de prévoir un système de reconnaissance ou de subventions. Les Etats peuvent restreindre la liberté de religion, par exemple lorsque la religion s'oppose aux droits fondamentaux.
Le droit à la propriété : A. ne signifie pas que les gouvernements ne peuvent pas saisir la propriété d'une personne si cela est dans l'intérêt public ; B. est violé si un village entier est évacué pour la construction d'une centrale hydroélectrique sans indemnisation adéquate ; C. autorise une personne à considérer les biens qu'elle a volés comme étant les siens.	Le droit à la propriété Les réponses A et B sont correctes. Bien entendu, la réponse C est fausse.

Elections : A. tous les citoyens ont le droit de vote, même s'ils ont été déchus de leurs droits civiques pour avoir exercé une activité criminelle ; B. deux votes par personne sont autorisés si l'électeur est un employeur ; C. le scrutin doit être secret.	Elections Seule la réponse C est correcte. Un Etat peut priver du droit de vote ceux qui ont été déchus de leurs droits civiques. L'égalité des droits pour toute personne ayant le droit de vote est une règle internationale.
La liberté d'expression : A. peut être restreinte pour protéger contre la diffamation ; B. ne peut être restreinte pour des questions de moralité publique ; C. peut être restreinte pour empêcher l'intolérance religieuse.	La liberté d'expression Les réponses A et C sont correctes. La liberté d'expression peut, dans certaines conditions, être restreinte pour des questions de moralité publique, pour la prévention de la criminalité, la protection de la santé ou la protection contre la diffamation, si la loi le prévoit.
Le droit au travail : A. oblige les Etats à offrir du travail à tous leurs ressortissants ; B. signifie que nul ne peut être licencié arbitrairement ; C. ne signifie pas que le gouvernement doit faire des efforts en vue de la réalisation du plein-emploi.	Le droit au travail Seule la réponse B est correcte. En Europe, les Etats sont tenus de faire des efforts pour réaliser le plein-emploi, mais cela ne figure pas dans les traités de l'ONU.
Le droit à un environnement sain : A. interdit aux Etats d'ensevelir des déchets toxiques qui polluent le sol de manière irréversible ; B. vise à protéger les êtres humains, les animaux et les plantes ; C. n'est pas encore défini en tant que droit universel.	Le droit à un environnement sain La réponse C est correcte ; le droit à la santé protège les êtres humains des dommages résultant directement de la pollution. Dans ce cas, seuls les êtres humains sont universellement protégés, et non les animaux ou les plantes. La Charte africaine et la Charte de l'Union européenne, dont la validité n'est pas universelle, établissent dans une certaine mesure un droit à un environnement sain.
En vertu du droit à l'éducation : A. pour les enfants de l'école primaire, aucun frais de scolarité ne peut être exigé, hormis le coût des voyages et des manuels scolaires ; B. l'Etat a l'obligation d'aider le plus grand nombre d'élèves possible à réussir leurs études ; C. les Etats doivent garantir aux élèves l'égalité des chances dans l'éducation.	En vertu du droit à l'éducation Les réponses B et C sont correctes (ces obligations figurent dans la Convention relative aux droits de l'enfant). En principe, l'école primaire doit être gratuite, et cette gratuité ne concerne pas uniquement les frais de scolarité, mais également d'autres coûts indirects liés aux activités scolaires essentielles.
La punition des élèves à l'école : A. n'est pas autorisée sous la forme de châtiments corporels ; B. n'est pas interdite si la punition est cruelle psychologiquement ; C. nécessite l'accord des parents.	La punition des élèves à l'école La réponse A est considérée comme correcte car, à plusieurs reprises, la Cour européenne des droits de l'homme a considéré les châtiments corporels comme une violation de la CEDH (ce qui est également conforme à l'interprétation de la Convention relative aux droits de l'enfant par le Comité des droits de l'enfant). La réponse B est incorrecte, puisque l'interdiction s'applique à toutes les punitions cruelles. Concernant la réponse C, aucune disposition ne fait dépendre directement la punition de l'accord des parents.

A l'école : A. aucune attention ne doit être accordée aux questions environnementales ; B. il faut apprendre aux jeunes enfants à respecter leurs parents ; C. les jeunes enfants doivent acquérir des connaissances sur les droits de l'homme et les mettre en pratique.	A l'école Les réponses B et C sont correctes. La Convention relative aux droits de l'enfant contient de telles dispositions. Elle prévoit également que l'éducation doit viser le respect de l'environnement.
Au tribunal : A. tout criminel a droit à un avocat ; B. les individus ne peuvent être condamnés que s'ils ont présenté des aveux ; C. le suspect a droit à des services d'interprétation gratuits si le procès a lieu dans une langue qui lui est inconnue.	Au tribunal Les réponses A et C sont correctes.
La torture : A. est autorisée à des fins de prévention des attaques terroristes ; B. n'est autorisée que sur décision d'un juge ; C. n'est autorisée en aucun cas.	La torture La réponse C est correcte (la torture est interdite, même lorsque l'état d'urgence est déclaré dans un pays).
Il y a violation du droit à la vie : A. si quelqu'un meurt par accident à la suite d'une intervention des forces de police visant à empêcher un attentat contre la vie d'une autre personne ; B. si quelqu'un meurt des suites d'un acte de guerre, même si celui-ci était légal ; C. si quelqu'un meurt des suites de l'usage non nécessaire de la force par la police.	Il y a violation du droit à la vie La réponse C est correcte. Dans le cas A, il pourrait y avoir violation du droit à la vie si le recours à la force par la police ne répondait pas à une nécessité absolue.
En vertu du droit au logement : A. tous les Etats sont tenus de veiller à ce que personne ne soit sans abri ; B. les étrangers doivent pouvoir bénéficier du même accès aux logements sociaux que les ressortissants du pays ; C. l'Etat doit faire des efforts pour réduire le nombre de sans-abri.	En vertu du droit au logement Les réponses B et C sont correctes.
En vertu du droit à des soins de santé : A. les gouvernements ne sont pas tenus de prévenir les accidents du travail ; B. toute personne doit avoir accès aux soins de santé ; C. les médicaments devraient être gratuits.	En vertu du droit à des soins de santé La réponse B est correcte. La prévention des accidents du travail est considérée comme une obligation. Les médicaments peuvent être vendus.

En vertu du droit à la liberté de circulation : A. il peut être interdit à une personne de choisir une résidence donnée pour des raisons de sécurité publique ; B. le refus d'accorder un visa à une personne qui n'a jamais été condamnée pour une infraction constitue une violation des droits de l'homme ; C. un criminel peut être placé en détention.	En vertu du droit à la liberté de circulation Les réponses A et C sont correctes. Un visa peut être refusé à toute personne, et non uniquement aux criminels. Des restrictions à la liberté de circulation peuvent également être imposées pour des raisons de santé publique, d'ordre public ou de sécurité nationale, si la loi le prévoit.
--	--

Fiche élève 5.1

Souhaits, besoins élémentaires et droits de l'homme

Souhaits	Besoins élémentaires	Droits de l'homme

Fiche élève 5.2

Liste des droits de l'homme

Voici la liste des droits énoncés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH), le Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC), la Convention européenne des droits de l'homme (CEDH) et la Charte sociale européenne révisée (CSE).

1. Droit à la vie.
2. Droit de ne pas être soumis à la torture.
3. Droit de ne pas être tenu en esclavage.
4. Droit à la liberté et à la sûreté.
5. Droit à un procès équitable.
6. Droit à un recours effectif en cas de violation d'un droit fondamental.
7. Non-discrimination ; droit à l'égalité.
8. Droit d'être reconnu en tant que personne ; droit à la nationalité.
9. Droit au respect de la vie privée et familiale.
10. Droit au mariage.
11. Droit à la propriété.
12. Droit de circuler librement.
13. Droit d'asile.
14. Liberté de pensée, de conscience et de religion.
15. Liberté d'expression.
16. Liberté de réunion et d'association.
17. Droit à l'alimentation et au logement.
18. Droit à des soins de santé.
19. Droit à l'éducation.
20. Droit à l'emploi.
21. Droit au repos et aux loisirs.
22. Droit à une protection sociale.
23. Droit à la participation politique.
24. Droit de participer à la vie culturelle.
25. Interdiction de la destruction des droits de l'homme.
26. Droit à un ordre social qui reconnaît les droits de l'homme.
27. Responsabilités et devoirs de l'individu.

Fiche élève 5.3

Cas de violations des droits de l'homme

Violation ou atteinte aux droits de l'homme	DH violé
a. M ^{me} X, qui a perdu sa fille et son mari dans un accident de voiture il y a quelques années, ne peut épouser un autre homme sans l'accord explicite de son beau-frère.	10
b. Ces gardiens de prison utilisaient des chiens pour effrayer et intimider les détenus en les menaçant d'attaques ; un jour, ils ont ordonné aux chiens de mordre un détenu.	2
c. Les ouvriers de l'usine locale doivent travailler au minimum dix heures par jour, sans pause.	21
d. Depuis leur arrestation, ces trois hommes rencontrent des difficultés d'accès à un avocat. A plusieurs reprises, les défenseurs qui se présentaient n'ont pas été autorisés à les voir. Ces hommes ne pouvaient même pas avoir une discussion collective avec un avocat : dans les faits, deux d'entre eux n'ont donc pas pu consulter un avocat.	5
e. Cette femme, qui a le même âge, possède la même expérience et fait exactement le même travail que son collègue masculin, perçoit une rémunération inférieure.	7
f. X a enlevé et détenu Y pendant trois jours avant de lui tirer une balle dans la tête, ce qui a entraîné son décès trois jours plus tard.	1
g. Une photo de M ^{me} X, toxicomane, a été prise alors qu'elle quittait une réunion des toxicomanes anonymes ; cette photo a ensuite été publiée.	9
h. Une femme, maltraitée par son mari, n'a pu obtenir le divorce qu'après lui avoir cédé sa maison, sa voiture et tout son patrimoine. Il ne lui restait plus rien.	11
i. X, atteinte d'une forme de pneumonie mettant ses jours en danger, n'a reçu aucun traitement médical à l'hôpital, car elle était entrée illégalement dans le pays.	18
j. Soixante-dix pour cent des habitants de la région X ont été forcés de quitter leur domicile et ont été empêchés d'y retourner par la suite. Ils n'avaient pas le droit de quitter leurs camps pour aller cultiver les champs voisins et il leur était interdit de circuler sur bon nombre de routes.	12
k. Les Noirs africains étaient achetés en Afrique, par exemple pour le prix d'une bouteille de whisky, et vendus en Amérique du Nord entre 1 200 et 1 500 dollars des Etats-Unis.	3
l. Dans le pays X, tous les moyens de survie pour la population locale ont été intentionnellement détruits : récoltes, approvisionnement en eau et bétail.	17
m. Dans le pays X, les citoyens peuvent être placés en détention sans être inculpés.	4
n. Un journaliste âgé de 26 ans a été tué par balle dans une supposée attaque de représailles à la suite de ses reportages sur les campagnes électorales récemment clôturées.	15
o. M. X a été appelé sous les drapeaux. Il a écrit au bureau de l'armée pour lui faire part de son objection de conscience au service militaire et a refusé de remplir ses obligations militaires. Accusé d'insubordination, il a été frappé d'une interdiction de quitter le pays.	14
p. Dans le pays X, les personnes qui appartiennent à la religion Falun Gong n'ont pas le droit de se réunir.	16
q. La majorité ethnique décida d'obliger les membres des groupes minoritaires, tels que les Juifs et les Roms, à vivre dans certains quartiers bien définis de la ville.	25
r. Les enfants de ce village ne peuvent pas aller à l'école primaire, car il n'existe pas de telle école à une distance raisonnable.	19

Violation ou atteinte aux droits de l'homme	DH violé
s. A la suite de la désapprobation des autorités religieuses du pays, X n'a pu se présenter aux élections législatives.	23
t. Etant Noir, X ne peut obtenir un poste de médecin à l'hôpital local.	20
u. Dans certains pays, les personnes défavorisées n'ont pas d'accès à des programmes d'alimentation ou de logement, ni à des services de santé à un coût abordable.	26
v. M. X, dont la maison a brûlé, ne peut faire aucune demande d'indemnisation.	6
w. X, une femme âgée de 47 ans, femme au foyer et mère de cinq enfants, a perdu tout droit aux prestations sociales après son divorce.	22
x. M. X, père de deux enfants, a été placé en détention et torturé dans le pays X pour avoir écrit des poèmes critiquant le régime au pouvoir. Sa demande d'asile politique dans le pays A ayant été refusée, il doit regagner son pays, bien qu'il ait fait valoir qu'il y encourait un risque de torture.	13
y. Pour des raisons prétendument d'ordre pratique, les handicapés physiques tels que les personnes en fauteuil roulant ne peuvent assister aux événements culturels dans le théâtre local.	24
z. Pour demander la nationalité dans le pays X, il faut justifier d'une période de résidence d'au moins 15 ans, passer un examen de santé mentale et physique et régler des frais administratifs exorbitants. De ce fait, des milliers de Roms, qui ont pourtant des liens de très longue date avec ce pays, sont apatrides dans leur propre pays.	8

Fiche élève 5.4

Droits et responsabilités

Droit de l'homme	Responsabilité de l'individu	Responsabilité de l'école, de l'autorité, etc.

Fiche élève 5.5

Questionnaire sur les droits de l'homme (cartes d'entraînement)

Le travail des enfants de 17 ans : A. constitue toujours une violation des droits de l'enfant ; B. est une violation des droits de l'enfant si la tâche est préjudiciable ; C. peut être acceptable si l'âge légal du travail fixé par le gouvernement est inférieur à 17 ans.	Le travail des enfants de 17 ans La réponse C est correcte. La Convention relative aux droits de l'enfant interdit le travail des enfants s'il est dangereux ou constitue une forme d'exploitation, mais autorise les gouvernements à fixer la limite d'âge en dessous de laquelle s'applique l'interdiction. De fortes pressions sont exercées pour parvenir à des règles plus strictes en la matière.
Aux termes des accords internationaux relatifs au droit à un approvisionnement en eau : A. les gouvernements sont tenus de fournir à leurs citoyens une eau propre et saine ; B. les gouvernements ne peuvent agir de manière discriminatoire envers certains citoyens pour ce qui est de l'approvisionnement en eau ; C. les gouvernements ne peuvent refuser à leurs citoyens l'accès à une source d'approvisionnement en eau.	Aux termes des accords internationaux relatifs au droit à un approvisionnement en eau Selon l'interprétation du Comité des droits économiques et sociaux de l'ONU, les réponses B et C sont correctes, mais pas la réponse A. La réalisation du droit à l'eau est un but auquel les gouvernements doivent aspirer, mais ce n'est pas un droit auquel les citoyens peuvent prétendre en tant que tel.
La peine de mort : A. est interdite de manière générale dans le monde entier ; B. est abolie en droit ou en pratique dans plus de la moitié des pays du monde ; C. est interdite dans le cas de jeunes de moins de 18 ans.	La peine de mort Les réponses B et C sont correctes, mais pas la réponse A. La peine de mort n'est pas totalement interdite dans les traités de l'ONU, ni par la Convention européenne des droits de l'homme (CEDH), bien qu'elle soit interdite par un Protocole facultatif dans les deux cas. Le Protocole n° 6 (abolition de la peine de mort en temps de paix) et le Protocole n° 13 (abolition de la peine de mort en toutes circonstances) à la CEDH ont tous deux été signés et/ou ratifiés par de nombreux Etats.
Les droits économiques et sociaux : A. ne sont pas de véritables droits de l'homme ; B. sont des droits dont l'exécution immédiate pour tous les individus n'est pas demandée aux Etats ; C. sont des droits que tout Européen peut faire valoir ;	Les droits économiques et sociaux La réponse B est correcte. Officiellement, les droits économiques et sociaux sont de véritables droits de l'homme, mais il est vrai que l'obligation de les reconnaître est moins contraignante que pour bien d'autres droits civils et politiques. Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels demande aux Etats de veiller à leur réalisation, mais il n'existe aucun mécanisme européen permettant aux individus de déposer un recours (un protocole additionnel autorise toutefois des organisations à le faire, sous certaines conditions).

D'après les dispositions relatives au droit à l'éducation : A. toute personne ou groupe a le droit d'ouvrir une école, dès lors qu'elle/il respecte les conditions minimales prévues par la loi ; B. il n'y a pas d'obligations concernant le contenu des programmes pédagogiques ; C. les gouvernements sont tenus d'offrir une éducation obligatoire à tous les jeunes de moins de 18 ans.	D'après les dispositions relatives au droit à l'éducation La réponse A est correcte, mais pas les réponses B et C. Les Conventions internationales, telles que la Convention relative aux droits de l'enfant, disposent que l'éducation doit informer les enfants à propos des droits de l'homme.
Le droit d'être reconnu en tant que réfugié : A. concerne les individus qui, ayant une crainte bien fondée d'être persécutés en raison de leur race, de leur religion ou de leurs opinions politiques, ont fui leur pays ; B. s'applique également aux individus qui ont fui leur pays en raison de la guerre civile ou de la famine ; C. peut être refusé automatiquement par un gouvernement à tous les candidats qui viennent d'un pays considéré comme sûr.	Le droit d'être reconnu en tant que réfugié La réponse A est correcte, mais pas la réponse B (bien que, dans certains pays, les personnes qui ont fui leur pays à la suite d'une guerre civile ou d'une famine peuvent bénéficier d'une protection, sans être considérés comme réfugiés en vertu des Conventions internationales). La réponse C ne s'applique pas aux réfugiés au sens de la Convention de Genève, mais cette pratique est courante au sein de l'UE lors du traitement des demandes d'asile.
La liberté de religion : A. ne peut être refusée à certains individus du fait qu'ils appartiennent à une religion minoritaire ; B. oblige les nations à reconnaître et à subventionner les religions ; C. ne peut être restreinte de quelque manière que ce soit par un Etat.	La liberté de religion La réponse A est correcte. Les nations sont tenues de respecter la liberté de religion, mais n'ont pas d'obligation légale de prévoir un système de reconnaissance ou de subventions. Les Etats peuvent restreindre la liberté de religion, par exemple lorsque la religion s'oppose aux droits fondamentaux.
Le droit à la propriété : A. ne signifie pas que les gouvernements ne peuvent pas saisir la propriété d'une personne si cela est dans l'intérêt public ; B. est violé si un village entier est évacué pour la construction d'une centrale hydroélectrique sans indemnisation adéquate ; C. autorise une personne à considérer les biens qu'elle a volés comme étant les siens.	Le droit à la propriété Les réponses A et B sont correctes. Bien entendu, la réponse C est fausse.
Elections : A. tous les citoyens ont le droit de vote, même s'ils ont été déchus de leurs droits civiques pour avoir exercé une activité criminelle ; B. deux votes par personne sont autorisés si l'électeur est un employeur ; C. le scrutin doit être secret.	Elections Seule la réponse C est correcte. Un Etat peut priver du droit de vote ceux qui ont été déchus de leurs droits civiques. L'égalité des droits pour toute personne ayant le droit de vote est une règle internationale.

