



Programme Pestalozzi Programme de formation du Conseil de l'Europe pour les professionnels de l'éducation

Image et éthos professionnel des enseignants

24-25 avril 2014 - Conseil de l'Europe
Strasbourg, France

Eduquer au changement Changer l'éducation

Manifeste pour les enseignants du XXI^e siècle de la conférence « Image et éthos professionnel des enseignants », avril 2014, Conseil de l'Europe, Strasbourg¹

¹ Conférence organisée par la Commission Education et Culture de la Conférence des organisations internationales non gouvernementales du Conseil de l'Europe et par le Programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe.

Eduquer au changement – Changer l'éducation

Manifeste pour les enseignants du XXIe siècle

Elaboré par

Communauté de pratique du Programme Pestalozzi
Commission Education et Culture de la Conférence des organisations internationales non gouvernementales du Conseil de l'Europe

Rédigé par

Brigitte Besson
Josef Huber
Pascale Mompoin-Gaillard
Sabine Rohmann

Sommaire

Eduquer au changement – Changer l'éducation	2
Avant-propos	4
Introduction	7
Nos défis dans un environnement global	10
Un environnement économique.....	11
Un environnement numérique	12
Un environnement pluriel.....	14
Un environnement limité.....	15
Le monde de l'éducation	16
Un monde à repenser par rapport à des valeurs.....	17
La pédagogie n'est pas neutre	18
Compétences de l'enseignant.....	20
Formation des enseignants.....	25
Participation	27
Image et statut des enseignants	28
Recrutement des enseignants	29
Actions en faveur du changement	30
Accès à un savoir renouvelé	31
Relation pédagogique et éducative	32
L'exercice serein de la profession	33
L'école dans la société – La société dans l'école ?.....	34
Documents de référence	35

Avant-propos

Si une société reconnaît le rôle central de l'éducation comme assurance de son avenir démocratique, elle doit également reconnaître ses enseignants à un niveau qui rende la profession² viable et attrayante.

Il est largement admis que les enseignants sont des acteurs importants du changement social et que la capacité de l'éducation à préparer des sociétés démocratiques durables dépend en grande partie de la profession enseignante. Pourtant, beaucoup reconnaissent que la société actuelle n'apprécie pas le rôle des enseignants à sa juste valeur. Bien souvent, les enseignants et la profession enseignante souffrent d'une image négative et d'un manque de reconnaissance et de prestige social.

Pour jouer pleinement leur rôle, les enseignants peuvent et doivent bénéficier d'un soutien et voir leur responsabilité partagée. Les questions liées au *statut et à la reconnaissance* (économique et sociale), au *développement professionnel* et aux *conditions de travail*, sont essentielles pour permettre aux enseignants d'assumer leurs responsabilités dans le cadre d'une éducation favorisant des sociétés démocratiques durables.

En outre, ce qui s'impose au premier chef, c'est une vision de l'éducation et du rôle de l'enseignant, laquelle est associée à la vision de la société dans laquelle nous voulons vivre et que vivent nos enfants. Une vision qui dépasse les préoccupations quotidiennes et qui puisse offrir une orientation concernant *ce que* nous faisons et *pourquoi* nous le faisons ; et qui, à son tour, définira *comment* nous le faisons et pouvons le faire à l'avenir.

Les enseignants d'aujourd'hui enseigneront encore en 2030. Ceux qui entrent dans la carrière aujourd'hui enseigneront encore en 2040 et au-delà. C'est à eux et à tous les acteurs intervenant dans les systèmes éducatifs actuels que s'adresse le présent document. Il se présente comme un manifeste³ pour tous ceux qu'il inspire et qui sont prêts à le suivre et à le développer.

*Qu'est-ce que le manifeste ? A qui s'adresse-t-il ?
Que contient-il ? Pourquoi les préoccupations
abordées sont-elles transversales ? Quelle est sa
finalité ?*

Ce manifeste est le fruit de la réflexion de praticiens quant à la vision et à la finalité de l'éducation et du rôle qu'ils y tiennent. Il indique aussi les changements qui s'imposent si nous voulons que l'éducation contribue à l'avenir de sociétés démocratiques durables.