La liberté d'expression : A. peut être restreinte pour protéger contre la diffamation ; B. ne peut être restreinte pour des questions de moralité publique ; C. peut être restreinte pour empêcher l'intolérance religieuse.	La liberté d'expression Les réponses A et C sont correctes. La liberté d'expression peut, dans certaines conditions, être restreinte pour des questions de moralité publique, pour la prévention de la criminalité, la protection de la santé ou la protection contre la diffamation, si la loi le prévoit.
Le droit au travail : A. oblige les Etats à offrir du travail à tous leurs ressortissants ; B. signifie que nul ne peut être licencié arbitrairement ; C. ne signifie pas que le gouvernement doit faire des efforts en vue de la réalisation du plein-emploi.	Le droit au travail Seule la réponse B est correcte. En Europe, les Etats sont tenus de faire des efforts pour réaliser le plein-emploi, mais cela ne figure pas dans les traités de l'ONU.
Le droit à un environnement sain : A. interdit aux Etats d'ensevelir des déchets toxiques qui polluent le sol de manière irréversible ; B. vise à protéger les êtres humains, les animaux et les plantes ; C. n'est pas encore défini en tant que droit universel.	Le droit à un environnement sain La réponse C est correcte ; le droit à la santé protège les êtres humains des dommages résultant directement de la pollution. Dans ce cas, seuls les êtres humains sont universellement protégés, et non les animaux ou les plantes. La Charte africaine et la Charte de l'Union européenne, dont la validité n'est pas universelle, établissent dans une certaine mesure un droit à un environnement sain.
En vertu du droit à l'éducation : A. pour les enfants de l'école primaire, aucun frais de scolarité ne peut être exigé, hormis le coût des voyages et des manuels scolaires ; B. l'Etat a l'obligation d'aider le plus grand nombre d'élèves possible à réussir leurs études ; C. les Etats doivent garantir aux élèves l'égalité des chances dans l'éducation.	En vertu du droit à l'éducation Les réponses B et C sont correctes (ces obligations figurent dans la Convention relative aux droits de l'enfant). En principe, l'école primaire doit être gratuite, et cette gratuité ne concerne pas uniquement les frais de scolarité, mais également d'autres coûts indirects liés aux activités scolaires essentielles.
La punition des élèves à l'école : A. n'est pas autorisée sous la forme de châtiments corporels ; B. n'est pas interdite si la punition est cruelle psychologiquement ; C. nécessite l'accord des parents.	La punition des élèves à l'école La réponse A est considérée comme correcte car, à plusieurs reprises, la Cour européenne des droits de l'homme a considéré les châtiments corporels comme une violation de la CEDH (ce qui est également conforme à l'interprétation de la Convention relative aux droits de l'enfant par le Comité des droits de l'enfant). La réponse B est incorrecte, puisque l'interdiction s'applique à toutes les punitions cruelles. Concernant la réponse C, aucune disposition ne fait dépendre directement la punition de l'accord des parents.

A l'école : A. aucune attention ne doit être accordée aux questions environnementales ; B. il faut apprendre aux jeunes enfants à respecter leurs parents ; C. les jeunes enfants doivent acquérir des connaissances sur les droits de l'homme et les mettre en pratique.	A l'école Les réponses B et C sont correctes. La Convention relative aux droits de l'enfant contient de telles dispositions. Elle dispose également que l'éducation doit viser le respect de l'environnement.
Au tribunal : A. tout criminel a droit à un avocat ; B. les individus ne peuvent être condamnés que s'ils ont présenté des aveux ; C. le suspect a droit à des services d'interprétation gratuits si le procès a lieu dans une langue qui lui est inconnue.	Au tribunal Les réponses A et C sont correctes.
La torture : A. est autorisée à des fins de prévention des attaques terroristes ; B. n'est autorisée que sur décision d'un juge ; C. n'est autorisée en aucun cas.	La torture La réponse C est correcte (la torture est interdite, même lorsque l'état d'urgence est déclaré dans un pays).
Il y a violation du droit à la vie : A. si quelqu'un meurt par accident à la suite d'une intervention des forces de police visant à empêcher un attentat contre la vie d'une autre personne ; B. si quelqu'un meurt des suites d'un acte de guerre, même si celui-ci était légal ; C. si quelqu'un meurt des suites de l'usage non nécessaire de la force par la police.	Il y a violation du droit à la vie La réponse C est correcte. Dans le cas A, il pourrait y avoir violation du droit à la vie si le recours à la force par la police ne répondait pas à une nécessité absolue.
En vertu du droit au logement : A. tous les Etats sont tenus de veiller à ce que personne ne soit sans abri ; B. les étrangers doivent pouvoir bénéficier du même accès aux logements sociaux que les ressortissants du pays ; C. L'Etat doit faire des efforts pour réduire le nombre de sans-abri.	En vertu du droit au logement Les réponses B et C sont correctes.
En vertu du droit à des soins de santé : A. les gouvernements ne sont pas tenus de prévenir les accidents du travail ; B. toute personne doit avoir accès aux soins de santé ; C. les médicaments devraient être gratuits.	En vertu du droit à des soins de santé La réponse B est correcte. La prévention des accidents du travail est considérée comme une obligation. Les médicaments peuvent être vendus.

En vertu du droit à la liberté de circulation : A. il peut être interdit à une personne de choisir une résidence donnée pour des raisons de sécurité publique ; B. le refus d'accorder un visa à une personne qui n'a jamais été condamnée pour une infraction constitue une violation des droits de l'homme ; C. un criminel peut être placé en détention.	En vertu du droit à la liberté de circulation Les réponses A et C sont correctes. Un visa peut être refusé à toute personne, et non uniquement aux criminels. Des restrictions à la liberté de circulation peuvent également être imposées pour des raisons de santé publique, d'ordre public ou de sécurité nationale, si la loi le prévoit.
--	--

Fiche de ressources pour l'enseignant(e)

Cette liste de synthèse, réalisée à des fins pédagogiques, reprend les droits de la « liste des droits de l'homme » en y associant les articles de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH), du Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP), du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC), de la Convention européenne des droits de l'homme (CEDH) et de la Charte sociale européenne révisée (CSE) qui s'y rapportent.

	DUDH	CEDH	CSE	PIDCP	PIDESC
1. Droit à la vie.	3	2		6	
2. Droit de ne pas être soumis à la torture.	5	3	26	7, 10	
3. Droit de ne pas être tenu en esclavage.	4	4		8	
4. Droit à la liberté et à la sûreté.	3	5		9	
5. Droit à un procès équitable.	10, 11	6, 7		14, 15	
6. Droit à un recours effectif en cas de violation d'un droit fondamental.	8	13	D	2, 9	
7. Non-discrimination ; droit à l'égalité.	2, 7	14	4, 15, 20, 27, E	3, 26	3
8. Droit d'être reconnu en tant que personne ; droit à la nationalité.	6, 15			16, 24	
9. Droit au respect de la vie privée et familiale.	12	8		17	
10. Droit au mariage.	16	12		23	
11. Droit à la propriété.	17				15
12. Droit de circuler librement.	13		18	12	
13. Droit d'asile.	14			18	
14. Liberté de pensée, de conscience et de religion.	18	9		18	
15. Liberté d'expression.	19	10	28	19	8
16. Liberté de réunion et d'association.	20	11	5, 28	21, 22	8
17. Droit à l'alimentation et au logement.	25		30, 31		11
18. Droit à des soins de santé.	25		11		7, 12
19. Droit à l'éducation.	26		10		13, 14
20. Droit à l'emploi.	23		1, 2, 3, 4, 24		6, 7
21. Droit au repos et aux loisirs.	24		2		7
22. Droit à une protection sociale.	22, 25		7, 8, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 23, 25		9, 10
23. Droit à la participation politique.	21		22	25	
24. Droit de participer à la vie culturelle.	27			27	15
25. Interdiction de la destruction des droits de l'homme.	30	17		5, 20	5
26. Droit à un ordre social qui reconnaît les droits de l'homme.	28			2	2
27. Responsabilité et devoirs de l'individu.	29				

Note : certains articles de la CSE sont désignés par des chiffres, d'autres par des lettres majuscules.

MODULE 6

Responsabilité

Quelles sont nos responsabilités?



6.1. Responsabilités chez soi

Face à un conflit de loyauté, quelle décision prendre?

6.2. Pourquoi faut-il respecter la loi?

Quelles sont les meilleures raisons d'obéir à la loi?

6.3. Qui est responsable?

Comment sont partagées les responsabilités sociales?

6.4. Pourquoi devient-on un citoyen actif?

Pourquoi vouloir changer la société et comment y parvenir?

MODULE 6 : Responsabilité

Quelles sont nos responsabilités ?

Responsabilité juridique

Les citoyens de tous les Etats doivent savoir quels sont leurs droits prévus par la loi et reconnaître l'étendue de leurs responsabilités juridiques vis-à-vis de l'Etat et des autres citoyens. Les responsabilités des citoyens des démocraties sont quelquefois résumées en trois grands devoirs : voter, s'acquitter de l'impôt et obéir à la loi.

Les responsabilités sont souvent l'inverse des droits. Par exemple, le droit à la liberté d'expression s'accompagne de l'obligation d'accorder le même droit aux autres. Cela dit, les auteurs d'infractions ne perdent pas nécessairement les droits dont ils ont privé les autres (comme dans le cas d'un meurtre, ou de la discrimination). De même, les individus ont souvent des obligations qui ne sont pas réciproques, par exemple, celles envers les enfants.

Responsabilité morale

En matière d'ECD/EDH, il est très important de cultiver l'aptitude des jeunes à la réflexion morale. Sans cette capacité, il ne peut y avoir d'évaluation critique des lois d'une société ou des structures sociales en vue de déterminer si elles sont équitables (justes). Partant, lorsque les élèves reçoivent un enseignement sur les lois qui les concernent, ils devraient également être encouragés à évaluer de manière critique la fonction de ces dernières, ainsi que l'opportunité de les modifier d'une quelconque façon.

Enseigner la responsabilité

En examinant les raisons pour lesquelles les individus se comportent de manière prosociale, ou en mettant en avant l'étendue des besoins des autres, les enseignants peuvent aider les élèves à prendre davantage conscience des besoins et droits d'autrui. Il est également important que les enseignants se comportent de manière responsable devant leurs élèves.

Les élèves apprennent à devenir des citoyens responsables, non seulement en étudiant en classe, mais également en ayant la possibilité d'apprendre par l'expérience. A cet égard, une école qui dispense un enseignement de qualité en ECD/EDH encouragera les élèves à s'impliquer dans la vie de leur établissement scolaire et dans la collectivité, par exemple par le biais de conseils d'école.

Dans ce module, les élèves :

- étudieront les responsabilités des citoyens dans la société ;
- étudieront la nature des responsabilités juridiques des individus ;
- examineront le partage des responsabilités sociales ;
- examineront pourquoi certaines personnes décident d'œuvrer personnellement au changement social.

MODULE 6 : Responsabilité

Quelles sont nos responsabilités ?

Titre de la leçon	Objectifs d'apprentissage	Tâches de l'élève	Ressources	Méthode
Leçon 1 : Responsabilités chez soi	Etudier l'ensemble des responsabilités des individus. Comprendre que les responsabilités peuvent entrer en conflit les unes avec les autres. Etudier le raisonnement moral à la base des décisions prises dans les conflits de responsabilité.	Les élèves analysent un dilemme moral. Ils examinent les autres analyses possibles. Ils s'expriment individuellement.	Fiche élève 6.1. Papier pour les tâches écrites.	Discussion individuelle et en petits groupes. Discussion plénière. Travail écrit individuel.
Leçon 2 : Pourquoi faut-il respecter la loi ?	Etudier la nature des responsabilités juridiques des individus. Etudier la distinction entre obligations morales et obligations légales.	Les élèves analysent un dilemme moral. Ils évaluent de manière critique les raisons de l'obéissance à la loi. Ils proposent des situations dans lesquelles un devoir moral peut l'emporter sur le devoir d'obéir à la loi.	Fiche élève 6.2. Papier pour les tâches écrites. Tableau.	Analyse en commun du dilemme moral. Analyse dirigée par l'enseignant(e). Rédaction. Discussion plénière.
Leçon 3 : Qui est responsable ?	Examiner la question du partage de la responsabilité des problèmes sociaux.	Les élèves étudient la question de savoir qui porte la responsabilité de certains problèmes sociaux. Ils complètent un cadre de réflexion. Ils produisent des réponses écrites aux questions posées.	Fiche élève 6.3. Tableau. Papier pour la rédaction individuelle.	Analyse critique structurée. Analyse en petits groupes et discussion. Recherche de consensus et négociation. Écriture personnelle.

Leçon 4 : Pourquoi devient-on un citoyen actif?	Examiner pourquoi certains individus endossent la responsabilité de la souffrance des autres. Etudier le rôle des ONG dans la société civile.	Les élèves travaillent en groupe pour élaborer un récit. Ils formulent des hypothèses sur les motivations du comportement social. Ils examinent le rôle des ONG. En groupes, les élèves font des recherches sur le travail d'une ONG ou d'un militant social. En groupes, les élèves présentent les résultats de leurs recherches.	Exemplaires de la fiche élève 6.4, déjà découpés. Ressources pour accompagner les élèves dans leurs recherches. Ressources pour les présentations de groupe, par exemple, grandes feuilles de papier, stylos de couleur.	Travail en groupe. Négociation. Raisonnement moral. Evaluation critique. Recherche. Présentations de groupe.
--	---	---	---	--

Leçon 1

Responsabilités chez soi

Face à un conflit de loyauté, quelle décision prendre ?

Objectifs d'apprentissage	Etudier l'ensemble des responsabilités des individus. Comprendre que les responsabilités peuvent entrer en conflit les unes avec les autres. Etudier le raisonnement moral à la base des décisions prises dans les conflits de responsabilité.
Tâches de l'élève	Les élèves analysent un dilemme moral. Ils examinent les autres analyses possibles. Ils s'expriment individuellement.
Ressources	Exemplaire du récit « Le choix de Milan », fiche 6.1. Papier pour les tâches écrites.
Méthode	Discussion individuelle et en petits groupes. Discussion plénière. Travail écrit individuel.

Apprentissage conceptuel

Responsabilité : Quelque chose que les individus sont tenus de faire – les responsabilités peuvent être d'ordre juridique, moral ou social, selon la manière dont elles naissent.

Conflit moral : Conflit auquel sont confrontés les individus lorsqu'ils doivent faire un choix entre deux ou plusieurs actions possibles.

Responsabilités du citoyen : Devoirs des individus vis-à-vis de la communauté élargie. L'appartenance à une communauté donne en effet certains droits, en échange de responsabilités.

La leçon

L'enseignant(e) présente l'idée selon laquelle chacun(e) a des responsabilités et que des problèmes peuvent se poser lorsque les individus en placent certaines au-dessus des autres. Il y a des choix difficiles à faire. L'enseignant(e) lit à la classe l'histoire « Le choix de Milan » et demande aux élèves de réfléchir aux questions suivantes. Certaines peuvent être examinées en binôme avant de finaliser les réponses. Les élèves peuvent prendre des notes avant de partager leurs idées avec le reste de la classe.

1. Que nous apprend cette histoire sur les responsabilités de Milan ? Combien de types de responsabilités différentes distinguez-vous (responsabilité vis-à-vis de lui-même, de sa famille, de son école, de la communauté locale ou du reste du monde) ?
2. Selon vous, que devrait faire Milan et pourquoi ? Tous les élèves de la classe sont-ils d'accord ?
3. Quelle est, selon vous, la difficulté de la décision que doit prendre Milan ? Qu'est-ce qui la rend difficile ?
4. Quelles sont les responsabilités du père de Milan dans ce récit ? Combien en détectez-vous ?
5. Pensez-vous que le père de Milan a eu raison de lui demander de rester à la maison ?
6. Serait-ce grave si Milan désobéissait à son père ? Est-ce une décision difficile à prendre pour lui ? Justifiez votre réponse.

Tâche écrite

Avec vos propres mots, notez ce que Milan a, d'après vous, écrit à son père. Comparez votre version avec celle de vos camarades. Faites part de vos idées au reste de la classe.

Généralisation

Les élèves ont peut-être déjà évoqué certains aspects généraux du conflit moral.

L'enseignant(e) répond à leurs remarques, ou demande à la classe de réfléchir de manière plus générale aux types de responsabilités qu'ont les individus envers :

- eux-mêmes ;
- leur famille ;
- leur communauté locale ;
- la communauté nationale ;
- le reste du monde.

Les élèves travaillent à nouveau en groupe. Ils peuvent utiliser un tableau pour noter les différentes responsabilités. Les raisons des désaccords à propos de l'étendue des responsabilités des individus envers les autres et envers la communauté sont ensuite examinées en classe.

Expression individuelle

L'enseignant(e) donne l'instruction suivante aux élèves :

Dans cette histoire, certaines responsabilités de Milan entrent en conflit avec les autres. Trouvez des exemples de conflits potentiels entre les responsabilités d'une personne. Choisissez-en certains en particulier et discutez de la manière dont vous pensez que les individus résolvent ces conflits.

Si les élèves jugent cet exercice difficile, l'enseignant(e) pourra donner quelques exemples concrets, tirés du contexte local.

Leçon 2

Pourquoi faut-il respecter la loi ?

Quelles sont les meilleures raisons d'obéir à la loi ?

Objectifs d'apprentissage	Etudier la nature des responsabilités juridiques des individus. Etudier la distinction entre obligations morales et obligations légales.
Tâches de l'élève	Les élèves analysent un dilemme moral en discussion plénière. Ils évaluent de manière critique les raisons de l'obéissance à la loi. Ils proposent des situations dans lesquelles un devoir moral peut l'emporter sur le devoir d'obéir à la loi.
Ressources	Exemplaire du récit « Le dilemme de M. Schmitt », fiche élève 6.2. Papier pour les tâches écrites. Tableau.
Méthode	Analyse en commun du dilemme moral. Analyse dirigée par l'enseignant(e). Rédaction. Discussion plénière.

Apprentissage conceptuel

Loi : Règle édictée par un gouvernement local ou national.

Prééminence du droit (ou Etat de droit/primauté du droit) : Dans les sociétés démocratiques, les gouvernements et les personnes au pouvoir sont soumis à la loi du pays. Le pouvoir change de mains démocratiquement conformément aux règles prévues par la Constitution du pays, et non à la suite du recours à la force ou la guerre. Les individus ont l'obligation générale de respecter la loi car elle a été décidée démocratiquement.

Devoir légal : Obligation que la loi impose aux individus.

Responsabilité morale : Ensemble des obligations personnelles auxquelles les individus se sentent liés, en fonction de leurs convictions quant à ce qui est bien ou mal.

La leçon

L'enseignant(e) présente l'histoire « Le dilemme de M. Schmitt » et demande aux élèves de travailler en binôme pour examiner si M. Schmitt devrait ou non enfreindre la loi et voler l'argent. L'enseignant(e) inscrit au tableau les différentes opinions sur la question.

Il/elle demande aux élèves de prendre position et de justifier leur choix par écrit :

- M. Schmitt devrait voler l'argent car...
- M. Schmitt ne devrait pas voler l'argent car...

L'enseignant(e) note les propositions des élèves au tableau. Par exemple :

- « Il devrait voler l'argent car la vie de sa fille est plus importante que la loi qui interdit le vol » ;
- « Il ne devrait pas voler l'argent car il pourrait se faire prendre » ;
- « Il ne devrait pas voler l'argent car il ne faut pas enfreindre la loi ».

Les différents arguments sont examinés en classe. Pourquoi sont-ils différents ? Certains sont-ils meilleurs que les autres ? L'enseignant(e) demande à présent aux élèves de compléter la phrase suivante :

« De manière générale, il ne faut pas enfreindre la loi car... »

Une autre solution consiste à demander à la classe de chercher un maximum de raisons pour lesquelles il est mal d'enfreindre la loi. En général, en réponse à cette question, les élèves donnent une série de réponses, parmi lesquelles les suivantes :

« Il ne faut pas enfreindre la loi car :

- on peut se faire prendre et être sanctionné ;
- la loi protège les individus contre tout préjudice et il est mal de faire du tort aux autres ;
- les gens feraient n'importe quoi si la loi ne les arrêtait pas ;
- enfreindre la loi nuit à la confiance entre individus ;
- l'ordre public est nécessaire à la survie de la société, sans lois ce serait le chaos ;
- c'est violer les droits des individus, comme le droit à la propriété ou à la vie. »

L'enseignant(e) fait remarquer à la classe que les raisons d'obéir à la loi sont diverses. Certaines ont trait à l'intérêt personnel, d'autres à l'intérêt pour autrui, ou encore au souci du bien-être de la société dans son ensemble (voir la remarque ci-dessous).

Pour illustrer ces concepts, l'enseignant(e) peut dessiner trois cercles concentriques au tableau, en y écrivant respectivement « moi », « les autres », « la société », de l'intérieur vers l'extérieur. Les différentes motivations seront inscrites dans le cercle correspondant.

L'enseignant(e) souligne que l'obéissance à la loi n'est pas nécessairement un signe de « bonne citoyenneté ». Bon nombre d'actes répréhensibles ont été commis par des personnes qui obéissaient en fait à la loi, disant qu'elles ne faisaient « que leur devoir ». Le récit examiné ici montre que parfois, même les gens honnêtes peuvent songer à enfreindre la loi pour une raison moralement valable.

Afin d'aider les élèves à comprendre le difficile équilibre entre devoirs légaux et responsabilités morales, l'enseignant(e) leur demande de rédiger une nouvelle dans laquelle certaines personnes envisagent d'enfreindre la loi (pour de bonnes raisons). Par exemple, rouler au-delà de la vitesse maximale autorisée en cas d'urgence ou ne pas respecter une loi qui serait inadaptée ou injuste.

Certains élèves lisent leurs exemples à voix haute lors de la discussion plénière. L'enseignant(e) insiste sur la distinction à faire entre la responsabilité morale (que chacun intègre dans son propre système de valeurs et ses convictions) et les obligations légales, imposées par les gouvernements. Les tensions entre ces deux types de responsabilités peuvent conduire les citoyens à critiquer certaines lois avec lesquelles ils sont en désaccord et à œuvrer pour les changer. Ils peuvent même quelquefois décider d'enfreindre la loi pour des raisons moralement valables. L'histoire offre de nombreux exemples de situations dans lesquelles des individus ont enfreint des lois en guise de protestation ou pour se rebeller contre des gouvernements tyranniques. L'enseignant(e) illustrera cet argument par des exemples locaux. Il/elle soulignera que ces actes

ne doivent toutefois pas être pris à la légère car ils risquent d'affaiblir l'Etat de droit, principe sur lequel repose la stabilité des démocraties.

Remarque

Le dilemme moral présenté dans cette leçon n'est pas sans rappeler le célèbre « dilemme de Heinz » conçu par le psychologue américain Lawrence Kohlberg dans les années 1950. Il faisait partie d'une série de dilemmes que Kohlberg et ses collègues ont présentés, environ tous les trois ans, à des jeunes âgés de 10 à 25 ans. Cette expérience a montré qu'au début de l'adolescence, les jeunes passaient d'un raisonnement centré sur soi à un raisonnement davantage centré sur la personne. Au milieu de l'adolescence, la plupart évoluaient vers un raisonnement centré sur la société. Le mode de raisonnement adopté par ces jeunes à un stade donné dépendait toutefois du contexte et du type de dilemme proposé. Les plus jeunes considéraient que les règles et les lois étaient rigides et élaborées non en visant un objectif social, mais sous la seule autorité du législateur. Vers l'adolescence, ils avaient davantage conscience de l'existence de ces objectifs sociaux, et de la possibilité de les analyser, de les remettre en question et de les critiquer pour leur caractère moralement inadapté ou injuste.

Leçon 3

Qui est responsable ?

Comment sont partagées les responsabilités sociales ?

Objectifs d'apprentissage	Examiner la question du partage de la responsabilité des problèmes sociaux.
Tâches de l'élève	Les élèves étudient la question de savoir qui porte la responsabilité de certains problèmes sociaux. Ils complètent un cadre de réflexion. Ils produisent des réponses écrites aux questions posées.
Ressources	Exemplaires de la lettre (fiche élève 6.3). Tableau. Papier pour la rédaction individuelle.
Méthode	Analyse critique structurée. Analyse en petits groupes et discussion. Recherche de consensus et négociation. Ecriture personnelle.

Apprentissage conceptuel

Problème social : Problème rencontré par tous les membres d'une communauté ou par la majorité d'entre eux, dont la responsabilité est partagée par différentes parties ou par l'ensemble de la communauté. Tous ne sont pas nécessairement responsables à parts égales.

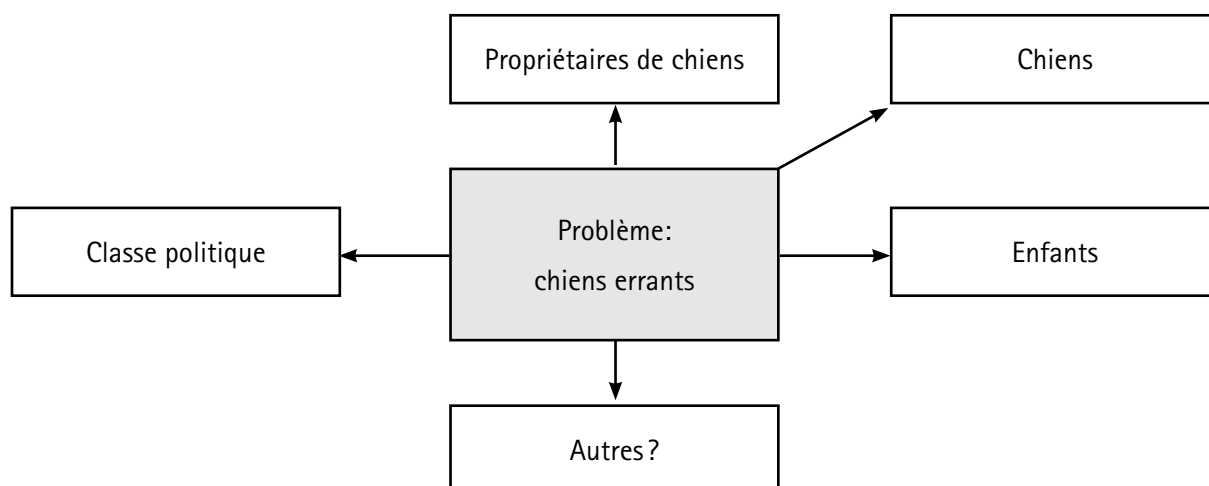
Degré de responsabilité : Mesure dans laquelle une personne peut être tenue responsable d'un problème social.

La leçon

L'enseignant(e) présente la lettre imaginaire adressée au journal local. Celle-ci contient des réclamations à propos de deux problèmes sociaux qui inquiètent les résidents d'une ville.

L'enseignant(e) demande à la classe : a) d'identifier les problèmes et b) de dresser la liste (pour chacun des problèmes) des personnes dont la responsabilité pourrait entrer en jeu. L'enseignant(e) peut apporter son aide en dessinant un cadre de réflexion au tableau, comme ci-dessous :

Qui est impliqué dans ce problème d'une manière ou d'une autre ?



Travail en groupe

Etape 1

Diviser la classe en groupes de trois ou quatre élèves. Attribuer à chaque membre du groupe un certain nombre de points, égal au nombre de parties impliquées.

Etape 2

Chaque membre du groupe commence par attribuer des points aux parties en fonction de la manière dont, selon lui, les responsabilités devraient être partagées. Par exemple, les enfants et les chiens pourraient ne recevoir aucun point, tandis que les propriétaires de chiens et la classe politique pourraient se répartir les points, à parts égales ou non.

Etape 3

Lorsque les membres du groupe ont fini, ils font part de leurs idées aux autres, en justifiant leur réponse. Les élèves peuvent changer d'avis à ce stade. Enfin, chaque groupe fait le total des points attribués à chaque partie. Ce résultat représente la manière dont le groupe estime que la responsabilité de ce problème doit être partagée.

L'enseignant(e) discute avec l'ensemble de la classe des conclusions auxquelles sont parvenus les différents groupes. Il/elle examine ensuite les différents points de vue exprimés, en demandant aux élèves d'explicitier les raisons qui les ont conduits à faire ce choix.

Si le temps le permet, on répétera l'exercice avec le problème des ordures, ou un problème d'actualité pour la localité dans laquelle se trouve l'école, ou encore un problème mettant davantage à contribution les capacités du groupe.

Remarque

Les problèmes figurant dans ces exemples conviennent bien aux élèves qui n'ont pas encore l'habitude d'examiner des problèmes politiques, car ils sont concrets et relativement faciles à comprendre (bien qu'ils

restent très difficiles à résoudre). Les classes de niveau supérieur ou plus entraînées pourront examiner des problèmes plus complexes, tels que le chômage ou le racisme, en utilisant le même type de cadre de réflexion.

Etape 4 : Discussion faisant suite à l'exercice

Lors d'une séance plénière finale, l'enseignant(e) propose aux élèves de réfléchir à la question de savoir si, de manière générale, les individus se montrent suffisamment responsables de leurs actes. S'ils estiment que non, ils examineront comment les convaincre de le faire. L'éducation peut-elle y contribuer d'une manière ou d'une autre, ou est-il nécessaire de créer de nouvelles lois ou de mettre en place des sanctions plus strictes ? Si le gouvernement local ou national doit assumer la responsabilité de certains problèmes, quel en sera le coût probable et comment ce dernier sera-t-il pris en charge ? L'enseignant(e) peut également demander à la classe d'examiner le rôle des jeunes dans la résolution de ce type de problèmes sociaux. Doivent-ils être dispensés de responsabilité du fait de leur âge ? Les jeunes doivent-ils laisser les problèmes de la société aux adultes ? Ces questions pourraient constituer la base d'un travail personnel écrit.

L'enseignant(e) explique la nécessité, pour les hommes politiques locaux et nationaux, d'être informés des problèmes à mesure qu'ils se présentent. La politique consiste bien souvent à régler des problèmes collectifs en tant que communauté. Toutefois, cela ne signifie pas que les gouvernements sont capables de résoudre tous les problèmes, car bon nombre d'entre eux ne se poseraient même pas si les individus commençaient par se montrer plus responsables des conséquences de leurs actes.

Leçon 4

Pourquoi devient-on un citoyen actif?

Pourquoi vouloir changer la société et comment y parvenir?

Objectifs d'apprentissage	Examiner pourquoi certains individus endossent la responsabilité de la souffrance des autres. Etudier le rôle des ONG dans la société civile.
Tâches de l'élève	Les élèves travaillent en groupes pour élaborer un récit. Ils formulent des hypothèses sur les motivations du comportement social. Ils examinent le rôle des ONG. En groupes, les élèves font des recherches sur le travail d'une ONG ou d'un militant social. En groupes, les élèves présentent les résultats de leurs recherches.
Ressources	Exemplaires découpés de la fiche « La vie de Jelena Santic » (fiche élève 6.4) Ressources pour accompagner les élèves dans leurs recherches. Ressources pour les présentations de groupe, par exemple grandes feuilles de papier, stylos de couleur.
Méthode	Travail en groupe. Négociation. Raisonnement moral. Evaluation critique. Recherche. Présentations de groupe.

Apprentissage conceptuel

Action sociale : Action entreprise par des citoyens ou des membres d'une communauté pour résoudre un problème social.

Citoyen : Personne qui a le statut juridique de membre d'une communauté nationale (qui en a la citoyenneté). La citoyenneté entraîne des droits et des devoirs, bien que le sentiment de responsabilité diffère d'un individu à l'autre.

Citoyen actif : Personne qui entreprend une action publique en réponse à un problème social ou collectif.

Organisation non gouvernementale (ONG) : Organisation créée et soutenue par des citoyens (et non par le gouvernement) pour résoudre un problème social. Les ONG sont publiques (non secrètes) et œuvrent au sein des structures d'une société en faveur du changement. Elles s'occupent souvent de cas dans lesquels les droits des individus ne sont pas protégés ou reconnus de manière adéquate par le gouvernement. Les ONG peuvent travailler en collaboration avec les gouvernements, ou en opposition. Les sociétés démocratiques disposent de lois qui permettent aux ONG d'exister et de bénéficier de droits et d'une protection.

Société civile : Les individus et organisations qui entreprennent des actions sociales, en dehors du travail réalisé par le gouvernement, appartiennent à la société civile. La société civile est une composante du lien entre les citoyens et les gouvernements.

La leçon

L'enseignant(e) divise la classe en groupes de quatre élèves. Il/elle distribue les informations concernant Jelena Santic (fiche élève 6.4, si possible déjà découpée en plusieurs bandes de papier). Les bandes de papier sont réparties au hasard entre les membres du groupe. Chaque élève lit à haute voix aux autres membres du groupe ce qui y figure. Le groupe classe alors les bandes dans l'ordre qui lui paraît le plus logique.

L'enseignant(e) demande aux élèves de discuter en groupe des questions suivantes et, dans la mesure du possible, d'arriver à une réponse commune. Il/elle insiste sur le fait que les membres du groupe peuvent être en désaccord, mais que l'échange d'idées permet d'obtenir de meilleurs résultats. Chaque élève met sa réponse par écrit. L'enseignant(e) examine ensuite les points clés avec les élèves, en se basant sur le questionnaire suivant.

Questions

- Quelles étaient, selon vous, les principales raisons qui ont conduit Jelena Santic à rejoindre le groupe 484 ?
- De ce que vous savez de Jelena Santic, quels termes utiliseriez-vous pour la décrire ?
- Pourquoi, selon vous, Jelena Santic et le groupe 484 n'ont-ils pas laissé au gouvernement le soin d'effectuer le travail qu'ils souhaitent réaliser ?
- Quels types de besoins le groupe 484 essaie-t-il de satisfaire ?
- Quel type de société Jelena Santic et le groupe 484 espéraient-ils construire ?
- Quelle est, selon vous, l'importance des organisations non gouvernementales (telles que le groupe 484) dans la société ? Que peuvent-elles réaliser ? Réfléchissez à leur rôle en rapport avec le travail des gouvernements et la satisfaction des besoins (droits) des individus.
- Réfléchissez à la société dans laquelle vous vivez. Quels seraient les besoins que des citoyens actifs ou des ONG responsables pourraient combler ?

Pour donner un exemple, l'enseignant(e) lit l'extrait suivant, tiré d'un rapport international de 2003 sur les ONG en Bosnie-Herzégovine :

« Le secteur des ONG continue de jouer un rôle positif dans le processus de construction de la démocratie et de la société civile dans le pays (...) Il y a actuellement 7 874 organisations non gouvernementales en Bosnie-Herzégovine, relevant des deux lois en matière d'enregistrement (l'ancienne et la nouvelle) (...)

Le secteur des ONG a montré qu'il était capable de mener de vastes campagnes publiques en faveur du changement sur des questions aussi vitales pour la société bosniaque que la jeunesse, l'égalité entre les sexes, l'environnement ou la protection des droits des minorités. Beaucoup d'ONG continuent de proposer des services dans le domaine des soins de santé et de l'aide sociale, de la reconstruction, de la protection des droits de l'homme, de la protection de l'environnement et de la protection des minorités »²².

L'enseignant(e) étudie cet extrait avec les élèves. Ils examinent dans un premier temps la pertinence, pour leur pays, des domaines d'action précités, puis cherchent des exemples de projets qui pourraient être menés dans ces secteurs.

Questions

En tant qu'exercice final de ce module, chaque groupe pourrait choisir l'un des domaines précités et préparer une présentation à ce sujet, en s'appuyant sur la leçon. A défaut, si des outils sont disponibles à cet effet, les élèves pourront faire des recherches sur la vie d'autres citoyens actifs dans le pays, qui feront l'objet d'une présentation de groupe. Ils pourront également étudier la vie de personnalités internationales telles que Mère Teresa ou Nelson Mandela.

22. Source : Rapport USAID « 2003 NGO Sustainability Index, Europe and Eurasia », p. 42-43 ; www.usaid.gov/locations/europe_eurasia/dem_gov/ngoindex/2003/bosnia.pdf.

Fiche élève 6.1

Le choix de Milan

Milan était quasiment prêt à partir pour l'école lorsque son père entra dans la cuisine.

« Milan, j'ai vraiment besoin de ton aide aujourd'hui dans les champs. Peux-tu rester à la maison au lieu d'aller à l'école ? Les récoltes seront endommagées si nous les laissons plus longtemps. »

Milan était triste.

« Papa, je dois aller à l'école aujourd'hui, dit-il, c'est la première réunion du conseil de l'école et je viens d'être élu représentant des classes de 8^e année.

– Mais tu n'es pas le seul, non ? répondit son père. Cela ne fait rien si tu n'y vas pas, il y a d'autres représentants des classes de 8^e année !

– Oui, mais ne pas y aller, ce serait abandonner les gens qui m'ont élu. En plus, nous avons notre cours de sciences aujourd'hui. Je ne veux pas le manquer. Je dois réussir mes examens si je veux aller à l'université. »

Le père de Milan poussa un grognement de mécontentement.

« Tu parles d'aller à l'université comme si ta famille ne comptait pas. Pourquoi ne vois-tu pas que nous avons besoin de toi à la maison ? Comment nous aideras-tu si tu pars à l'université ? Et où iras-tu lorsque tu auras tes diplômes ? Il y a fort à parier que tu ne reviendras pas ici.

– Tu devrais être heureux que je souhaite progresser dans la vie, contrairement à la plupart des garçons du coin, cria Milan avec colère. Ils n'ont pas d'ambition. Ils finiront par faire ce que faisaient leurs pères.

– Je te prie d'avoir un peu de respect pour tes aînés, répondit son père, de plus en plus en colère. Tout ce discours autour de l'éducation, aujourd'hui, me rend malade. Il me semble que tu as oublié certaines des anciennes valeurs, qui nous demandent à tous de faire un effort. Tu ne penses qu'à toi. »

Milan soupira. Il avait déjà entendu tout cela auparavant.

« Papa, si j'obtiens un bon travail, je ne vous oublierai pas, toi et la famille. Comment peux-tu croire que je ferais cela ? Veux-tu vraiment que je quitte l'école et que je ne parvienne pas à faire ce dont je suis capable ? Tous mes professeurs disent que je pourrais être un bon scientifique. Peut-être qu'un jour, je ferai des découvertes qui aideront le monde entier ! »

Le père de Milan tapa du poing sur la table.

« Ton premier devoir est envers ta famille et cette communauté, en particulier maintenant que les temps sont si durs. Tu te remplis la tête de rêves. Te préoccupes-tu seulement du monde réel ? »

Cette remarque blessa Milan, mais il ne voulut pas le montrer. L'espace d'une seconde, il fixa son père en silence, le défiant du regard. Le vieil homme tourna les talons et quitta la maison, en claquant la porte.

Milan s'assit et soupira. Il réfléchit une minute, puis se décida. Il saisit son sac d'école et se dirigea vers la porte. Puis il s'arrêta, prit une feuille de papier et s'assit pour écrire un mot à son père. Ce fut la chose la plus difficile qu'il ait jamais faite.

Fiche élève 6.2

Le dilemme de M. Schmitt

La fille unique de M. Schmitt est très malade. Elle a besoin d'une opération urgente, mais les seuls médecins de la région capables de la réaliser demandent une somme d'argent avant de commencer le traitement. M. Schmitt ne sait pas quoi faire. Sa femme et lui disposent de quelques économies qu'ils pensaient investir pour acheter un petit magasin. Bien entendu, ils sont prêts à donner cette somme pour sauver leur fille, mais elle ne suffit pas, et de beaucoup.

M. Schmitt supplie les médecins de lui consentir une réduction sur le prix de l'opération, mais ces derniers refusent car cela serait injuste vis-à-vis des autres personnes, qui auraient à payer le tarif plein. M. Schmitt demande à sa famille et à ses amis de lui prêter un peu d'argent, mais cela n'est toujours pas suffisant. Sa fille s'affaiblit de jour en jour.