² Les termes « profession » et « profession enseignante » sont employés dans le présent document dans un sens très large (par exemple, un métier rémunéré qui exige une formation substantielle et une qualification officielle) ; il n'est nullement notre intention d'engager un débat pour savoir si l'enseignement est ou non une profession.

³ Par manifeste, il faut comprendre une déclaration d'intention, de motivation, d'opinion publiée par l'auteur (individu, groupe ou mouvement) qui, mu par la volonté de changer une situation donnée, qui propose des orientations et des idées, nécessaires pour atteindre l'état souhaité.

Ce manifeste propose en substance une image et un éthos de la profession enseignante. Il s'adresse à tous ceux qui jouent un rôle actif et assument une responsabilité dans le processus d'éducation et d'apprentissage. Il concerne tous les niveaux de l'éducation formelle, depuis l'enseignement préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur, ainsi que tous les aspects de l'éducation non formelle et de l'apprentissage informel. En résumé, bien qu'il place l'enseignant au centre, il concerne chacun d'entre nous, que ce soit en tant qu'apprenants tout au long de la vie, en tant que parents ou en tant qu'acteurs sociaux, politiques et/ou culturels.

Le manifeste examine certaines convictions sous-jacentes concernant l'éducation et tente de redéfinir le rôle et les compétences des enseignants dans un cadre de responsabilité partagée où tous ceux qui voient un enjeu dans l'éducation – parents, enseignants, apprenants, formateurs, administration scolaire, décideurs, organisations de la société civile et grand public – ont un rôle à jouer aux côtés de l'enseignant en sa qualité de professionnel expérimenté. Il montre la nécessité d'un changement fondamental des mentalités et des croyances en matière d'éducation, et entend apporter une aide à tous ceux qui souhaitent façonner une pratique éducative préparant aux défis d'aujourd'hui et de demain – et qui ne croient pas que ces défis puissent être relevés avec les outils d'hier.

Ce manifeste veut offrir une vue cohérente de ces défis, des buts servis par l'éducation et des dispositions, attitudes, compétences et savoirs nécessaires. Pour ce faire, il se base résolument sur les valeurs et principes du Conseil de l'Europe – démocratie, droits de l'homme et état de droit – et sur leurs implications quant à la forme que revêtiront nos sociétés démocratiques et, par là même, nos pratiques éducatives. En 2012, le Conseil de l'Europe a adopté une recommandation sur une éducation de qualité⁴, où la qualité s'inscrit résolument dans un cadre de démocratie, de droits humains et de justice sociale. De fait, cette recommandation est une continuation de préoccupations déjà auparavant exprimées dans des textes normatifs et recommandations concernant l'éducation en tant que responsabilité publique et l'importance des dispositions et des pratiques éducatives couvrant tout l'éventail des fins que l'éducation doit servir : préparation au marché du travail, préparation à la vie en tant que citoyen démocratique, développement personnel et entretien/édification d'une vaste base de connaissances.

Toutes ces préoccupations sont, par nature, transversales. L'éducation à la démocratie ne peut être reléguée à un niveau et à un âge de l'éducation, pas plus qu'à une éducation formelle plutôt que non formelle ou informelle. Elle doit imprégner toutes les entreprises éducatives quel qu'en soit le contexte. Quant aux cadres de l'éducation formelle, ils ne peuvent se cantonner à telle ou telle discipline, mais doivent être une partie active de tout enseignement et apprentissage, que ce soit en classe, au niveau de l'école ou au-delà.

Contexte, espoirs et attentes

En juin 2011, les ministres de l'Éducation des États membres du Conseil de l'Europe ont examiné le rôle clé joué par les enseignants en faveur du changement sociétal et de la durabilité des sociétés démocratiques dans les années et les décennies à venir. Entre 2010 et 2011, un groupe de réflexion international, soutenu par le Centre européen Robert Schuman, a commencé à explorer ce qui serait nécessaire pour repenser fondamentalement l'orientation de nos politiques et pratiques éducatives.

⁴ Les publications concernées sont répertoriées à la section « Documents de référence » figurant à la fin du présent document.