Désespéré, M. Schmitt songe à voler le reste de l'argent pour sauver la vie de sa fille.

Fiche élève 6.3

Quand la situation devient incontrôlable !

Examinez la lettre suivante, parue dans un journal local.

En tant que groupe de résidents locaux, nous sommes vivement préoccupés par un certain nombre de problèmes qui semblent découler du fait que les gens ne sont pas disposés à assumer la responsabilité de leurs actes.

Il y a de nombreux chiens errants. Soit leurs propriétaires l'ignorent, soit ils ne s'en préoccupent pas. Les chiens font leurs besoins dans les rues, ce qui est non seulement désagréable, mais peut aussi être un danger pour la santé. Certains chiens se déplacent en meute et sont sauvages. Ils doivent être maintenus sous un contrôle strict, en particulier lorsque des enfants jouent à proximité.

Nous estimons également qu'il y a trop de détritiques dans la ville et sa périphérie. Les gens sont sans doute trop négligents pour s'en débarrasser comme il se doit. En plus d'être inesthétiques, les tas d'ordures attirent les rats et favorisent la propagation de maladies. Les vieux pots de peinture et de produits chimiques que les gens laissent traîner peuvent s'écouler dans les ruisseaux et les rivières, ce qui peut avoir un effet préjudiciable sur l'approvisionnement en eau potable.

Pourquoi les gens ne réfléchissent-ils pas plus aux conséquences de leurs actes ? Et pourquoi la classe politique ne fait-elle rien pour résoudre ces problèmes ?

Veuillez agréer, ...

Fiche élève 6.4

Cartes : La vie de Jelena Santic

1. Jelena Santic est née en 1944. Elle était Serbe.	2. Jelena Santic est décédée d'un cancer en 2000.
3. Après la mort de Jelena, ses amis ont rapporté une pierre d'un bâtiment détruit par les bombes à Belgrade. Cette pierre a été décorée par des enfants réfugiés du Kosovo, puis déposée symboliquement dans le parc de la Paix dédié à Jelena Santic, à Berlin.	4. Jelena Santic et le groupe 484 ont mené, en Croatie, le projet Pakrac qui a permis de rétablir la confiance entre Serbes et Croates après le conflit de 1991. Des volontaires des deux parties et de la communauté internationale se sont associés à ce projet.
5. Jelena Santic était membre fondateur et responsable du groupe 484, une organisation non gouvernementale (ONG) œuvrant en faveur du règlement pacifique des conflits, de la tolérance et de la coopération, bases de la construction de sociétés humaines.	6. Jelena écrivait des articles contre le nationalisme et le racisme, qui étaient publiés au niveau international. Elle a obtenu, pour son travail, un prix international de la paix, qui lui a été décerné par l'organisation Pax Christi.
7. A Berlin, un parc de la paix porte le nom de Jelena Santic en reconnaissance de son travail. Jelena était intervenue lors d'une réunion publique dans ce parc.	8. Jelena Santic était une danseuse de ballet et une professeur de danse mondialement connue.
9. Jelena Santic militait contre la guerre et se battait pour les droits fondamentaux de tous les peuples. Avec son organisation, elle travaillait d'arrache-pied pour apporter une aide au flot de réfugiés qui arrivaient en Serbie.	10. Le groupe 484 tire son nom de l'un de ses premiers projets, concernant 484 familles de Croatie laissées sans abri par la guerre. Le groupe 484 leur a apporté aide, réconfort et informations sur leurs droits.

Partie 3

Participation

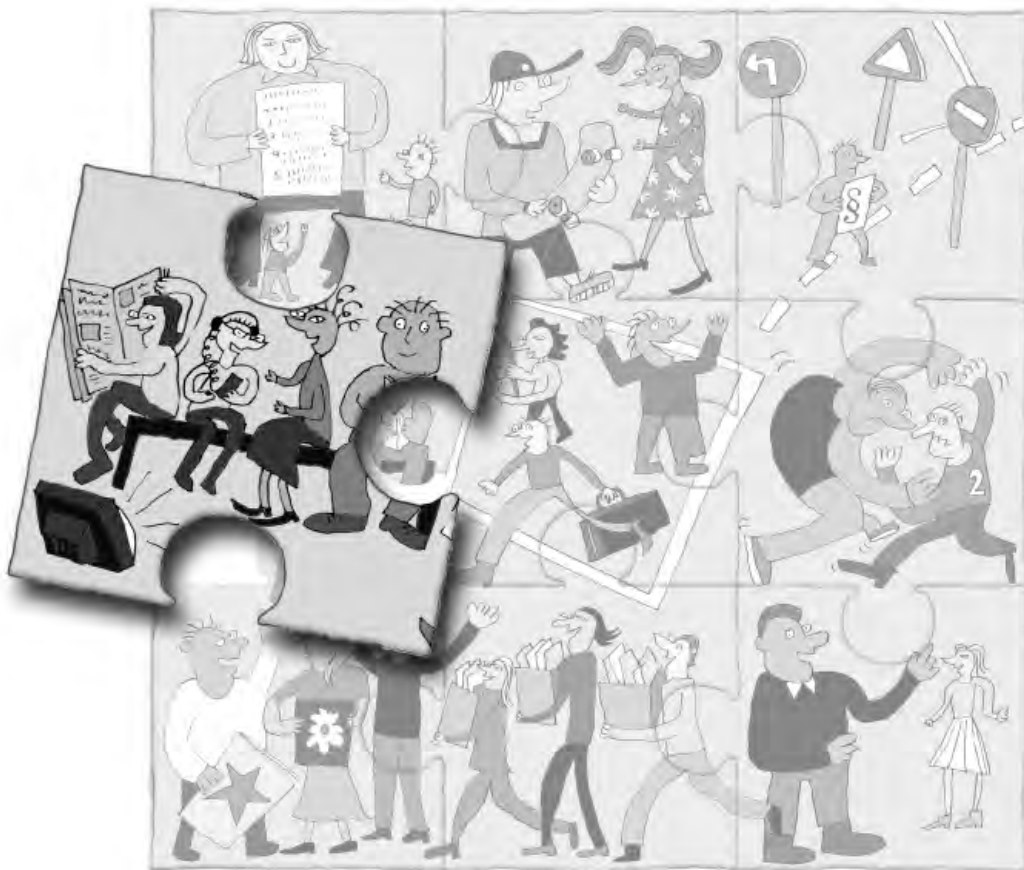
Module 7

Un journal scolaire
Comprendre les médias par la production de médias

MODULE 7

Un journal scolaire

Comprendre les médias par la production de médias



7.1. Les journaux autour de nous

Qui informent-ils, comment informent-ils, que communiquent-ils?

7.2. Notre journal est le meilleur..., n'est-ce pas?

Qu'est-ce qui fait d'un journal un bon journal?

7.3. Produisons notre journal mural

Quelques conseils pratiques

7.4. Notre premier numéro !

Etape suivante

MODULE 7 : Un journal scolaire

Comprendre les médias par la production de médias

Partout dans le monde, la présence et l'impact des médias n'ont cessé d'augmenter ces dernières années. Plus nos vies deviennent complexes et interdépendantes, plus nous nous appuyons sur l'information pour comprendre les influences et les évolutions qui nous concernent. Pour tout ce qui sort du champ de nos expériences personnelles et de notre perception immédiate, nous devons faire confiance à une source d'information.

Cela étant, l'accès aux médias n'est pas le même pour tous, ce qui a une incidence sur le degré d'information d'un individu et ses possibilités d'exercer une influence et un pouvoir. Se posent également la question de la censure et le problème de la désinformation par les partis politiques, les gouvernements et les puissants lobbys. Tout conflit, du changement social à la guerre, entraîne une monopolisation et une déformation de l'information.

Bien que ces interconnexions, pour n'en citer que quelques-unes, ne soient pas explicitement étudiées dans le présent module consacré aux médias, les élèves en découvriront certains aspects lorsqu'ils compareront les médias de la presse écrite de leur pays ou de leur région et les évalueront selon des critères spécifiques.

Ce module aborde l'éducation aux médias d'une autre manière. En produisant leur propre journal, les élèves découvriront « de l'intérieur » la réalité des médias. Notre expérience de l'enseignement montre que cette façon de faire donne aux élèves un accès direct aux titres de la presse écrite plus éloignés de leur quotidien. Ils procéderont à une analyse critique de ce type de médias ainsi que des médias électroniques, et réfléchiront à leur propre usage des médias, le tout sous un nouvel angle. Ils développeront ainsi leur connaissance des médias.

Enfin, un conseil pratique : ce module, en particulier, demande et offre des possibilités d'enseignement interdisciplinaire et de coopération. L'écriture et la révision des textes pourraient avoir lieu dans le cadre de l'enseignement de la langue, tandis que la mise en page pourrait être réalisée en cours d'arts plastiques. Dans certains cas, la classe devra commencer seule cet exercice, avec le concours d'une équipe de rédaction formée d'élèves particulièrement motivés.

Une certaine durée de présence du journal mural dans la vie scolaire sera peut-être nécessaire avant que d'autres enseignants ne soient convaincus de l'intérêt de s'y associer.

Apprentissage pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme

La connaissance des médias est l'une des conditions de la réalisation de l'un des principaux objectifs de l'ECD/EDH : la citoyenneté active et participative. En voici quelques caractéristiques :

1. Par aptitude à la communication, on entend la manière dont les êtres humains établissent en général des relations les uns avec les autres. La réalité sociale n'existe pas en tant que telle. Au contraire, ce sont les êtres humains qui la définissent par l'interaction sociale ; en d'autres termes, elle est créée par des actes de communication. L'aptitude à la communication commence par l'apprentissage de la langue maternelle et se développe par sa pratique en public.
2. Tout être humain dispose de cette aptitude à la communication dès la naissance. Nous en sommes tous dotés par nature, mais elle doit être éduquée, travaillée et affinée.
3. La connaissance des médias s'inscrit dans ce concept global d'aptitude à la communication. La diversité et la complexité des médias sont telles qu'ils nécessitent un apprentissage et une pratique par les étudiants, dans le cadre, par exemple, de tâches appropriées. La presse écrite – dont fait partie le journal scolaire – est un moyen de communication important dans la vie de tous les jours, avec lequel les élèves doivent se familiariser. Il ne s'agit toutefois que d'un élément dans l'objectif global de la connaissance des médias.

MODULE 7 : Un journal scolaire

Comprendre les médias par la production de médias

Titre de la leçon	Objectifs d'apprentissage	Tâches de l'élève	Ressources	Méthode
Leçon 1 : Les journaux autour de nous	Une variété de médias de la presse écrite sont présentés aux élèves. Ils comprennent les différences de structure du contenu.	Les élèves recueillent et analysent les journaux et magazines habituellement lus dans leur environnement. Ils créent une affiche présentant leurs résultats.	Journaux, ciseaux, colle, grandes feuilles de papier.	Travail en groupe.
Leçon 2 : Notre journal est le meilleur..., n'est-ce pas ?	Les élèves définissent les critères d'un bon journal ou magazine. Ils prennent conscience de leurs propres prises de position, valeurs et intérêts.	Les élèves évaluent les présentations des autres groupes et font des compromis.	Présentations préparées lors de la leçon précédente. Grille au tableau ou sur le tableau de conférence.	Présentations de groupe, discussion plénière et évaluation.
Leçon 3 : Produisons notre journal	En groupes, les élèves décident d'un certain nombre de thèmes et d'objectifs. Ils coopèrent, partageant leurs idées et leurs compétences avec les autres membres du groupe.	Les élèves décident de la structure de leur journal produit en commun. Ils recensent les thèmes qui présentent un intérêt pour leur école et écrivent un article pour leur rubrique du « journal mural ».	En fonction des ressources matérielles disponibles, les résultats iront des textes manuscrits aux impressions sur ordinateur avec photos numériques.	Prise de décisions en commun, travail en groupe.
Leçon 4 : Notre premier numéro !	Dans le cadre d'une discussion libre, les élèves comprennent ce qu'implique la poursuite du projet de « journal mural ». Ils sont capables de prendre une décision et d'en assumer la responsabilité.	Les élèves se forgent une opinion et décident de leur implication dans la suite du projet.	Tableau ou tableau de conférence.	Discussion plénière.

Leçon 1

Les journaux autour de nous

Qui informent-ils, comment informent-ils, que communiquent-ils ?

Objectifs d'apprentissage	Une variété de médias de la presse écrite sont présentés aux élèves. Ils comprennent les différences de structure du contenu.
Tâches de l'élève	Les élèves recueillent et analysent les journaux et magazines habituellement lus dans leur environnement. Ils créent une affiche présentant leurs résultats.
Ressources	Journaux, ciseaux, colle, grandes feuilles de papier.
Méthode	Travail en groupe.

Apprentissage conceptuel

L'expression « presse écrite » désigne des sources d'information imprimées – ce sont les médias dits « classiques » – et notamment les journaux, magazines, livres, catalogues, brochures, dépliants, cartes, diagrammes, cartes postales, calendriers et affiches.

La presse écrite est généralement imprimée sur papier. Les technologies d'impression connaissant une évolution rapide, l'impression numérique est de plus en plus courante.

La leçon

Quelques semaines avant le début de cette leçon, l'enseignant(e) demande aux élèves de collecter tous les journaux et magazines qu'ils peuvent trouver et de les emporter en classe. Pour les aider dans leur travail, il est recommandé de prévoir une table dans la classe qui sera utilisée pour les présentations. Avec un peu de chance, l'un(e) des élèves pourra obtenir un ancien présentoir d'un marchand de journaux, moyen idéal pour présenter les journaux et les magazines. L'enseignant(e) veillera à ce que tous les principaux quotidiens y figurent.

L'enseignant(e) commence la première leçon en informant les élèves des objectifs et des tâches de ce module. Il/elle met l'accent sur le fait que celui-ci marquera le début d'un projet qui peut et devrait être poursuivi pendant au moins la moitié de l'année scolaire. Les élèves doivent également être sensibilisés au fait que ce projet leur donne la possibilité d'acquérir une expérience pratique du journalisme. L'expérience montre que les journalistes ont souvent fait leurs premiers pas dans des projets de ce type.

Les élèves forment de petits groupes, de préférence de trois, voire quatre élèves. Chaque groupe analysera un journal ou un magazine différent, au moyen des questions suivantes :

- Quelles sont les rubriques du journal ou du magazine ?
- Dans quel ordre apparaissent-elles ?
- A quelle cible s'adressent-elles ? Quels sont les membres de la famille qui s'intéressent en particulier à la lecture de telle ou telle rubrique ?
- Quels sont les thèmes des rubriques figurant dans le numéro qu'étudie le groupe ?
- Choisissez un article caractéristique de chaque rubrique. Découpez-le et collez-le sur une feuille de papier pour en faire une affiche.

Le nom du journal ou du magazine devra figurer sur l'affiche, si possible avec l'en-tête d'origine, ainsi que les réponses aux questions ci-dessus. Il faudra rappeler aux élèves l'importance d'une mise en page claire et ordonnée.

A ce stade, il est important que les élèves aient compris la structure de base de leur journal, afin de pouvoir l'expliquer en classe.

Les groupes préparent leurs présentations pour la leçon suivante, comme s'ils faisaient de la publicité pour leur journal ou leur magazine, en mettant l'accent sur ses points forts. Après avoir assisté à toutes les présentations, les élèves choisissent celui qu'ils jugent le plus intéressant et le plus instructif. L'objectif est d'obtenir un abonnement gratuit à ce journal pendant quelques semaines, un service que de nombreux éditeurs de journaux sont prêts à offrir aux établissements scolaires.

Durant cette phase, l'enseignant(e) joue un rôle consultatif. Il/elle aide les groupes à étudier la structure interne du journal, tous n'étant pas si faciles à analyser. Il/elle supervise également le travail en groupe des élèves afin que chaque groupe puisse faire une présentation de qualité et terminer son travail pour la fin de la leçon. La recherche de la perfection perturberait le budget-temps prévu pour cette activité.

Leçon 2

Notre journal est le meilleur..., n'est-ce pas ?

Qu'est-ce qui fait d'un journal un bon journal ?

Objectifs d'apprentissage	Les élèves définissent les critères d'un bon journal ou magazine. Ils prennent conscience de leurs propres prises de position, valeurs et intérêts.
Tâches de l'élève	Les élèves évaluent les présentations des autres groupes et font des compromis.
Ressources	Présentations préparées lors de la leçon précédente. Grille au tableau ou tableau de conférence.
Méthode	Présentations de groupe, discussion plénière et évaluation.

Apprentissage conceptuel

Le terme « liberté de la presse » désigne le droit de la presse d'exercer ses activités librement, parallèlement au droit à la publication d'informations et d'opinions sans aucune censure. Concrètement, cela signifie que les journalistes ont le droit de refuser de dévoiler leurs sources et qu'il existe des restrictions à la surveillance des journalistes à l'aide d'équipements audio (écoutes), afin de protéger les sources d'information dont ils ont besoin pour leur travail. L'accès à la profession de journaliste n'est pas réglementé par l'Etat et la formation des journalistes est organisée dans des établissements privés, sans ingérence de l'Etat.

La leçon

La deuxième leçon commence par les présentations. Les groupes ont préparé leurs affiches et sélectionné leurs coupures de journaux ou de magazines. Il peut être utile d'accorder cinq minutes aux groupes au début de la leçon pour qu'ils puissent répéter leurs présentations.

Les élèves évaluent les présentations au moyen de critères prédéfinis. L'enseignant(e) les présentera et préparera une grille sur le modèle suivant.

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Points
Nom du journal ou du magazine						
Affiche						
Forme de la présentation						
Éléments de fond de la présentation						
Forme du journal ou du magazine						
Éléments de fond du journal ou du magazine						

Il ne faut pas donner trop d'importance à l'évaluation, mais plutôt, par le jeu de la compétition, inciter les élèves à faire une présentation de qualité.

Après les présentations, les élèves évaluent les médias de la presse écrite qu'ils ont vus (réflexion critique), principalement au moyen des questions suivantes :

- Qu'est-ce qui fait qu'un journal/magazine est un « bon » journal/magazine ?
- A quoi servent-ils ?
- Que pensons-nous des journaux/magazines qui nous ont été présentés ?
- Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?

L'expérience montre que l'enseignant(e) favorisera et structurera le débat s'il/elle note les idées des élèves sur un tableau de conférence préparé avant la leçon. Il/elle peut également se servir du tableau, mais cela a pour inconvénient que les informations ne seront plus disponibles à la leçon suivante.

A la fin de la leçon, l'enseignant(e) propose aux élèves de produire un journal qui sera affiché dans l'établissement (« journal mural »). Il/elle leur demande de réfléchir à cette tâche – ainsi qu'aux rubriques que devrait contenir un tel journal pour donner une vision complète de la vie scolaire – et à celle dont ils aimeraient s'occuper. Ils devront également proposer un nom pour leur journal.

Leçon 3

Produisons notre journal

Quelques conseils pratiques

Objectifs d'apprentissage	En groupes, les élèves décident d'un certain nombre de thèmes et d'objectifs. Ils coopèrent, partageant leurs idées et leurs compétences avec les autres membres du groupe.
Tâches de l'élève	Les élèves décident de la structure de leur journal produit en commun. Ils recensent les thèmes qui présentent un intérêt pour leur école et écrivent un article pour leur rubrique du « journal mural ».
Ressources	En fonction des ressources matérielles disponibles, les résultats iront des textes manuscrits aux impressions sur ordinateur avec photos numériques.
Méthode	Prise de décisions en commun, travail en groupe.

La leçon

Par groupes de trois ou quatre, les élèves tiennent un échange de vues sur les rubriques que devrait contenir un journal pour donner des informations pertinentes sur la vie scolaire.