En 2012, un séminaire du Programme Pestalozzi s'est interrogé sur ce que « Etre enseignant en 2032 » pouvait signifier sur le plan pratique : les changements du contexte et ce qu'ils impliquent pour la pratique quotidienne des enseignants.

Tout au long de l'année 2013, le groupe de travail « Le métier d'enseignant au XXI^e siècle » de la Commission Education et Culture de la Conférence des organisations internationales non gouvernementales (OING) du Conseil de l'Europe, en partenariat avec la Communauté de pratique du Programme Pestalozzi, a poursuivi ce travail. Une suite structurée d'entretiens avec plus de 150 enseignants de toute l'Europe a mis en lumière les pratiques et les préoccupations de la profession, notamment en ce qui concerne l'éducation à la démocratie et aux droits humains et les questions de pédagogie. Une analyse d'études récentes et de déclarations et recommandations adoptées au cours des dernières décennies, montre l'importance du choix d'une philosophie de l'éducation et des approches pédagogiques qui la sous-tendent.

Le présent manifeste a été élaboré par des représentants de la Communauté de pratique du Programme Pestalozzi et par le groupe de travail « Le métier d'enseignant au XXI^e siècle » de la Commission Education et Culture de la Conférence des organisations internationales non gouvernementales du Conseil de l'Europe, et ce pour la conférence « *Image et éthos professionnel des enseignants* » organisée conjointement en avril 2014 au Conseil de l'Europe, à Strasbourg.

A une écrasante majorité, les participants à la conférence ont dit leur conviction que ce manifeste – révisé et adapté à la lumière de leurs discussions et réactions – reflète non seulement leurs préoccupations premières mais ouvre aussi les grandes voies à explorer dans l'avenir.

Il est un message transmis de praticiens à d'autres praticiens et aux décideurs. Malgré la disparité des contextes d'enseignement et d'apprentissage en Europe, les principes et les orientations que propose ce manifeste peuvent offrir une vision commune de ce qu'une éducation pour la démocratie peut et devrait signifier au XXI^e siècle.

Il est à espérer que ce manifeste déclenchera et alimentera des débats sur la finalité et les pratiques de l'éducation, sur les manières dont celle-ci peut nous aider à encore progresser vers le changement souhaité des pratiques de classe.

Le Programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe a ouvert [cet espace](#) pour permettre à toutes les personnes intéressées de continuer à suivre ces débats et ces développements fondamentaux et à partager leurs expériences.

Août 2014, Strasbourg, France

Introduction

Faisons-nous les bonnes choses en matière d'éducation ?

En matière d'éducation, un changement fondamental des mentalités et des convictions s'impose. Cette nécessité concerne tout autant ce que nous faisons – et pourquoi nous le faisons – que la manière dont nous procédons. Ce changement exige une autre condition : un développement équilibré des différentes finalités de l'éducation, dont deux semblent se profiler en première ligne des réflexions et des pratiques éducatives : I) la préparation au marché du travail, et II) le développement et l'entretien d'une vaste base de connaissances. Tout en reconnaissant l'importance de ces engagements, le manifeste appelle à davantage mettre l'accent sur deux autres finalités : III) l'éducation comme préparation à une vie de citoyens actifs dans les sociétés modernes, complexes et démocratiques d'aujourd'hui et de demain, ainsi que IV) l'éducation en vue du développement personnel.

Faisons-nous les bonnes choses en matière d'éducation ? Est-ce que nos pratiques éducatives reflètent et représentent la vision sociétale que nous souhaitons promouvoir ? De fait, quelle vision sociétale entendons-nous promouvoir à travers les pratiques actuelles ? Enseignons-nous aux apprenants ce qui est important pour eux... et pour la société de demain ? Une société fondée sur des droits humains, une culture de démocratie, de coopération et d'équité ? Un monde durable d'un point de vue environnemental mais aussi en termes économiques et dans la manière dont notre « vivre ensemble » est structuré et organisé ?

Le monde est en constante évolution ; à une allure sans précédent, affirment certains. Le monde d'aujourd'hui – du moins en apparence – n'a pas grand-chose à voir avec celui d'hier, avec celui qui a donné naissance aux dispositions éducatives actuelles. Les défis mondiaux auxquels nous sommes confrontés exigeront des personnes dotées de compétences solides et étendues en termes d'innovation et de créativité, des personnes aptes et disposées à penser « autrement », à observer et à analyser de manière critique et à résoudre les problèmes par le biais d'un apprentissage et d'un travail collaboratifs, des personnes qui peuvent vivre et travailler au sein d'équipes et de cadre sociaux multiples.

Ces types de *savoir-être*, de *savoir-faire* et de *savoirs* reviennent très souvent dans le discours public sur les compétences dont nous avons besoin pour maîtriser les défis qui nous attendent. Or, que font les pratiques quotidiennes, à l'école ou ailleurs ? Dans une large mesure, elles s'attachent à la simple transmission d'un ensemble de savoirs figés, reléguant à une large marge la réflexion sur les nécessaires savoir-faire, savoir-être, dispositions et valeurs transversales et leur développement.

Faisons-nous les bonnes choses en matière de politique et de pratiques éducatives quotidiennes ?

Cette question concerne moins l'efficacité et la quantité que la qualité de ce que nous faisons et l'efficacité de la pédagogie au regard de nos objectifs. « *Ce que nous enseignons* », le contenu des dispositifs éducatifs, représente une face de la médaille. L'autre face concerne la manière dont nous enseignons, dont l'apprentissage est facilité : « *Comment nous enseignons* ».

La pédagogie et la méthodologie ne sont pas neutres : elles doivent refléter les valeurs, les principes et les orientations de ce que nous entendons transmettre aux apprenants ou développer chez eux pour réellement atteindre ces objectifs. Il se peut que l'école, en tant que lieu d'enseignement et de didactique et que l'éducation, en tant que fonction dispensatrice d'enseignement, demandent à être remplacées par une école qui soit un espace d'apprentissage, un lieu facilitant l'apprentissage et le développement personnel. Certes, l'idée n'a rien de neuf ni de révolutionnaire, mais il vaut la peine d'insister sur le fait que l'apprentissage se passe chez l'apprenant.

J.A. Comenius, surtout connu pour ses travaux sur la systématisation de l'art d'enseigner (*Didactica*), l'est beaucoup moins pour ceux concernant l'art d'apprendre (*Matetica*), pourtant tout aussi remarquables. Ses idées sur l'apprentissage ont été reprises par un certain nombre de théoriciens de la pédagogie, qui placent les processus individuels d'apprentissage et de développement au cœur de l'éducation. Lorsque nous parlons des lieux d'apprentissage, il ne s'agit pas seulement des écoles et de l'enseignement formel qu'elles dispensent. Sont concernés tous les lieux où interviennent l'apprentissage et le développement, qu'ils soient informels, non formels ou formels. Ainsi apparaît-il clairement que l'éducation est une responsabilité partagée qui englobe tous ceux qui jouent un rôle actif dans la facilitation de l'apprentissage : enseignants, parents, pairs, éducateurs, représentants de la société civile, et les apprenants eux-mêmes.

C'est aussi pourquoi, dans le présent manifeste, le terme « enseignant » est employé dans son sens générique. En principe, ce qui est dit ici à propos de l'enseignant s'applique également à tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, jouent un rôle dans le processus éducatif d'un individu.

Comment savoir si nous faisons correctement les bonnes choses ? Et y sommes-nous préparés ?