L'enseignant(e) a préparé un petit journal pour chaque groupe en collant ensemble trois feuilles de papier au format A4. Les groupes ont pour tâche de concevoir la structure générale du journal, comportant notamment le nom, la mise en page et les rubriques retenus. Voici un exemple de résultat possible :

La chronique des élèves					
Nouvelles de dernière minute	Sports	Informations de premier plan	Événements	Du côté des parents	Nos préoccupations

Les propositions des groupes sont affichées aux murs de la classe. Les élèves les lisent et y réfléchissent. Une « conférence des rédacteurs » prend les grandes décisions suivantes :

- le nom du journal (échange de vues, discussion et vote final) ;
- le choix des rubriques les plus importantes et les plus intéressantes pour l'école et les élèves.

Les élèves forment maintenant de petits groupes, un par rubrique à réaliser, plus un groupe chargé de la production.

Pour commencer, l'équipe de production s'occupe des aspects pratiques tels que la mise en page du journal. L'enseignant(e) aura au préalable informé le chef d'établissement du projet de journal et obtenu l'autorisation d'afficher le journal scolaire dans le bâtiment de l'école.

Tandis que les groupes de rédacteurs planifient les premiers articles pour les différentes rubriques, l'enseignant(e) passe en revue les aspects techniques avec l'équipe de production.

Les tâches à effectuer pour la semaine suivante sont données aux élèves. Chaque groupe de rédaction soumet un article et l'équipe de production produit le journal mural, comprenant l'en-tête où figurent le nom et le logo du journal, ainsi que les rubriques choisies.

Les élèves connaîtront leur premier succès grâce à ce projet, mais se rendront également très vite compte des difficultés qu'il implique. Cette façon de procéder vise à établir une équipe permanente de rédacteurs qui publiera régulièrement des nouvelles de l'école. Celle-ci sera composée d'élèves particulièrement actifs et intéressés, qui pourront poursuivre le projet de journal mural pendant une plus longue période.

Leçon 4

Notre premier numéro !

Etape suivante

Objectifs d'apprentissage	Dans le cadre d'une discussion libre, les élèves comprennent ce qu'implique la poursuite du projet de « journal mural ». Ils sont capables de prendre une décision et d'en assumer la responsabilité.
Tâches de l'élève	Les élèves se forgent une opinion et décident de leur implication dans la suite du projet.
Ressources	Tableau ou tableau de conférence.
Méthode	Discussion plénière.

Apprentissage conceptuel

Une discussion (échange d'arguments, du latin *discussio*) est une forme spécifique de communication verbale entre deux ou plusieurs personnes, dans laquelle une ou plusieurs questions sont examinées et chaque partie présente ses arguments. Une discussion doit se tenir dans un esprit de respect mutuel. L'orateur doit encourager l'expression d'idées et d'opinions autres que la sienne, et les considérer avec attention plutôt que de les rejeter d'emblée. Des qualités personnelles telles que le calme, la sérénité et la politesse seront un atout pour les deux parties. Une discussion de qualité permettra de trouver une solution à un problème ou un compromis acceptable par tous.

Dans les sociétés modernes, les discussions sont un moyen civilisé, c'est-à-dire non violent, de gérer les différends et de venir à bout des conflits d'intérêts et d'objectif. Les conflits ne sont pas supprimés, mais résolus. En mettant en pratique leurs compétences en matière de discussion, les élèves acquièrent un outil fondamental pour œuvrer à l'établissement et au maintien de la paix dans la société.

La leçon

Après que les groupes de rédacteurs aient affiché leurs articles au mur et présenté brièvement leur expérience de travail, les élèves examinent la question de la poursuite du projet de journal mural. Maintenant qu'ils ont une idée du temps à consacrer à ce travail et des problèmes organisationnels à résoudre, ils peuvent discuter de manière objective.

L'enseignant(e) peut clarifier et structurer la discussion entre les élèves en dessinant la grille suivante sur un tableau de conférence ou au tableau.

Organisation	Aspects personnels	Coopération	Gestion du temps
Si nous continuons : – Qu'est-ce qui doit être pris en compte ? – Y aura-t-il un problème de temps ? – Quels sont les moyens techniques dont nous disposons ? – Comment éviter que notre journal soit vandalisé ? – De quels moyens financiers aurons-nous besoin ? Comment récolter les fonds nécessaires ?	Qui est intéressé ? – Rédacteur en chef. – Comité de rédacteurs. – Noms : – – – – – – Quel est le rôle et la position de l'enseignant(e) ?	– Comment susciter l'intérêt d'autres élèves ? – Quels autres enseignants souhaiterions-nous voir s'associer à notre projet ? – Pouvons-nous organiser des visites dans des bureaux de rédaction locaux (presse écrite, radiodiffusion ou médias électroniques) ? – Pouvons-nous interviewer un journaliste en tant qu'expert ?	

Lorsqu'ils s'engagent dans un projet de ce type, les enseignants se rendent vite compte que tout ne peut pas être planifié. Tous les participants doivent mener un processus de réflexion permanent. C'est une tâche exaltante et passionnante, mais également difficile, voire frustrante dans certains cas.

Les enseignants qui ont déjà de l'expérience dans ce type de travail sur projets connaissent les étapes à suivre. Ils savent qu'un encadrement est indispensable, mais également que de se montrer trop directif peut nuire à la motivation et à l'esprit d'initiative des élèves. La participation à de tels projets est très constructive pour les élèves et leur offre une expérience majeure dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme.

Les enseignants exerceront leurs qualités d'animateur pour veiller à ce qu'à la fin de cette leçon, des décisions claires aient été prises quant aux suites à donner au projet, et qu'un échéancier approprié ait été mis en place pour les étapes suivantes.

Informations de base pour les enseignants

Les trois dimensions du développement de la connaissance des médias

1. Première dimension : jugement des médias

Cette dimension peut se résumer dans le verbe *Κρίνειν* (krinein), qui signifie en grec ancien « distinguer » et désigne l'acquisition permanente des connaissances et de l'expérience et la réflexivité.

Juger les médias, c'est les analyser. Cette sous-dimension analytique renvoie à la capacité de percevoir et de comprendre les évolutions de la société, telles que le processus de concentration au sein de l'industrie des médias, susceptible de nuire au bon fonctionnement des médias dans une société démocratique. Dans ce cas précis, il importe de savoir qui possède quel journal et combien de titres appartiennent à la même société. Il ne faut toutefois pas oublier que les médias sont gérés comme des entreprises commerciales qui doivent générer des bénéfices. Que cela nous plaise ou non, plus l'interdépendance et la mondialisation de nos vies s'accroissent, plus nous devons nous appuyer sur les médias. L'analyse de ces derniers nous permet de juger leur évolution de manière critique – pour opérer des distinctions – et d'utiliser à bon escient notre connaissance des médias.

La sous-dimension réflexive signifie que nous devons pouvoir appliquer notre faculté d'analyse et nos connaissances à nous-mêmes et à notre sphère d'action personnelle. Dans notre rapport aux médias en particulier, nous avons en effet une forte tendance à parler des « autres » et à oublier notre implication personnelle.

La capacité d'analyse et de réflexion englobe une troisième sous-dimension, à savoir l'intérêt éthique pour les autres, qui, en termes de responsabilité sociale, établit un équilibre entre la réflexion analytique et la réflexivité.

2. Deuxième dimension : connaissance des médias

Il s'agit ici de la connaissance « pure » des médias et des systèmes de médias, qui peut être divisée en deux sous-ensembles :

La sous-dimension de l'information inclut les connaissances de base telles que la manière de travailler des journalistes, les types de programmes diffusés par la télévision et la radio, les raisons des préférences du téléspectateur et l'utilisation optimale des moyens informatiques en fonction de nos besoins.

La sous-dimension des compétences ajoute à la connaissance des médias la capacité d'utiliser de nouveaux équipements sans avoir à lire les manuels d'instruction. Elle englobe « l'apprentissage par la pratique » – comment se servir d'un ordinateur, accéder à internet, utiliser une caméra vidéo, etc.

3. Troisième dimension : utilisation des médias

Cette dimension peut également être divisée en deux sous-ensembles :

1. La compétence dans l'utilisation des produits des médias qui correspond à la réception et à la consommation des produits fabriqués par les médias. Regarder la télévision en est un exemple. C'est une activité au cours de laquelle nous devons analyser ce que nous avons vu et l'intégrer dans nos structures cognitives et notre répertoire d'images. Nous pouvons aujourd'hui renforcer nos compétences réceptives en lisant des textes, mais également en regardant des films.
2. L'utilisation active des équipements de médias. Cette sous-dimension fait référence à l'utilisation des médias en interaction sociale. La banque à distance, l'achat en ligne, les conférences vidéo et téléphoniques, la photographie argentique et numérique ou la production vidéo en sont des exemples. L'immense variété de médias disponibles nous donne la possibilité de percevoir le monde en recevant des informations, mais aussi en en produisant.

C'est précisément sur cette utilisation active des médias que porte le présent module. Il établit également des liens avec les deux autres dimensions de l'éducation aux médias évoquées ci-dessus.

Fiche élève 7.1

Comment écrire un article ?

Structure de base d'un article

1. Le titre

Tout article a besoin d'un titre. Ce dernier remplit une fonction essentielle : sans accabler le lecteur, il doit attirer son attention et l'inciter à poursuivre sa lecture.

Les lecteurs de journaux parcourent rapidement les pages pour sélectionner les articles qui les intéressent : les titres doivent donc attirer leur regard. Ils doivent être brefs, imprimés dans une police de grande taille et en gras, et être séparés du corps du texte.

2. Les lignes d'introduction

Les lignes d'introduction constitueront généralement le premier paragraphe de votre article (les journalistes les désignent sous le nom « d'attaque »). En règle générale, elles sont imprimées en caractères gras.

L'attaque donne au lecteur les informations les plus importantes. Dans une attaque informative, le lecteur trouve des réponses aux principales questions qu'il se pose.

Dans les articles de fond ou les autres textes plus chargés d'émotion que factuels, les premières lignes décriront souvent une scène de manière vivante. Ici, l'intérêt du lecteur n'est pas suscité par les faits, mais par des moyens stylistiques.

3. Langage et style employés

Le recours à un langage soigné et précis est peut-être plus important pour la rédaction d'un article de qualité que l'utilisation de la forme ou du style journalistique approprié. Si nous comparons un journal à une maison, les différentes formes d'écriture journalistique et de présentation pourraient en être les meubles, tandis que les mots seraient les briques qui ont servi à la construction de la maison.

Si nous pouvons nous débrouiller dans une certaine mesure sans meubles, nous ne pouvons vivre dans une maison sans briques. Les articles chargés d'émotion, avec la « touche humaine », sont très courants dans les journaux. N'oubliez cependant pas que le mieux est l'ennemi du bien !

Cette remarque nous amène à la phrase. Utilisez des phrases courtes et simples. Les lecteurs auront du mal à comprendre les phrases de plus de 14 mots. Au-delà de 25 mots, elles deviennent tout bonnement incompréhensibles. Les structures de phrase complexes avec beaucoup de virgules et de propositions sont à éviter. Prenez l'habitude de relire chaque phrase dès que vous l'avez écrite. Est-elle claire et facile à comprendre ? Y a-t-il des mots superflus ?

Les fautes d'orthographe ne font pas uniquement mauvaise impression ; elles gênent également le lecteur, car elles détournent son attention du message. Avant de rendre votre article, révisez-le : vérifiez l'exactitude et le caractère complet de l'information (en d'autres termes, contrôlez-en la véracité et la précision) ainsi que la compréhensibilité du texte, et corrigez les éventuelles fautes de langage et de style.

Partie 4

Pouvoir et autorité

Module 8

Règles et lois

Quelles sont les règles dont a besoin une société ?

Module 9

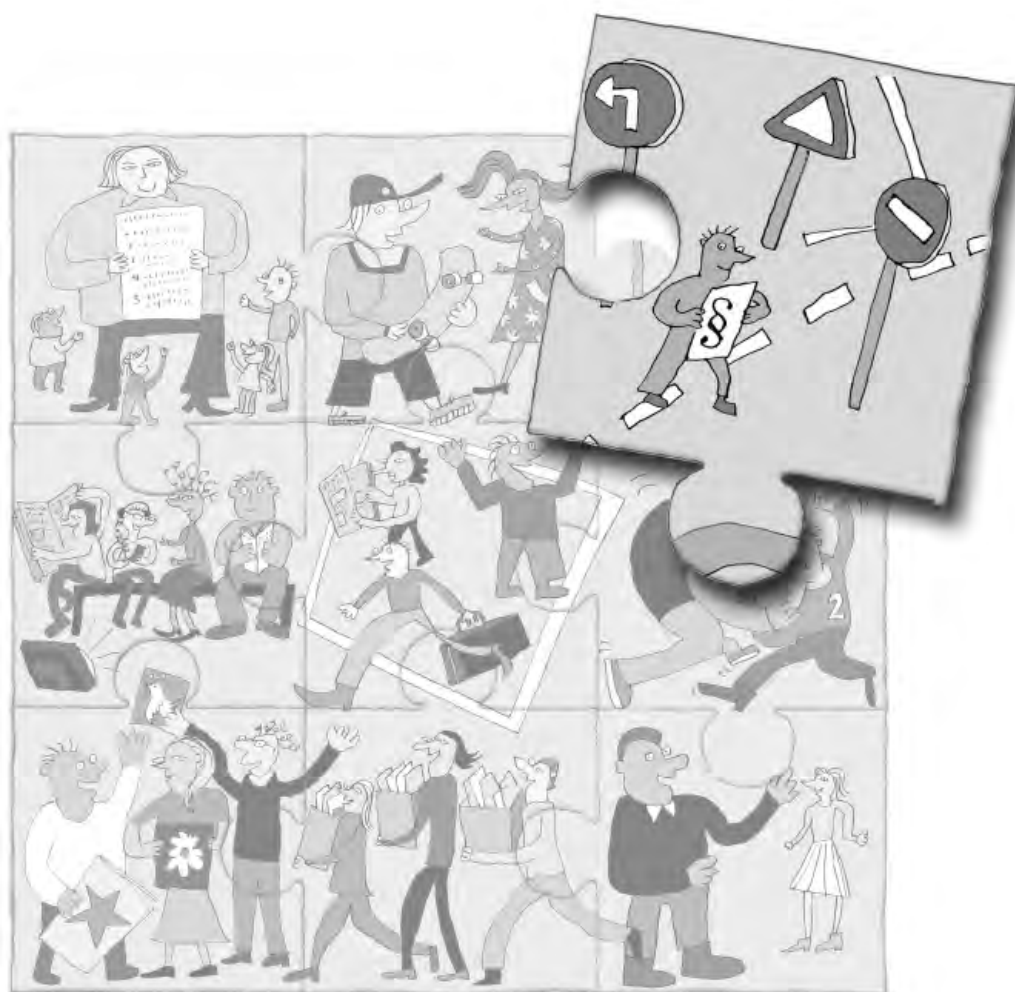
Gouvernement et politique

Comment la société doit-elle être gouvernée ?

MODULE 8

Règles et lois

Quelles sont les règles dont a besoin une société?



8.1. Bonne ou mauvaise loi

Qu'est-ce qui fait une bonne loi?

8.2. A quel âge?

Comment la loi doit-elle s'appliquer aux jeunes?

8.3. Vous êtes chargé(e) de l'élaboration des lois

Comment traitez-vous les jeunes délinquants?

8.4. Règles en matière de preuve

Quelles preuves doivent entrer en ligne de compte devant les tribunaux?

MODULE 8 : Règles et lois

Quelles sont les règles dont a besoin une société ?

Les lois sont indispensables au bon fonctionnement de la société. Elles s'appliquent en toutes circonstances et à toute personne au sein d'un pays – bien que certains groupes, tels que les enfants, ne soient pas visés par certaines lois jusqu'à ce qu'ils aient atteint un âge donné.

Il est possible d'établir une distinction entre les lois qui font partie du droit civil et celles qui font partie du droit pénal. Le premier offre un moyen de résoudre des litiges entre individus et groupes de personnes, tandis que le second s'applique aux comportements que l'Etat a décidé d'empêcher.

Cela dit, les lois ne peuvent être parfaites. Ce sont des productions humaines qui nécessitent parfois des modifications. Elles peuvent être dépassées, inefficaces ou simplement injustes pour certains groupes de la société.

La loi ne peut jamais être séparée de la politique, car c'est au sein des systèmes politiques qu'elle est élaborée et modifiée. Dans un système politique démocratique, il est important que tous les citoyens puissent s'exprimer sur un pied d'égalité à son propos. Il faut également que la loi s'applique de la même manière à tous les citoyens, c'est-à-dire que nul ne soit au-dessus de la loi. Ce principe est connu sous le nom de prééminence du droit.

Enfin, la loi doit respecter les droits de l'homme. Cela permet de s'assurer que les lois sont justes et qu'elles ne sont pas détournées à des fins d'oppression ou de dictature. La plupart des systèmes démocratiques reposent sur des Constitutions écrites qui forment un cadre de référence en matière de droits de l'homme, supérieur aux lois du pays. Certains pays ont également créé des cours constitutionnelles chargées de se prononcer sur la constitutionnalité des lois.

Apprentissage pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme

Cette série de leçons permettra aux élèves :

- de mieux comprendre le concept de loi et son importance dans une société démocratique ;
- de comprendre que le but principal de la loi est d'aider les individus et de protéger la société ;
- d'avoir davantage de respect pour le principe de la prééminence du droit ;
- de mieux connaître le système juridique de leur pays.

MODULE 8 : Règles et lois

Quelles sont les règles dont a besoin une société ?

Titre de la leçon	Objectifs d'apprentissage	Tâches de l'élève	Ressources	Méthode
Leçon 1 : Bonne ou mauvaise loi	Savoir et comprendre ce qui fait une bonne loi.	Examiner le règlement intérieur de l'école et définir ce qui fait un bon règlement. Examiner les lois et définir ce qui fait une bonne loi. Examiner de manière critique un domaine de la loi dans le pays, par exemple les lois sur l'alcool. Proposer et justifier une nouvelle règle ou loi pour l'école.	Deux cartes pour chaque élève – la première portant la lettre « A » (en vert) et l'autre la lettre « B » (en rouge). Fiche « Lois sur l'alcool dans notre pays ». Marqueurs et feuille de papier grand format pour chaque groupe de 4 à 6 élèves. Tableau de conférence ou grande feuille de papier pour l'affichage en classe.	Travail en petits groupes et discussion en classe.
Leçon 2 : A quel âge ?	Examiner comment la loi s'applique aux jeunes.	Trouver les âges légaux auxquels les jeunes ont le droit de participer à différentes activités réservées aux adultes. Examiner dans quelle mesure le droit en vigueur est adapté aux jeunes.	Trois grandes lettres « A », « B » et « C » sur trois murs de la salle de classe. Exemplaires de la fiche élève 8.1 (une pour deux élèves). Marqueurs et feuille de papier grand format pour chaque groupe de 4 à 6 élèves.	Travail en binôme, travail en petits groupes et discussion en classe.
Leçon 3 : Vous êtes chargé(e) de l'élaboration des lois	Se demander si les jeunes qui ont enfreint la loi doivent être sanctionnés, et si oui, comment.	Examiner les différents principes – punition, dissuasion, réadaptation – qui entrent en jeu dans le choix d'une sanction juste pour une infraction commise par un jeune.	Exemplaire du récit et informations complémentaires pour l'enseignant(e).	Travail en petits groupes et discussion en classe.
Leçon 4 : Règles en matière de preuve	Comprendre les règles en matière de preuve devant un tribunal.	Examiner le type de preuves qui devraient entrer en ligne de compte devant un tribunal et celles qu'il serait inapproprié d'utiliser.	Cartes de discussion (fiche élève 8.2) pour chaque groupe de 4 à 6 élèves.	Travail en petits groupes et discussion en classe.

Leçon 1

Bonne ou mauvaise loi

Qu'est-ce qui fait une bonne loi ?

Objectifs d'apprentissage	Savoir et comprendre ce qui fait une bonne loi.
Tâches de l'élève	Examiner le règlement intérieur de l'école et définir ce qui fait un bon règlement. Examiner les lois et définir ce qui fait une bonne loi. Examiner de manière critique un domaine de la loi dans le pays, par exemple les lois sur l'alcool. Proposer et justifier une nouvelle règle ou loi pour l'école.
Ressources	Deux cartes pour chaque élève – la première portant la lettre « A » (en vert) et l'autre la lettre « B » (en rouge). Fiche « Lois sur l'alcool dans notre pays » préparée et éditée par l'enseignant. Marqueurs et feuille de papier grand format pour chaque groupe de 4 à 6 élèves. Tableau de conférence ou grande feuille de papier pour l'affichage en classe.
Méthode	Travail en petits groupes et discussion en classe.

Note d'information

La méthode employée dans cette leçon est connue sous le nom d'« apprentissage inductif ». L'enseignant(e) aide les élèves à comprendre des principes abstraits en se basant sur des exemples concrets. La leçon commence par des exemples – ici, de règles ou de lois – à partir desquels les élèves sont invités à tirer des principes généraux. Dans le cas présent, ces principes généraux sont les critères applicables aux règles ou aux lois pour déterminer s'il s'agit de bonnes règles ou de bonnes lois : Sont-elles justes ? Sont-elles utiles ? Visent-elles le bien de tous ? La police peut-elle les appliquer ? Sont-elles simples à comprendre et à respecter ?

Dans le cas où des documents spécifiques seraient nécessaires, par exemple ceux traitant des lois sur l'alcool applicables dans le pays, l'enseignant(e) ou les élèves auront pour tâche de les intégrer dans la leçon.

La leçon

L'enseignant(e) commence la leçon en donnant à chaque élève deux cartes – sur l'une est inscrite en grand la lettre « A » (en vert), sur l'autre la lettre « B » (en rouge).

L'enseignant(e) explique aux élèves qu'ils vont entendre plusieurs règles scolaires imaginaires et qu'ils devront décider s'il s'agit selon eux de bonnes ou de mauvaises règles. Si oui, ils lèveront la carte « A », sinon, ils lèveront la carte « B ».

L'enseignant(e) lit les règles imaginaires une à une. A chaque fois, les élèves lèvent une de leurs cartes, selon ce qu'ils en pensent. L'enseignant(e) peut par exemple proposer les règles suivantes :

- le travail à la maison est interdit ;
- les brimades sont interdites ;
- les élèves doivent payer pour venir à l'école ;
- il est interdit d'emporter des chewing-gums à l'école ;
- les élèves doivent aimer tous leurs enseignants ;
- les élèves peuvent choisir les cours auxquels ils souhaitent assister ;
- les enseignants les plus anciens devraient avoir un emploi du temps moins chargé ;
- les téléphones portables sont interdits à l'école.

Pour chaque proposition, l'enseignant(e) demandera à deux ou trois élèves de justifier leurs décisions :

- Pourquoi penses-tu qu'il s'agit d'une bonne/mauvaise règle ?

Les idées des élèves ne feront pas l'objet de discussions plus approfondies ou de commentaires à ce stade.

L'enseignant(e) divise ensuite la classe en groupes de 4 à 6 élèves et demande aux élèves d'essayer de définir les critères qui font qu'une règle scolaire est une bonne règle :

- Qu'est-ce qui fait une bonne règle scolaire ?

Les groupes présentent leurs idées à l'ensemble de la classe.

L'exercice – lecture des propositions, cartes, justification des décisions, etc. – est ensuite répété, cette fois-ci avec des lois imaginaires et non plus des règles scolaires. En voici quelques exemples :

- tous les citoyens doivent avoir la même religion ;
- le meurtre est interdit ;
- le mensonge est interdit ;
- l'alimentation à faible valeur nutritive est interdite ;
- c'est aux citoyens de décider de quel côté de la route ils veulent circuler ;
- les femmes doivent percevoir une rémunération égale à celle des hommes.

L'enseignant(e) demande aux élèves de regagner leur groupe et d'essayer de définir les critères qui font qu'une loi est une bonne loi :

- Qu'est-ce qui fait une bonne loi ?

Les groupes présentent leurs idées à l'ensemble de la classe. L'enseignant(e) doit essayer d'orienter la réflexion des élèves vers un certain nombre de critères essentiels qui contribuent à faire d'une loi une bonne loi, parmi lesquels :

- l'équité – la justice et l'égalité ; par exemple, l'égalité de rémunération entre hommes et femmes ;
- l'utilité – la loi permet d'assurer le bon fonctionnement de la société ; par exemple, des lois relatives à la circulation, pour rendre les routes plus sûres ;
- le bien commun – la loi ne favorise pas uniquement les intérêts de certains groupes en particulier (les riches, par exemple) ;
- l'applicabilité – la majorité est disposée à respecter la loi, la police peut arrêter ceux qui l'enfreignent ;
- la simplicité – la loi est facile à comprendre et à respecter, elle n'est pas trop complexe.

Lorsque la classe est parvenue à un accord sur ces critères, ils sont affichés dans la salle sur un tableau de conférence visible par tous, sous le titre « Qu'est-ce qui fait d'une loi, une bonne loi ? ».

L'enseignant(e) demande alors aux élèves, en groupes, d'étudier une loi ou un domaine de la loi de leur pays (par exemple, les lois sur l'alcool). L'enseignant(e) aura préparé des informations sur un photocopie. S'ils ont davantage de temps disponible, les élèves peuvent se procurer d'autres documents sur des sujets qui les intéressent, par exemple les droits et les devoirs des enfants et des adolescents. Les groupes reçoivent tous des marqueurs et une grande feuille de papier, et préparent une présentation pour le reste de la classe, disant s'ils considèrent la/les loi(s) qu'ils ont choisie(s) comme une/de bonne(s) loi(s) – en se servant des critères ci-dessus.

Les groupes présentent leurs résultats à la classe.

Dans le cadre d'un dernier exercice ou d'un devoir à la maison, il peut être demandé aux élèves de proposer une nouvelle loi ou une nouvelle règle scolaire sur un thème de leur choix, tel que l'environnement, et d'en préparer une présentation axée autour des principes fondamentaux qu'ils ont identifiés.

Leçon 2

A quel âge?

Comment la loi doit-elle s'appliquer aux jeunes?

Objectifs d'apprentissage	Examiner comment la loi s'applique aux jeunes.
Tâches de l'élève	Trouver les âges légaux auxquels les jeunes ont le droit de participer à différentes activités réservées aux adultes dans leur pays. Examiner dans quelle mesure le droit en vigueur dans le pays est adapté aux jeunes.
Ressources	Trois grandes lettres «A», «B» et «C» sur trois murs différents de la salle de classe. Exemplaires de la fiche élève 8.1 (une pour deux élèves). Marqueurs et feuille de papier grand format pour chaque groupe de 4 à 6 élèves.
Méthode	Travail en binôme, travail en petits groupes et discussion en classe.

Note d'information

Cette leçon implique une activité physique intense. Si cela vous semble inapproprié, l'exercice principal peut être adapté pour que les élèves restent assis à leur table – par exemple, en votant à main levée ou en levant les cartes «A», «B» ou «C», au lieu de se déplacer dans la salle de classe.

La leçon

L'enseignant(e) commence la leçon en demandant aux élèves s'ils pensent qu'il est juste d'avoir une loi obligeant les jeunes à aller à l'école, alors qu'il n'existe aucune loi de ce type pour les adultes :

- Pensez-vous qu'il est juste d'avoir une loi qui oblige les jeunes à aller à l'école ? Pourquoi ?

L'enseignant(e) regroupe les élèves en binômes et leur donne un questionnaire à remplir (fiche élève 8.1), portant sur l'âge légal auquel les jeunes ont le droit de participer à différentes activités d'adulte dans leur pays.

L'enseignant(e) demande à quelques volontaires de lire une de leurs réponses. Après chaque réponse, il/elle fait une pause en corrigeant si nécessaire la réponse de l'élève. Les élèves inscrivent la bonne réponse sur leur questionnaire.

Pour chaque réponse, l'enseignant(e) demande aux binômes :

- Quel est votre avis ?
 - A. Est-ce trop jeune ?
 - B. Est-ce trop vieux ?
 - C. Cet âge est-il adapté ?

L'enseignant(e) donne aux binômes une minute pour réfléchir et prendre une décision, et leur demande de se déplacer vers la zone de la classe qui correspond à leur réponse (au préalable, l'enseignant(e) a affiché aux murs trois grandes lettres « A », « B » et « C », pour montrer aux élèves où se placer).

L'enseignant(e) demande alors à quelques binômes choisis au hasard d'expliquer leur point de vue à la classe et de justifier leur opinion. Il/elle donne également aux autres élèves la possibilité de leur poser des questions sur leur décision.

Pour finir cette partie de la leçon, l'enseignant(e) demande :

- Pensez-vous qu'il soit juste que les lois traitent les enfants différemment des adultes ? Pourquoi ?

L'enseignant(e) divise maintenant la classe en groupes de 4 à 6 élèves et donne à chaque groupe des marqueurs et une grande feuille de papier. Il/elle leur demande de réfléchir à un changement de la loi en vigueur dans leur pays qui pourrait être bénéfique pour les jeunes. Ils peuvent proposer une toute nouvelle loi – par exemple, en faveur de la création d'un parlement des élèves dans chaque école ou d'un salaire minimal pour tous les jeunes actifs – ou une modification d'une loi en vigueur – par exemple, celle concernant l'âge légal pour voter ou passer le permis de conduire. Les élèves préparent une présentation sur le thème retenu, en exposant leurs arguments et en indiquant précisément quels seront les avantages de leur loi pour les jeunes. Après les présentations, la classe peut élire la meilleure proposition.

Dans le cadre d'un dernier exercice ou d'un devoir à la maison, les élèves examineront les mesures qu'ils peuvent prendre, en tant que jeunes ou groupe scolaire, pour convaincre le gouvernement d'accepter le/les changement(s) de la loi qu'ils proposent.

Leçon 3

Vous êtes chargé(e) de l'élaboration des lois

Comment traitez-vous les jeunes délinquants ?

Objectifs d'apprentissage	Se demander si les jeunes qui ont enfreint la loi doivent être sanctionnés, et si oui, comment.
Tâches de l'élève	Examiner les différents principes – punition, dissuasion, réadaptation – qui entrent en jeu dans le choix d'une sanction juste pour une infraction commise par un jeune.
Ressources	Exemplaire du récit et informations complémentaires pour l'enseignant(e).
Méthode	Travail en petits groupes et discussion en classe.

Apprentissage conceptuel : trois principes de base concernant l'objet des sanctions

Tandis que la leçon 2 mettait l'accent sur le droit civil, cette leçon portera sur le droit pénal, et en particulier sur la question de savoir s'il faut ou non sanctionner les jeunes délinquants, et si oui, comment. Il s'agit avant tout de se demander : « Pourquoi punir ? ». Plusieurs réponses ont été apportées à cette question au cours de l'histoire et de l'évolution de la pensée scientifique et philosophique. Il s'en dégage trois principes concernant l'objet des sanctions :

1. **Punition.** La sanction renvoie aux notions de culpabilité et de responsabilité. Un(e) criminel(le) mérite d'être puni(e) ; cela permet à la société de montrer qu'elle désapprouve l'infraction qu'il/elle a commise. Un critère de proportionnalité est toutefois prévu, qui protège le/la criminel(le) d'une sanction trop sévère. L'objectif est de rétablir la justice.
2. **Dissuasion.** La sanction permet d'adresser un message aux criminels potentiels dans la société, en les dissuadant de passer à l'acte, la « souffrance » infligée par la sanction étant supérieure au bénéfice recherché. L'objectif est d'empêcher d'autres personnes de commettre les mêmes crimes.
3. **Réadaptation.** Un crime est perçu comme un appel au secours. Le/la criminel(le) a besoin d'un traitement plutôt que d'une sanction, et l'objectif est de l'aider à ne pas récidiver en l'intégrant dans la société.

Les systèmes pénaux à travers le monde adoptent des approches très différentes dans la manière d'équilibrer ces trois principes, tant pour les délinquants adultes que pour les jeunes délinquants. Nombreux sont les pays qui ont donné la priorité à la réadaptation par rapport à la punition et à la dissuasion. Mais tous ne vont pas dans cette direction. La réadaptation pose notamment la question de la frontière entre jeunes délinquants et délinquants adultes. Le Conseil de l'Europe préconise de fixer la limite d'âge à 18 ans, se référant pour cela à la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989 (voir ci-après les informations de base pour l'enseignant(e)).

Cette leçon est une introduction aux trois concepts fondamentaux de la sanction présentés ci-dessus. Elle suit à nouveau une approche inductive. Les élèves étudient l'exemple d'un jeune délinquant et découvrent les différents principes de la sanction, leurs répercussions et la nécessité d'un équilibre entre les trois. L'enseignant(e) pourra revenir sur ces notions dans un bref exposé pendant ou après la discussion en classe.

Cette leçon peut donner lieu à un projet complémentaire qui nécessiterait environ deux leçons supplémentaires. Les élèves pourraient se servir des concepts qu'ils ont appris dans cette leçon pour décrire l'équilibre instauré par la législation pénale applicable aux jeunes délinquants dans leur pays.

La leçon

L'enseignant(e) commence la leçon en formant des groupes de 4 à 6 élèves. Il/elle explique que le concept d'Etat de droit inclut le principe selon lequel les juges doivent être liés par la loi lorsqu'ils imposent une sanction à un(e) criminel(le) ou à un(e) délinquant(e). Dans cette leçon, les élèves examineront la manière dont ces lois doivent être conçues lorsque les auteurs de l'infraction sont des jeunes. Ils entendront un récit à propos d'une infraction et devront se mettre à la place des députés chargés d'élaborer la loi établissant les sanctions à imposer au/à la délinquant(e) en question.

Dans un premier temps, l'enseignant(e) explique aux élèves les grandes lignes de l'histoire et leur donne la possibilité de décider en groupe de la sanction qu'ils estiment être juste pour Tom. Les groupes présentent leurs idées à l'ensemble de la classe.

L'enseignant(e) donne des informations complémentaires aux élèves. Après chaque nouvelle information donnée, les groupes ont la possibilité de changer d'avis à propos de la sanction qu'ils avaient prévue à l'origine.

A la fin de l'activité, l'enseignant(e) demande à chaque groupe de présenter ses idées à la classe :

- Quelle est, selon vous, la sanction qui devrait être infligée à Tom ? Pourquoi ?
- L'une des informations complémentaires vous a-t-elle fait changer d'avis par rapport à votre première décision ? Si oui, comment ?

L'enseignant(e) rassemble tous les élèves en séance plénière et demande :

- Quels sont les critères à prendre en considération dans la loi pour définir la sanction à imposer à une personne reconnue coupable d'une infraction ?
- Pensez-vous que la loi doit traiter différemment les jeunes et les adultes ? Pourquoi ?

Dans le cadre d'un dernier exercice ou d'un devoir à la maison, l'enseignant(e) demande aux élèves de trouver une affaire dont ils ont entendu parler à la télévision ou dans la presse écrite, ou un événement qui s'est produit au niveau local – dans laquelle une jeune personne ayant enfreint la loi s'est vu infliger une sanction qui, selon eux, était :

- a. soit trop stricte ;
- b. soit trop laxiste.

Les élèves rédigeront un court article sur l'exemple choisi, qu'ils présenteront à leurs camarades à la prochaine leçon, en insistant bien sur les éléments de l'affaire qui leur ont permis de se forger leur opinion. Il pourrait s'agir, par exemple, de quelqu'un qui aurait eu un accident de voiture sous l'emprise de l'alcool.

Vous êtes chargé(e) de l'élaboration des lois

Léonard et Tom avaient tous les deux 15 ans et fréquentaient la même école. Depuis de nombreuses années, ils se connaissaient, mais ne s'étaient jamais vraiment entendus.

Un jour, ne retrouvant plus son téléphone portable, Tom accusa Léonard de le lui avoir volé. Léonard nia, mais affirma que Tom était jaloux de lui car il avait beaucoup d'amis et que Tom n'en avait pas.

Après l'école, ce jour-là, éclata une bagarre. Tom sortit un couteau, mais Léonard n'était pas armé. Au cours de la bagarre, Tom blessa gravement Léonard au visage, le marquant d'une balafre qu'il porterait à vie.

Tâche

Quelle serait, selon vous, la sanction juste pour Tom ? Examinez la question en groupe, puis inscrivez la sanction que devrait prévoir la loi pour ce type d'infraction.

Informations complémentaires

1. Tom a reçu une éducation très stricte, et a été battu par son père.

Cela change-t-il votre point de vue sur la sanction de Tom ? Si oui, comment ? Modifiez votre projet de loi si nécessaire.

2. Tom était isolé dans sa classe et n'avait personne à qui confier ses problèmes.

Cela change-t-il votre point de vue sur la sanction de Tom ? Si oui, comment ? Modifiez votre projet de loi si nécessaire.

3. Léonard avait effectivement volé le téléphone portable de Tom et c'est lui qui avait provoqué la bagarre car Tom avait signalé le vol à la police.

Cela change-t-il votre point de vue sur la sanction de Tom ? Si oui, comment ? Modifiez votre projet de loi si nécessaire.

4. Léonard était le chef d'une bande qui harcelait Tom depuis des mois. Ils l'avaient frappé à plusieurs reprises avec des bâtons, des chaînes et une barre métallique. Tom en faisait des cauchemars et avait peur de retourner à l'école.

Cela change-t-il votre point de vue sur la sanction de Tom ? Si oui, comment ? Modifiez votre projet de loi si nécessaire.

5. Le père de Tom le tourmentait et n'arrêtait pas de lui répéter qu'il était trop faible et qu'il devait tenir tête aux brutes comme Léonard.

Cela change-t-il votre point de vue sur la sanction de Tom ? Si oui, comment ? Modifiez votre projet de loi si nécessaire.

6. Tom n'a sorti le couteau que pour effrayer la bande. Il n'avait pas l'intention de l'utiliser. Vingt autres jeunes se tenaient autour d'eux à ce moment-là, les encourageant à se battre.

Cela change-t-il votre point de vue sur la sanction de Tom ? Si oui, comment ? Modifiez votre projet de loi si nécessaire.

7. Un(e) enseignant(e) avait vu que Tom avait apporté un couteau à l'école, deux jours avant la bagarre, mais ne lui avait pas posé de question à ce sujet.

Cela change-t-il votre point de vue sur la sanction de Tom ? Si oui, comment ? Modifiez votre projet de loi si nécessaire.

Les élèves désignent un porte-parole pour leur groupe, qui présente les projets de loi à la classe. Tous auront probablement conscience des dilemmes que cela pose, impliquant des objectifs et des principes de justice contradictoires, et notamment :

- Comment montrer que la société désapprouve ce type de comportement ?
- Comment s'assurer que l'école soit un lieu où la violence est proscrite ?
- Quelle doit être la sévérité de la peine infligée à Tom pour dissuader les autres, tels que la bande de Léonard, d'utiliser eux aussi des couteaux ?
- Le comportement de Tom est un appel au secours, et il n'a pas choisi la famille dans laquelle il a grandi. Comment peut-on l'aider pour qu'il se sente plus heureux et n'ait plus à se servir d'un couteau à l'avenir ?

L'enseignant(e) peut résumer la discussion en faisant le lien entre ces questions et les trois principes précités, à savoir la punition, la dissuasion et la réadaptation. Il/elle peut proposer de donner la priorité à la réadaptation, en évoquant la Convention relative aux droits de l'enfant.