Nous vivons à une époque où la nécessité des évaluations et des appréciations prévaut fortement, où le concept de prise de décision fondée sur des éléments concrets laisse espérer des modes de financement public plus efficaces et de meilleurs résultats... quoi que l'on entende ici par « meilleur ». Cela vaut aussi en matière d'éducation : on évalue si *l'input* (l'apport) a permis d'obtenir *l'output* (la production) souhaité, on vérifie que certains critères de référence (*benchmarks*) sont atteints, on classe les apprenants, les écoles et les systèmes éducatifs. Certes, il est sans doute important d'appliquer une évaluation critique à nos actions – notamment en termes budgétaires –, mais mesurer ne répond pas à toutes les questions et il est des domaines bien connus pour résister à toute mesure à court terme. C'est précisément le cas de l'éducation, malgré une conviction fréquente du contraire et malgré de perpétuelles tentatives pour l'évaluer. L'éducation est un processus et un investissement à long terme ; elle met plus longtemps à laisser voir la plénitude de ses effets et de son « rendement » que l'élaboration des politiques (4 ou 5 ans). En outre, la question revêt un double aspect : il s'agit non seulement de *bien faire les choses* mais aussi de *faire les bonnes choses*. Si le premier aspect se prête assez aisément à des mesures normalisées, tel n'est pas le cas du second. Faire ou non les bonnes choses est avant tout une décision politique, une décision fondée sur la vision de la société que nous entendons promouvoir, pas nécessairement sur les seules informations factuelles et objectives. En matière d'éducation, savoir si nous faisons les bonnes choses passe par un débat politique s'appuyant sur les valeurs et sur les visions de l'avenir de notre société, par un débat et un questionnement permanents où interviennent tous ceux que l'éducation concerne...

c'est-à-dire chaque citoyen. Il n'existe pas de solution rapide, ni par le biais de l'évaluation, ni par le biais d'une recherche ou prise de décisions fondées sur des preuves.

Sommes-nous préparés ? Il n'est pas simple de répondre à cette question. Peut-être la réponse tient-elle moins au fait d'avoir reçu la bonne préparation/éducation pour être à même de maîtriser ce qui nous attend, qu'à la disposition à s'engager dans un processus de réflexion collaborative sur l'avenir de l'éducation et de l'apprentissage – et sur les nécessaires changements.

Sommes-nous prêts ? La formule de Gleicher nous aide à comprendre les variables à prendre en compte pour estimer le degré de disposition au changement...

$C = (ABD) > X$... où C représente le changement, A le degré d'insatisfaction face au statu quo, B l'état souhaité, D les mesures concrètes conduisant à l'état souhaité et, enfin, X est le coût du changement.

Le niveau d'insatisfaction face au statu quo est sans nul doute élevé (A) si nous écoutons ce que les parents, les apprenants, les employeurs et le grand public disent souvent à propos de l'éducation. Le manifeste propose une vue d'ensemble et une ligne argumentative structurées, essayant d'englober les préoccupations précises de tous les acteurs de la pratique éducative quotidienne dans une représentation générale qui fait sens (B) et qui indique les mesures concrètes conduisant à l'état souhaité (D). Pris ensemble, il est sûr que les facteurs A, B et D ont atteint un niveau qui dépasse sans problème X (le coût du changement, y compris la résistance au changement).

Nos défis dans un environnement global

Dans un monde d'une complexité grandissante où des changements radicaux interviennent à tous les niveaux de la vie, où la durabilité environnementale, économique et sociétale de notre société globale est en jeu, nous devons aussi repenser l'éducation.

Les objectifs tout comme le contenu de l'éducation doivent être interrogés ; le rôle des enseignants et du processus d'enseignement, de même que l'école en tant qu'organisation d'apprentissage, doivent être réévalués. Même si l'on admet que la mission fondamentale de l'école reste la même, force est de reconnaître que le rôle des enseignants, les méthodes, le contenu et le cadre de l'école et sa place au sein de la société doivent changer. Pour comprendre la nécessité de ces changements, tant au niveau européen que mondial, il nous faut observer et analyser de manière critique les tendances actuelles, leurs causes et leurs effets, les défis auxquels nous sommes confrontés et les perspectives qui s'offrent à nous, et réfléchir à l'incidence (possible ou certaine) de tous ces facteurs sur l'éducation.

Le monde où nous vivons est un monde global. Cela n'est pas nouveau, mais les réels effets commencent à se faire sentir dans toutes les sphères de la vie et les gens en prennent de plus en plus conscience. « *Penser global et agir local* », telle est l'attitude qui pénètre lentement la vie quotidienne des gens même si la plupart passent encore presque toute leur vie dans leur cadre local, la mobilité ne concernant qu'une petite partie de la population. Reste que notre environnement est résolument global et influe sur notre mode de vie local.