Si le temps le permet et si les élèves sont intéressés, cette question peut être examinée de manière plus approfondie. Si les élèves ne parviennent pas à s'accorder sur la question de savoir comment trouver un point d'équilibre entre les différents principes de la sanction, le débat doit se poursuivre. S'ils s'entendent sur le principe de la réadaptation, ils peuvent examiner la manière dont la loi en vigueur dans leur pays tient compte des trois principes que sont la punition, la dissuasion et la réadaptation.

Leçon 4

Règles en matière de preuve

Quelles preuves doivent entrer en ligne de compte devant un tribunal ?

Objectifs d'apprentissage	Comprendre les règles en matière de preuve devant un tribunal.
Tâches de l'élève	Examiner le type de preuves qui devraient entrer en ligne de compte devant un tribunal et celles qu'il serait inapproprié d'utiliser.
Ressources	Cartes de discussion (fiche élève 8.2) pour chaque groupe de 4 à 6 élèves.
Méthode	Travail en petits groupes et discussion en classe.

Information

Tout système de justice pénale repose sur un ensemble de règles qui déterminent le type de preuves à utiliser ou à ne pas utiliser devant un tribunal, pour que le procès soit équitable. Est-il juste, par exemple, d'utiliser des dépositions sur la foi d'autrui (c'est-à-dire, concernant une situation qui n'a pas été directement vécue par un témoin, mais dont quelqu'un d'autre lui a fait part), obtenues sous la torture, la menace de la violence ou par des questions « orientées », qui font dire au témoin ce que l'on veut lui faire dire ?

La leçon

L'enseignant(e) commence la leçon en présentant la disposition suivante de la CEDH (1950) et en l'écrivant au tableau ou sur un tableau de conférence :

« Toute personne accusée d'une infraction est présumée innocente jusqu'à ce que sa culpabilité ait été légalement établie. »

Convention européenne des droits de l'homme (1950), article 6, paragraphe 2.

L'enseignant(e) invite les élèves à expliquer cette disposition. Il/elle peut également évoquer la notion de présomption d'innocence. Les élèves doivent saisir l'importance de ce principe pour un procès équitable, et apprendront qu'un accusé ne peut être condamné que s'il existe des preuves suffisantes pour établir sa culpabilité. Dans cette leçon, les élèves examineront les règles en matière de preuve dans les tribunaux.

Les élèves forment des groupes de 4 à 6 personnes.

L'enseignant(e) présente alors aux élèves un procès pénal en cours. Il concerne Manuel, un jeune homme accusé d'avoir volé la voiture de M. Kay. Celle-ci avait disparu de devant la maison de ce dernier tard dans la soirée, et avait été découverte abandonnée à la sortie du village le lendemain matin. Elle avait été aspergée d'essence et incendiée. Manuel fut arrêté par la police plus tard dans la semaine et accusé de vol et de destruction de biens.

L'enseignant(e) donne à chaque groupe d'élèves un jeu de cartes de discussion, contenant les preuves à charge utilisées lors du procès pour tenter d'établir la culpabilité de Manuel.

Il/elle leur demande :

- de classer les éléments de preuve du plus au moins probant ;
- de décider si l'un des éléments de preuve doit être exclu d'emblée car il est inapproprié ou injuste.

Les groupes présentent leurs idées au reste de la classe et essaient de s'accorder sur les éléments de preuve qui doivent être acceptés et ceux qui doivent être éliminés.

L'enseignant(e) demande aux élèves de regagner leur groupe et d'examiner les questions suivantes :

- Quelles questions souhaiteriez-vous que le tribunal pose à ces témoins ou à Manuel ? Pourquoi ?
- Y a-t-il certains types de questions qu'il serait injuste de leur poser ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?

Les groupes présentent leurs idées et la classe, travaillant collectivement, essaie d'établir une liste des types de preuve et de questions qu'il serait, de leur avis, injuste d'employer devant un tribunal.

Si le temps le permet, cette leçon peut donner lieu à un travail de recherche. En tant que devoir à la maison, il peut être demandé aux élèves de chercher les règles de la preuve qui s'appliquent dans leur pays en matière pénale, et de présenter leurs conclusions à la classe lors de la leçon suivante.

Fiche élève 8.1

Questionnaire : à quel âge ?

Dans votre pays, quel est l'âge légal pour :

1. Passer son permis de conduire ?
2. Se marier ?
3. Voter ?
4. Entrer dans l'armée ?
5. Payer des impôts ?
6. Se présenter à des fonctions politiques ?
7. Pouvoir être placé en détention ?
8. Quitter l'école ?
9. Adopter un enfant ?

Fiche élève 8.2

Cartes de discussion

Un policier explique au tribunal que Manuel a avoué avoir volé la voiture lors de sa garde à vue au poste de police.	Un jeune homme affirme au tribunal que Manuel se vante toujours à propos de vols de voitures.
Une jeune fille explique au tribunal qu'elle a entendu l'un de ses amis téléphoner à Manuel avec son portable. Il parlait à Manuel du vol de la voiture de M. Kay.	M. Kay explique au tribunal qu'il pense que Manuel est le principal suspect, car celui-ci en veut à sa famille depuis qu'il a interdit à sa fille de fréquenter Stefan.
L'un des enseignants de Manuel explique au tribunal qu'il a plusieurs fois surpris Stefan en flagrant délit de vol lorsque ce dernier était à l'école.	Manuel n'a personne pour confirmer son alibi selon lequel il était seul à la maison le soir du vol de la voiture.
A la question du procureur : « Avez-vous vu un jeune homme ressemblant à Manuel partir en voiture ce soir-là ? », un voisin des Kay a répondu par l'affirmative.	

Informations de base pour l'enseignant(e)

L'intégration plutôt que la criminalisation

Thomas Hammarberg, Commissaire aux droits de l'homme, Conseil de l'Europe

« (...) »

Dans la plupart des pays européens, les adolescents ne sont absolument pas majoritaires dans les statistiques générales sur la délinquance. En outre, les taux de délinquance juvénile restent plus ou moins stables d'année en année sur l'ensemble du continent.

Le problème n'est pas insignifiant pour autant. Dans certains pays, on observe une tendance inquiétante : certaines infractions commises par de jeunes délinquants sont, en effet, plus violentes ou plus graves que par le passé. Ce fait est en soi un signal d'alarme. (...)

On constate actuellement en Europe deux orientations différentes : l'une consiste à abaisser l'âge de la responsabilité pénale et à emprisonner plus jeunes un nombre accru d'enfants ; l'autre, conforme à l'esprit de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, consiste à éviter la criminalisation et à rechercher des solutions de rechange sociales à l'incarcération, dans un cadre familial, par exemple.

Je vais plaider en faveur de la seconde approche. Je suis soutenu en cela non seulement par la Convention des Nations Unies mais aussi par le Réseau européen des médiateurs pour enfants. Dans une déclaration de 2003, pas moins de vingt et un médiateurs nationaux ont souligné que les enfants en conflit avec la justice sont avant tout des enfants dont les droits doivent être respectés.

Ces médiateurs ont proposé que l'âge de la responsabilité pénale ne soit pas abaissé mais relevé, au contraire, jusqu'à atteindre progressivement 18 ans et que l'on expérimente des systèmes novateurs de traitement des délinquants de moins de 18 ans, en mettant véritablement l'accent sur leur éducation, leur réinsertion et leur réadaptation.

La Convention internationale des droits de l'enfant, ratifiée par tous les Etats européens, demande aux gouvernements d'établir un âge minimal au-dessous duquel les enfants seront présumés n'avoir pas la capacité d'enfreindre la loi pénale. Toutefois, le traité ne précise pas quel est l'âge limite à fixer. Or, le comité qui contrôle la mise en œuvre de la Convention s'inquiète de constater que, dans plusieurs pays, la limite d'âge fixée est basse. Dans la plupart des pays européens, les enfants sont considérés comme pénalement responsables entre 12 et 15 ou 16 ans, mais on recense également des exemples de limite d'âge aussi basse que 7, 8 ou 10 ans.

Bien que la Convention internationale des droits de l'enfant véhicule le message selon lequel il faut éviter de criminaliser les infractions commises par des enfants, il ne faut pas en déduire que les jeunes délinquants doivent être traités comme s'ils n'avaient aucune responsabilité. Au contraire, il est important qu'ils soient tenus pour responsables de leurs actes et que, par exemple, ils contribuent à réparer les préjudices qu'ils ont causés.

La question est de savoir quel type de mécanisme devrait, dans ces cas-là, remplacer le système de justice pénale ordinaire. De telles procédures devraient reconnaître les préjudices causés aux victimes et faire comprendre au jeune délinquant que l'acte qu'il a commis n'est pas admissible. Un tel mécanisme distinct pour les mineurs devrait tendre à mesurer la culpabilité et à privilégier les sanctions qui favorisent la réinsertion.

C'est le processus de sanction qui doit faire la différence avec une procédure pénale ordinaire. Toute vengeance doit être exclue de la justice des mineurs. Le but est d'établir la responsabilité et, en même temps, de promouvoir la réinsertion. Le jeune délinquant doit tirer les leçons de ce qui lui arrive et ne jamais plus commettre d'acte répréhensible.

Ce n'est guère facile dans la réalité. Il faut prévoir des peines de travail d'intérêt général novatrices et efficaces. En principe, les parents du délinquant ou d'autres tuteurs légaux doivent être associés à la réparation,

à moins que leur intervention ne soit jugée contre-productive pour la réadaptation de l'enfant. Quelle que soit la procédure, l'enfant devrait avoir la possibilité de contester les accusations et même de faire appel.

Une procédure intéressante de « conciliation » a été instaurée en Slovénie. Dans ce pays, le cas d'un mineur accusé peut être soumis à un médiateur si le procureur, la victime et l'accusé en sont d'accord. Le médiateur cherche alors à régler l'affaire à la satisfaction de la victime comme de l'accusé, ce qui permet d'éviter le procès.

Un aspect doit encore être souligné : l'intérêt d'apporter une réponse rapide à un acte délictueux. Les retards de procédure qui posent problème aujourd'hui dans plusieurs pays européens, sont particulièrement fâcheux lorsqu'il s'agit de jeunes délinquants dont les mauvaises actions doivent être considérées comme un urgent appel au secours (...). »

Thomas Hammarberg, Commissaire aux droits de l'homme, Conseil de l'Europe.

Extrait de « La justice des mineurs sous l'angle des droits de l'homme », intervention à la Conférence des procureurs généraux d'Europe, 5-6 juillet 2006. Source : www.coe.int/t/commissioner/.

Informations de base pour l'enseignant(e)

Convention relative aux droits de l'enfant

adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989

« Article 37

Les Etats parties veillent à ce que :

- (a) Nul enfant ne soit soumis à la torture ni à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants. Ni la peine capitale ni l'emprisonnement à vie sans possibilité de libération ne doivent être prononcés pour les infractions commises par des personnes âgées de moins de dix-huit ans ;
- (b) Nul enfant ne soit privé de liberté de façon illégale ou arbitraire. L'arrestation, la détention ou l'emprisonnement d'un enfant doit être en conformité avec la loi, n'être qu'une mesure de dernier ressort, et être d'une durée aussi brève que possible ;
- (c) Tout enfant privé de liberté soit traité avec humanité et avec le respect dû à la dignité de la personne humaine, et d'une manière tenant compte des besoins des personnes de son âge. En particulier, tout enfant privé de liberté sera séparé des adultes, à moins que l'on estime préférable de ne pas le faire dans l'intérêt supérieur de l'enfant, et il a le droit de rester en contact avec sa famille par la correspondance et par les visites, sauf circonstances exceptionnelles ;
- (d) Les enfants privés de liberté aient le droit d'avoir rapidement accès à l'assistance juridique ou à toute autre assistance appropriée, ainsi que le droit de contester la légalité de leur privation de liberté devant un tribunal ou une autre autorité compétente, indépendante et impartiale, et à ce qu'une décision rapide soit prise en la matière».

« Article 40

(...)

- 3. Les Etats parties s'efforcent de promouvoir l'adoption de lois, de procédures, la mise en place d'autorités et d'institutions spécialement conçues pour les enfants suspectés, accusés ou convaincus d'infraction à la loi pénale, et en particulier :
 - (a) d'établir un âge minimum au-dessous duquel les enfants seront présumés n'avoir pas la capacité d'enfreindre la loi pénale ;
 - (b) de prendre des mesures, chaque fois que cela est possible et souhaitable, pour traiter ces enfants sans recourir à la procédure judiciaire, étant cependant entendu que les droits de l'homme et les garanties légales doivent être pleinement respectés.
- 4. Toute une gamme de dispositions, relatives notamment aux soins, à l'orientation et à la supervision, aux conseils, à la probation, au placement familial, aux programmes d'éducation générale et professionnelle et aux solutions autres qu'institutionnelles seront prévues en vue d'assurer aux enfants un traitement conforme à leur bien-être et proportionné à leur situation et à l'infraction».

Source : Rolf Gollob, Peter Krapf, *Apprendre à connaître les droits de l'enfant. Neuf modules d'enseignement pour les classes du primaire*, ECD/EDH, volume V, Strasbourg, 2007, p. 77 et suivantes.

Lecture complémentaire : Cyndi Banks, *Criminal justice ethics*, Thousand Oaks, 2004. Une version PDF du chapitre 5 «The Purpose of Criminal Punishment», est disponible à l'adresse www.sagepub.com/banks/chapters.htm.

MODULE 9

Gouvernement et politique

Comment la société doit-elle être gouvernée ?



9.1. Qui est responsable ?

Quelle est la meilleure façon de gouverner un pays ?

9.2. Si vous étiez le/la Président(e)

A quoi sert le gouvernement ?

9.3. Moi et mon rôle

Que doit attendre un pays de ses citoyens ?

9.4. Parlement des élèves

Comment les écoles doivent-elles être gouvernées ?

MODULE 9 : Gouvernement et politique

Comment la société doit-elle être gouvernée ?

La politique est le processus par lequel des individus aux opinions et aux intérêts différents, formant une société, parviennent à des décisions collectives sur la manière d'organiser leur vie en commun. Ce processus passe par la persuasion et la négociation, ainsi que par un mécanisme permettant l'obtention d'une décision finale, tel que le vote. Il implique également une part de pouvoir et d'autorité, ainsi que de coercition, ne serait-ce que pour veiller à ce que l'ensemble du groupe soit lié par les décisions collectives.

La politique se définit par les institutions d'un Etat et la relation entre celui-ci et ses citoyens, relations qui prennent des formes différentes selon le système politique en question – monarchie, démocratie ou régime totalitaire, par exemple.

Dans une démocratie, les citoyens jouissent d'une égalité politique. Les décisions collectives sont prises par une forme de vote à la majorité, soit par les citoyens eux-mêmes, soit par le biais de leurs représentants élus. Une politique démocratique ne se résume toutefois pas au vote. Elle fait également la part belle au dialogue et au débat et offre aux citoyens des possibilités d'expression sur les questions d'intérêt public.

Plusieurs éléments importants coexistent dans une démocratie : le bon fonctionnement des institutions de l'Etat, les devoirs correspondants des citoyens, mais également la mesure dans laquelle les différentes institutions (les écoles, par exemple) sont régies démocratiquement.

Apprentissage pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme

Cette série de leçons permettra aux élèves :

- de prendre connaissance des différentes formes de gouvernement et de leurs implications pour les citoyens ;
- de mieux comprendre les responsabilités et les fonctions du gouvernement, ainsi que les devoirs correspondants des citoyens ;
- de se familiariser avec les processus démocratiques ;
- d'en apprendre davantage sur le système politique de leur pays.

Le lecteur constatera que les leçons suivantes proposent des devoirs à la maison qui aideront les élèves à apprendre et à comprendre ces notions. Dans l'idéal, les leçons commenceront par la contribution des élèves. Cette activité prend du temps car elle donne souvent lieu à des questions en classe, qui nécessiteront d'expliquer ou de réexpliquer certains points ; cela peut également provoquer des discussions spontanées. Il appartient à l'enseignant(e) de décider si le temps permet d'ajouter une leçon à ce module pour tenir compte des besoins d'apprentissage et des intérêts des élèves. Bien entendu, il y a des limites à l'extension des cours, et des alternatives sont donc nécessaires. Si le temps est limité, l'enseignant(e) pourra ramasser tout ou partie des travaux écrits et donner une appréciation ou une note au travail des élèves. Il est également possible de ne ramasser que les travaux des élèves qui le souhaitent. Enfin, les devoirs à la maison peuvent servir d'entraînement ou de travail complémentaire pour la préparation d'un examen. L'enseignant(e) réfléchira toujours à la fonction des devoirs à la maison avant de décider de l'opportunité et de la manière de les intégrer dans la planification de ses cours.

Un exemple de planification est étudié dans la description de la leçon 4.

MODULE 9 : Gouvernement et politique

Comment la société doit-elle être gouvernée ?

Titre de la leçon	Objectifs d'apprentissage	Tâches de l'élève	Ressources	Méthode
Leçon 1 : Qui est responsable ?	Les élèves découvrent les différentes formes de gouvernement, par exemple démocratie et dictature.	Les élèves réfléchissent à l'équité du système de gouvernement en vigueur dans une société imaginaire.	Un exemplaire de la fiche élève 9.1 par élève, papier et stylos.	Récit, travail en binôme, discussion en classe, débat formel.
Leçon 2 : Si vous étiez le/la Président(e)	Les élèves sont capables d'expliquer les fonctions et les responsabilités du gouvernement.	Les élèves imaginent qu'ils font partie d'un gouvernement et décident de la manière de dépenser les fonds publics. Ils examinent ce qu'il advient des idéaux sociaux qu'ils aimeraient voir se réaliser.	Grande feuille de papier, marqueurs et fiche récapitulative pour chaque groupe de 4 à 6 élèves.	Affiches, présentations, travail en petits groupes et discussion en classe.
Leçon 3 : Moi et mon rôle	Les élèves découvrent les devoirs des citoyens dans une société démocratique.	Les élèves étudient les différentes responsabilités des citoyens et comment ces derniers peuvent être encouragés à les prendre plus au sérieux.	Jeu de cartes de discussion (fiche élève 9.2), grande feuille de papier et marqueurs pour chaque groupe de 4 à 6 élèves.	Présentations, travail en petits groupes et discussion en classe.
Leçon 4 : Parlement des élèves	Les élèves définissent des critères concernant la manière dont l'école devrait être régie et le rôle de l'organe représentatif des élèves dans ce processus.	Les élèves étudient le fonctionnement de leur parlement idéal d'élèves.	Un questionnaire par élève (fiche élève 9.3), une grande feuille de papier et des marqueurs pour chaque groupe de 4 à 6 élèves.	Présentations, travail individuel et en petits groupes et discussion en classe.

Leçon 1

Qui est responsable ?

Quelle est la meilleure façon de gouverner un pays ?

Objectifs d'apprentissage	Les élèves découvrent les différentes formes de gouvernement, par exemple démocratie et dictature.
Tâches de l'élève	Les élèves réfléchissent à l'équité du système de gouvernement en vigueur dans une société imaginaire.
Ressources	Un exemplaire de la fiche élève 9.1 par élève, papier et stylos.
Méthode	Récit, travail en binôme, discussion en classe, débat formel.

Apprentissage conceptuel

Les formes de gouvernement peuvent être classifiées de multiples façons, par exemple selon les critères suivants : qui détient le pouvoir, comment le pouvoir est conféré au peuple, à qui appartient la souveraineté, ou encore, comment est appliquée la loi. En pratique, les principaux types de gouvernement sont la démocratie, la monarchie, la théocratie et la tyrannie ou dictature. Ils sont toutefois à considérer comme des « idéaux », car en réalité, ils peuvent coexister dans un même pays – par exemple, une démocratie parlementaire peut comporter des éléments de dictature ou coexister avec une famille royale.