Examinons de plus près quatre des principaux défis que pose ce « nouvel » environnement – le caractère économique, numérique, pluriel et limité de l'environnement en ce début de millénaire –, ainsi que leurs implications possibles sur nos dispositifs et pratiques éducatifs.

Un environnement économique

La scolarité comme préparation à l'emploi, telle est la vision stratégique qui a conduit nos sociétés à concevoir les programmes scolaires qui sont les nôtres aujourd'hui. Ces programmes sont généralement fondés sur les connaissances, et les matières sont considérées et traitées comme des éléments individuels enseignés en parallèle, au détriment de l'interdisciplinarité, des connaissances appliquées et de l'apprentissage fondé sur les compétences.

En l'espace d'à peine plus de vingt ans – depuis la chute du rideau de fer en 1989 –, nous avons assisté à une accélération de la mondialisation doublée d'une profonde restructuration du paysage politique et économique international. Nous sommes appelés à évoluer vers une nouvelle compréhension de réalités mondiales inscrites dans un mouvement général d'émancipation ancré dans la complexité d'un système universel.

Avec la mondialisation des marchés, les nouveaux modes de partage des ressources et l'émergence de nouvelles structures de pouvoir, nous voyons les réalités économiques se transformer. A la suite de la crise économique mondiale qui a culminé en 2008, nous avons connu un ralentissement de la croissance économique dans de nombreux pays et, en conséquence, une hausse du coût de la vie sur fond de baisse des revenus et d'augmentation du chômage. La conjugaison de ces éléments a une incidence notable sur le paysage de l'emploi, sur la mobilité du travail et sur la migration démographique : la main-d'œuvre de demain ne ressemblera pas à celle d'aujourd'hui. Elle évoluera avec le développement du secteur tertiaire et des activités économiques immatérielles, avec les progrès technologiques de l'information et de la biotechnologie, avec le développement de pôles de compétitivité et d'échanges en partenariat, avec la réduction de la rémunération du travail physique assortie d'une multiplication des possibilités de rentabiliser les « idées » et, enfin, avec l'avènement de concepts tels que durabilité et responsabilité sociale en réponse aux contraintes et aux préoccupations écologiques.

En outre, les aspects de flexibilité et de mobilité – géographiques, professionnelles ainsi qu'intellectuelles et affectives – seront essentiels dans le futur cadre de travail : l'employé travaille dans une région ou un pays où il trouve un emploi ou là où son entreprise l'envoie, son emploi ne reste pas le même au fil des années et l'oblige à acquérir de nouvelles compétences, et il travaillera dans et avec des équipes diverses.

Ainsi s'est développé un paradoxe : une perpétuelle inadéquation entre les compétences que les écoles/universités enseignent, celles que le marché du travail recherche et celles dont la société aurait besoin. L'école répond à une vision traditionnelle de l'éducation, affirmant que c'est ce qui est nécessaire pour une préparation à la vie professionnelle, tandis que le marché du travail et les recruteurs recherchent des travailleurs dotés de compétences transversales et « non techniques » (*soft skills*) adaptées aux défis actuels, notamment à la nécessité de coopérer dans des contextes très divers : par exemple, compétences de résolution des problèmes, compétences internationales et interculturelles, réflexion systémique et construction d'un savoir collectif, esprit critique, capacité à faire rapidement face à la nouveauté et à l'incertitude, esprit de coopération, compétences de navigation sur de multiples réseaux du savoir, adaptation au changement technologique par de nouveaux modes d'organisation du travail.

Investir dans l'éducation et la formation, améliorer l'éducation formelle et non formelle (des jeunes et des adultes de toutes origines), autant d'aspects qu'il faudra entièrement revoir pour remédier aux inadéquations et répondre à ces besoins sociétaux inédits.

Un environnement numérique

La culture/révolution numérique affecte profondément notre vie économique, politique et culturelle marquée par de rapides et continus changements technologiques, notamment par l'arrivée du citoyen connecté en permanence et n'hésitant pas à bousculer les paradigmes du passé. Cette nouvelle culture recèle aussi le potentiel de transformer les structures et les relations de pouvoir, celui-ci évoluant de structures rigides et pyramidales vers des systèmes transversaux et plus fluides.