La leçon

L'enseignant(e) commence la leçon en lisant l'histoire « Le royaume du Sikkal » (fiche élève 9.1). Les élèves disposent chacun d'un exemplaire de ce récit, afin de pouvoir suivre la lecture.

L'enseignant(e) s'arrêtera de lire à la moitié de l'histoire et demandera :

- Compte tenu de ce que vous avez entendu jusqu'à présent, que pensez-vous de la vie au Sikkal ?

A la fin de l'histoire, il/elle demandera :

- Et maintenant, que pensez-vous de la vie dans ce pays ?

L'enseignant(e) forme des binômes et demande aux élèves de réfléchir à la qualité de vie au Sikkal. Les élèves reçoivent une feuille de papier et y inscrivent quels sont, selon eux, les avantages et les inconvénients de la vie dans ce royaume.

L'enseignant(e) demande aux binômes de présenter leurs idées à l'ensemble de la classe et inscrit les principaux points de manière à ce qu'ils soient visibles par tous.

Il/elle invite l'ensemble de la classe à réfléchir au mode de gouvernement du Sikkal :

- Pensez-vous que le Sikkal est régi de manière juste ? Pourquoi ?
- Si vous pensez qu'il pourrait être régi de manière plus juste, que changeriez-vous ?

Ensuite, l'enseignant(e) demande aux élèves d'imaginer qu'ils habitent au Sikkal. La classe est divisée en deux grands groupes pour un débat : l'un des groupes doit argumenter en faveur de la poursuite du régime de monarchie, tandis que l'autre défendra le point de vue selon lequel chaque habitant, et non uniquement le roi, doit avoir son mot à dire dans la gestion du pays. L'enseignant(e) donne aux groupes quelques minutes pour réfléchir aux arguments qu'ils pourraient avancer lors du débat et en prendre note. Les deux groupes sont assis l'un en face de l'autre des deux côtés de la classe et le débat commence. Les élèves de chaque groupe prennent alternativement la parole pour exprimer leurs opinions, éventuellement en s'aidant d'un « bâton de parole », c'est-à-dire d'un bâton utilisé comme micro.

A la fin du débat, l'enseignant(e) demande aux élèves de dire quel groupe avait, selon eux, les meilleurs arguments.

Les élèves sont alors prêts pour une brève explication (approche inductive). L'enseignant(e) écrit le nom de cinq types de gouvernement au tableau et explique leurs différences, si possible en citant les contributions des élèves :

- monarchie ;
- démocratie ;
- dictature ;
- théocratie ;
- anarchie.

La leçon se termine par des questions posées aux élèves sur le mode de gouvernement de leur pays.

En tant que devoir à la maison, il est demandé aux élèves de trouver davantage d'informations à ce propos et d'élaborer un questionnaire de 5 à 10 questions pour tester les connaissances du reste de la classe à la leçon suivante.

Leçon 2

Si vous étiez le/la Président(e)

A quoi sert le gouvernement ?

Objectifs d'apprentissage	Les élèves sont capables d'expliquer les fonctions et les responsabilités du gouvernement.
Tâches de l'élève	Les élèves imaginent qu'ils font partie d'un gouvernement et décident de la manière de dépenser les fonds publics. Ils examinent ce qu'il advient des idéaux sociaux qu'ils aimeraient voir se réaliser.
Ressources	Grande feuille de papier, marqueurs et fiche récapitulative pour chaque groupe de 4 à 6 élèves.
Méthode	Affiches, présentations, travail en petits groupes et discussion en classe.

Apprentissage conceptuel

Dans une société démocratique, le gouvernement a l'obligation de promouvoir le bien collectif. Plus que le bien de la majorité, ce terme désigne ce qui est dans l'intérêt supérieur de tous les membres de la société. Ce que cela signifie dans la pratique est matière à débat. Un certain nombre d'idéaux sociaux, quelquefois contradictoires, ont été proposés, tels que la protection sociale, la sécurité, la justice, l'harmonie sociale, les droits de l'homme ou la prospérité. Il peut s'avérer difficile d'établir un ordre de priorité entre ces idéaux dans les prévisions budgétaires, notamment au regard des ressources toujours limitées dont dispose un gouvernement.

La leçon

L'enseignant(e) commence la leçon en formant des groupes de 4 à 6 élèves et en donnant à chaque groupe une grande feuille de papier et des marqueurs.

Il/elle leur demande d'imaginer qu'ils vivent dans le futur et qu'ils sont chargés de gérer le pays – c'est-à-dire qu'ils forment le gouvernement. Ils ont 6 milliards de livres sterling à dépenser (l'enseignant(e) pourra adapter ce chiffre au budget annuel du gouvernement du pays).

Les groupes ont pour tâche de décider de la manière dont cet argent sera dépensé l'année suivante. À l'aide de la feuille et des marqueurs, chaque groupe crée une affiche expliquant comment, en tant que gouvernement, il dépensera l'argent. Il expose ensuite ses idées au reste de la classe. À la fin de chaque présentation, les autres élèves ont la possibilité de poser des questions au groupe sur ses dépenses prévisionnelles.

L'enseignant(e) pose également des questions aux groupes pour les informer sur l'économie en général et le mode de fonctionnement des gouvernements. Par exemple :

- Avez-vous pensé à utiliser une partie de l'argent pour rembourser la dette extérieure ?
- Devez-vous utiliser une partie de cet argent pour créer des emplois ?
- Dans quelle mesure est-il important pour un gouvernement de consacrer des fonds à l'éducation ?

L'enseignant(e) travaille ensuite avec l'ensemble de la classe pour établir une liste, visible par tous, de tous les domaines auxquels un gouvernement devrait, selon eux, consacrer de l'argent.

Il/elle demande aux élèves de regagner leur groupe et distribue à chacun une fiche récapitulative listant des idéaux sociaux vers lesquels tout gouvernement d'une société démocratique devrait tendre, parmi lesquels :

- la protection sociale ;
- la sécurité ;
- la justice ;
- l'harmonie sociale ;
- les droits de l'homme ;
- la prospérité.

Les groupes essaient de mettre en correspondance ces idéaux et les postes de dépenses qu'ils ont identifiés.

L'enseignant(e) demande aux groupes de présenter leurs idées à l'ensemble de la classe et finit la leçon en demandant à chaque élève, à tour de rôle :

- Quelle est, selon vous, la responsabilité la plus importante qu'un gouvernement doit assumer ?

En tant que devoir à la maison, l'enseignant(e) demande aux élèves de trouver des exemples de la manière dont l'argent public est dépensé dans leur pays. Il se peut qu'ils en entendent parler à la télévision ou qu'ils lisent des articles à ce propos dans les journaux. Les élèves présentent leurs résultats au début de la leçon suivante et examinent si leurs priorités seraient les mêmes.

Leçon 3

Moi et mon rôle

Que doit attendre un pays de ses citoyens ?

Objectifs d'apprentissage	Les élèves découvrent les devoirs des citoyens dans une société démocratique.
Tâches de l'élève	Les élèves étudient les différentes responsabilités des citoyens et comment ces derniers peuvent être encouragés à les prendre plus au sérieux.
Ressources	Jeu de cartes de discussion (fiche élève 9.2), grande feuille de papier et marqueurs pour chaque groupe de 4 à 6 élèves.
Méthode	Présentations, travail en petits groupes et discussion en classe.

Note d'information

Dans une société démocratique, les citoyens peuvent prétendre à certains droits tels que les droits civils, politiques, sociaux, culturels et environnementaux. L'étendue de ces droits et les responsabilités qui y sont associées sont des questions sujettes à controverse. Certains pensent que les citoyens ne devraient avoir qu'une responsabilité, celle d'obéir à la loi. D'autres estiment qu'ils doivent en avoir bien plus.

La leçon

L'enseignant(e) commence la leçon en formant des groupes de 4 à 6 élèves et donne à chaque groupe un jeu de cartes de discussion (fiche élève 9.2). Chaque carte contient une proposition de devoir du citoyen.

L'enseignant(e) demande aux groupes de classer les cartes en trois catégories, selon qu'ils pensent que le devoir proposé devrait s'appliquer à :

1. tous les citoyens ;
2. certains citoyens ;
3. aucun citoyen.

L'enseignant(e) demande aux élèves de présenter leurs décisions à l'ensemble de la classe et d'en expliquer les motifs.

Les élèves regagnent leur groupe et reçoivent de grandes feuilles de papier et des marqueurs. L'enseignant(e) explique aux groupes que leur tâche consiste maintenant à rédiger une « charte du citoyen ». Pour cela, ils diviseront leur feuille de papier en deux colonnes, en inscrivant dans la première ce que, selon eux, chaque citoyen de leur pays devrait pouvoir attendre du pays (sous l'intitulé « Droits ») et dans la seconde, ce que l'on peut attendre des citoyens en retour (sous l'intitulé « Responsabilités »).

Lorsqu'ils ont fini, les groupes présentent leurs idées aux autres élèves, en répondant à leurs éventuelles questions.

Enfin, l'enseignant(e) demande à l'ensemble de la classe :

- Pensez-vous que les citoyens de votre pays assument toujours leurs responsabilités de citoyens comme ils le devraient ? Pourquoi ?
- Quelles sont, selon vous, les mesures qui pourraient être prises pour encourager les individus à prendre leurs responsabilités de citoyens plus au sérieux ?
- Pensez-vous que les citoyens devraient se voir retirer certains droits s'ils n'assument pas leurs responsabilités de citoyens comme il convient ? Pourquoi ? Dans la négative, pourquoi ?

Enfin, en tant que devoir à la maison, les élèves effectueront un sondage auprès de leur famille et de leurs amis, leur demandant quelles devraient, selon eux, être les responsabilités d'un citoyen. Ils présenteront leurs résultats à la classe au début de la leçon suivante.

Leçon 4

Parlement des élèves

Comment les écoles doivent-elles être gouvernées ?

Objectifs d'apprentissage	Les élèves définissent des critères concernant la manière dont l'école devrait être régie et le rôle de l'organe représentatif des élèves dans ce processus.
Tâches de l'élève	Les élèves étudient le fonctionnement de leur parlement idéal d'élèves.
Ressources	Un questionnaire par élève (fiche élève 9.3), une grande feuille de papier et des marqueurs pour chaque groupe de 4 à 6 élèves.
Méthode	Présentations, travail individuel et en petits groupes et discussion en classe.

Note d'information

Les jeunes sont également des citoyens. Ils ont un droit d'intervention dans les questions qui les concernent, eux et leurs communautés, y compris l'école. Les mécanismes qui offrent aux élèves la possibilité de donner leur avis sur la gestion de leur école permettent aux élèves d'exercer ce droit tout en leur faisant découvrir les processus démocratiques. La question de la nature de ces mécanismes prête toutefois à controverse. Certains pensent qu'il est important que chaque école dispose de son propre parlement des élèves, d'autres affirment que cela n'est pas nécessaire et qu'il existe d'autres moyens de donner aux élèves la possibilité de participer à la gestion de leur école.

Cette leçon commencera par les contributions préparées par les élèves à la maison. En fonction de la richesse des données recueillies et de la nécessité d'un débat, une leçon supplémentaire pourra être prévue. Cette solution de rallongement ayant ses limites, l'enseignant(e) pourra également ramasser les travaux des élèves et leur faire part de ses remarques par écrit. Quelle que soit l'option retenue, il/elle veillera à accorder de l'attention au travail des élèves.

La leçon

Les élèves commencent la leçon en présentant les résultats de leurs sondages, montrant ce que leurs familles et amis pensent des responsabilités des citoyens. Ils discutent de leurs résultats.

L'enseignant(e) présente le thème de la leçon en reprenant éventuellement les informations recueillies par les élèves, et en leur demandant s'ils pensent que leur conseil d'école ou parlement des élèves fonctionne bien. S'il n'y a aucun mécanisme de représentation des élèves dans l'école pour l'instant, l'enseignant(e) demandera aux élèves s'ils connaissent des établissements dans lesquels il existe un tel mécanisme, et si oui, sous quelle forme.

L'enseignant(e) explique aux élèves que leur tâche consiste à imaginer le parlement idéal d'élèves – c'est-à-dire un groupe d'élèves élus démocratiquement et représentant les intérêts de l'ensemble des élèves de l'école.

L'enseignant(e) distribue un questionnaire (fiche élève 9.3) que les élèves remplissent seuls.

Il/elle forme des groupes de 4 à 6 élèves et leur donne un peu de temps pour comparer leurs réponses au questionnaire et se poser d'autres questions. Puis il/elle donne à chaque groupe une grande feuille de papier et des marqueurs. Les élèves ont pour tâche de rédiger une Constitution pour leur parlement idéal d'élèves. L'enseignant(e) explique ce qu'est une Constitution, et donne des exemples de règles que devrait contenir la Constitution d'un parlement d'élèves.

Lorsque les groupes sont prêts, ils présentent leur travail au reste de la classe et examinent les questions qui ont été soulevées. Par exemple :

- Quels devraient être les pouvoirs respectifs des élèves, du directeur d'établissement et des enseignants ?
- Qui devrait avoir le dernier mot dans les décisions concernant l'administration d'une école ?
- Une école peut-elle être une démocratie ?

Les élèves pourraient présenter un exposé au directeur d'école et, s'ils le souhaitent, formuler quelques propositions concrètes pour leur parlement scolaire.

En tant que devoir à la maison, les élèves effectueront un sondage auprès de leur famille et de leurs amis, en leur posant la question suivante :

- Pensez-vous que chaque école du pays devrait avoir un parlement des élèves ? Pourquoi ? Dans la négative, pourquoi ?

Les élèves présentent les résultats de leur sondage au début de la leçon suivante.

Fiche élève 9.1

Le royaume du Sikkal

Le Sikkal est un pays situé en haute montagne. Pendant des siècles, il n'a eu que peu de contacts avec le monde extérieur.

Bien qu'il ne soit qu'un minuscule royaume, il a suscité beaucoup d'intérêt ces derniers temps. Cela est principalement dû à la manière inhabituelle dont y est organisée la société.

En premier lieu, personne au Sikkal n'aura jamais faim. Les Sikkalais produisent leur propre nourriture et elle est partagée avec tous ceux qui en ont besoin. Chaque famille dispose gratuitement d'une maison, dont la taille est fonction du nombre de membres de la famille. Les combustibles pour le chauffage et la cuisine sont gracieusement mis à disposition, tout comme des services de dépannage. Il y a toujours un médecin disponible si quelqu'un tombe malade. Chacun bénéficie d'un bilan médical gratuit tous les six mois et les travailleurs sociaux rendent régulièrement visite aux personnes âgées, aux familles avec enfants en bas âge et à toute personne nécessitant une attention particulière.

Au Sikkal, tous ont accès aux plaisirs de la vie. Chaque famille reçoit un carnet de bons qu'elle peut échanger une fois par an contre différents objets de luxe – parfums, meubles ou épices. Les bons peuvent être échangés directement ou économisés pendant une période donnée en prévision d'un achat spécifique.

Comment la population du Sikkal est-elle parvenue à mettre en place tout cela ? D'aussi loin que l'on s'en souvienne, le Sikkal a toujours été dirigé par une famille royale. Le roi Sik III est actuellement au pouvoir. C'est lui qui décide des effectifs nécessaires pour chaque type d'emploi, par exemple dans l'agriculture, la construction ou les soins médicaux. Ceux qui effectueront ces métiers sont choisis à l'âge de cinq ans et envoyés dans les établissements de formation correspondants. Toutes les autres personnes en âge de travailler sont employées par le roi Sik dans l'un de ses palais royaux.

La chose la plus étonnante au Sikkal est qu'il n'y a pas de monnaie. Personne n'a besoin d'être rémunéré puisque chacun dispose de tout ce qu'il lui faut.

Vous vous demandez sans doute si personne au Sikkal n'a jamais critiqué cette organisation. En fait, cela n'arrive que très rarement. Les quelques personnes qui protestent sont prises en charge dans des hôpitaux psychiatriques sécurisés. Après tout, il faut être fou pour se plaindre de la vie dans une telle société, n'est-ce pas ?

Fiche élève 9.2

Cartes de discussion

Payer des impôts	Etre membre d'un parti politique
Combattre pour défendre son pays	Voter
Signaler les infractions à la police	Aider sa famille
Obéir à la loi	Aider ses voisins
Défendre son pays lorsqu'il est critiqué	Autre ?

Fiche élève 9.3

Questionnaire

Dans votre parlement d'élèves idéal :

1. Combien y aurait-il de représentants des élèves ?
2. Comment les représentants seraient-ils choisis ?
3. A quelle fréquence le parlement des élèves se réunirait-il ?
4. Où se réunirait-il ?
5. Comment les enseignants et les parents seraient-ils impliqués, le cas échéant ?
6. Quelles questions le parlement serait-il autorisé à examiner, et lesquelles ne serait-il pas autorisé à examiner ?
7. Quelles décisions le parlement serait-il autorisé à prendre et lesquelles ne serait-il pas autorisé à prendre ?

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: order@libeurop.be
<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.
1-5369 Canotek Road
CA-OTTAWA, Ontario K1J 9J3
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.
Marasovićeva 67
HR-21000, SPLIT
Tel.: +385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: +385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskaftet 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: akatilauks@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-kléber@coe.int
<http://www.librairie-kléber.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 ATHINAI
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>

MEXICO/MEXIQUE

Mundi-Prensa México, S.A. De C.V.
Río Pánuco, 141 Delegación Cuauhtémoc
MX-06500 MÉXICO, D.F.
Tel.: +52 (01) 55 55 33 56 58
Fax: +52 (01) 55 55 14 67 99
E-mail: mundiprensa@mundiprensa.com.mx
<http://www.mundiprensa.com.mx>

NETHERLANDS/PAYS-BAS

Roodveldt Import BV
Nieuwe Hemweg 50
NL-1013 CX AMSTERDAM
Tel.: +31 20 622 8035
Fax: +31 20 625 5493
Website: www.publidis.org
Email: orders@publidis.org

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

Mundi-Prensa Libros, s.a.
Castelló, 37
ES-28001 MADRID
Tel.: +34 914 36 37 00
Fax: +34 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

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
2036 Albany Post Road
USA-10520 CROTON ON HUDSON, NY
Tel.: +1 914 271 5194
Fax: +1 914 271 5886
E-mail: coe@manhattanpublishing.co
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Editions 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 est destiné aux enseignants de l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) et aux droits de l'homme (EDH), aux éditeurs de manuels scolaires et aux concepteurs de programmes. Il comprend neuf modules d'enseignement de quatre leçons axés sur les concepts clés de l'ECD/EDH. Les plans des leçons donnent progressivement des instructions, comprennent des fiches pour les élèves et des informations générales pour les enseignants. Cet ouvrage convient aux nouveaux enseignants ou enseignants stagiaires ainsi qu'aux enseignants suivant une formation continue dans le domaine de l'ECD/EDH. Il intéresse également les enseignants plus expérimentés par la richesse de ses idées et des matériaux pédagogiques qu'il contient. Tout en fournissant le programme d'une année scolaire aux classes du collège (secondaire I), sa structure permet une grande flexibilité d'utilisation.

L'ECD/EDH a pour but de rendre tout citoyen actif, désireux et capable de prendre part à la communauté démocratique en soulignant l'importance de l'apprentissage fondé sur l'action et les tâches. La communauté scolaire est conçue comme une sphère d'expériences authentiques où les jeunes peuvent apprendre comment participer à la prise de décision démocratique et de responsabilités à un âge précoce. L'enseignement des concepts clés de l'ECD/EDH est également dispensé en tant qu'outil d'apprentissage tout au long de la vie.

Ce volume est le troisième 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 enseignant(e)s
- 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 collège (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 978-92-871-6766-8



15€/23\$US

<http://book.coe.int>
Editions du Conseil de l'Europe