L'expansion de l'espace numérique ne se limite pas uniquement à faciliter l'économie et les échanges mondiaux ; elle autorise aussi une inter-connectivité sans précédent des personnes et, en outre, elle a le potentiel – et le réalise déjà – de changer nos manières de faire, de penser, de s'interconnecter, d'accéder aux informations, aux connaissances et à l'apprentissage. Par ailleurs, l'inter-connectivité et la mobilité accrues – que ce soit dans le travail, les loisirs ou pour des raisons économiques et politiques – généralisent plus que jamais les contacts (physiques et virtuels) entre les gens.

L'environnement numérique a le potentiel d'intensifier la participation individuelle et collective et, par là même, d'ouvrir de nouvelles voies de citoyenneté active et démocratique. En l'espèce, ce qui est important n'est pas l'utilisation de telle ou telle plate-forme technologique en particulier – ni de parler de révolutions Twitter ou Facebook à propos de l'usage des médias sociaux dans telle ou telle situation de protestation ou de crise –, mais bien plutôt l'idéal ou la vision qui sous-tend cette mutation : un idéal de transparence, d'accès à l'information et, surtout, de partage et de franchissement des barrières.

L'effet social de cet environnement a une incidence sur nos démocraties : interfaces, plates-formes, outils en ligne et espaces obéissent à une conception spécifique et, par conséquent, suscitent certains types d'interaction sociale. Les conceptions variées des espaces d'interaction web 2.0 nous indiquent de nouvelles définitions de la manière de vivre ensemble : c'est là qu'apparaissent clairement des questions liées à la démocratie et aux droits humains. La plus grande inter-connectivité peut assurément augmenter notre expérience de l'empathie, et les médias numériques peuvent aider les citoyens à s'organiser, à protester et à chercher à défendre leurs droits fondamentaux. Le cyber-acteur peut passer d'une position de consumérisme à une position de participation.

Nos équipements ne sont pas seulement en train de changer notre manière de converser et d'interagir avec les autres, mais aussi les communicateurs que nous sommes. A côté de cette colossale évolution, n'oublions pas que la plus grande liberté d'expression que permet l'anonymat du discours sur internet, accroît aussi la visibilité des propos haineux, violents et intolérants.

Malgré de notables tentatives, les gouvernements et les instances officielles représentatives ne pourront pas contrôler les interactions illimitées sur le web.

C'est pourquoi il faut s'attacher à éduquer les citoyens, à former des attitudes favorables à la paix, au respect, à la démocratie et à l'état de droit et, ainsi, réfléchir aux moyens de faire en sorte que les processus numériques aient une influence bienfaisante sur la destinée humaine. Pourtant, nous voyons encore des cadres éducatifs (formels et non formels) qui n'intègrent toujours pas les nouvelles technologies dans leur contenu (comme discipline) ou dans leurs méthodes (comme apprentissage par l'action/l'utilisation). Est-ce à dire que nous laisserons l'apprentissage des nouveaux médias à l'éducation informelle dispensée au sein de cadres communautaires et familiaux et à d'aléatoires interactions sociales ?

Ces nouveaux médias constituent un bond prodigieux par rapport à nos classiques livres et bibliothèques, environnements et institutions d'apprentissage (universités, écoles et activités extrascolaires). Si l'on se projette dans le futur, il est facile d'imaginer que des sources de savoir encore peu courantes auront tôt fait de s'imposer ; il se pourrait bien que des établissements d'enseignement supérieur adoptent une toute autre stratégie et/ou se muent en d'autres entités, car les jeunes s'engageront de plus en plus dans *l'auto-apprentissage et l'apprentissage entre pairs*. Nos progrès en matière de technologie et de communication sont en train de transformer notre rapport à la lecture et nos modes de transmission des idées, évoluant d'une présentation linéaire de la pensée vers des présentations pluridimensionnelles (pages dans les pages, hypertexte, médias incrustés, partage accéléré de contenu). Cette tendance a une incidence considérable sur notre relation au savoir et à la langue : de nouveaux langages voient le jour (textos, tweets, posts) qui suivent de nouvelles règles d'expression ; les jeunes abordent le langage de manière créative, les images remplaçant souvent le texte, d'où un bouleversement des modes d'alphabétisation traditionnels.

Cette situation a des répercussions sur l'éducation en termes d'*expérience d'apprentissage* et de *développement cognitif*. Jusqu'alors simples consommateurs de médias, les citoyens du monde deviennent aussi des producteurs de contenu dans les médias sociaux. A l'heure actuelle, l'information, les données, les opinions sont soumises à des influences bien plus nombreuses qu'auparavant, avec maintes répercussions sur nos systèmes éducatifs ; les éducateurs devront y songer sérieusement et s'apprêter à relever ces défis : maintenir l'intérêt des élèves/étudiants pour les systèmes scolaires, revoir leurs attentes quant à la capacité d'attention (longues séances en position assise et d'écoute), se confronter au fossé générationnel entre enseignants appartenant au monde télévisuel et élèves acquis au monde du web – fossé qui se réduira naturellement avec l'arrivée de jeunes enseignants. Le cyber-citoyen se mesure aux éléments de son choix, les traite, les internalise puis les transmet sous forme de récits à d'autres cybernauts, qui les enrichissent alors de leur propre imagination et de leurs propres expériences, façonnant ainsi leur monde et donnant un sens à leurs expériences. A n'en pas douter, les apprenants seront de moins en moins disposés à internaliser les « récits de leurs enseignants », préférant fabriquer leurs propres histoires et significations à partir d'anciens et de nouveaux éléments. En l'espèce, que les éducateurs s'attendent à un changement « paradigmatique ».

Un environnement pluriel

L'inter-connectivité planétaire qui régit désormais notre destinée humaine est une réalité fondamentale généralement négligée dans le discours et la réflexion émanant de notre société. L'école, tout en assurant la reproduction sociale, veille à perpétuer l'existant sans en interroger suffisamment la durabilité.

L'inter-connectivité et la mobilité accrues – que ce soit dans le travail, les loisirs ou pour des raisons économiques et politiques – multiplient plus que jamais les contacts (physiques et virtuels) entre les gens – ce qui n'est pas toujours vécu comme une chose positive, en particulier dans les situations de crise économique. Renforcement des stéréotypes, des préjugés, de la discrimination et de la politique du bouc émissaire, voilà qui remet en cause notre capacité à vivre ensemble.

Notre société moderne vit à l'heure d'un multi- (ou pluri-) culturalisme qui concerne chacun d'entre nous ; il ne s'agit pas d'une simple question de minorités ou de migrants. La diversité apparaît aussi dans la démographie, dans l'accès à l'information et au savoir, dans l'accès aux moyens et aux ressources, dans les modes de vie, dans les visions du monde, etc. Sans compter qu'elle multiplie pour chacun les possibilités et les choix quant à la définition d'une vie épanouie, et qu'elle exige une compréhension beaucoup plus développée de notre relation à autrui et de notre capacité à vivre ensemble. Il nous faut apprendre à appréhender cette diversité et cette altérité comme un enrichissement de nos sociétés. Toutefois, les récentes poly-crisis systémiques (financière, économique, sociale...) ont contrecarré une évolution en ce sens, produisant d'importantes disparités sociales et un retour à un égoïsme national, tout en amplifiant la discrimination et la xénophobie.

Notre représentation de la condition humaine ne peut demeurer soumise au maintien d'un système industriel dans lequel la relation sujet-à-objets prévaut au détriment des relations sociales. Remettre l'homme – et l'écosystème – au centre de nos systèmes de valeurs, tel sera l'une des clés du progrès humain de demain. Reste que toutes les valeurs ne tendent pas vers la même direction. Nos démocraties dépendent du développement de certaines valeurs humanistes telles que respect, tolérance, équité, solidarité, coopération, légalité, intégrité, etc. Les valeurs et les attitudes que nous adoptons influent plus ou moins sur notre manière d'agir avec autrui dans notre environnement social ; elles ont donc une forte incidence sur nos chances de réaliser un avenir durable.

Un débat sur les valeurs, leur (re)définition, leur transmission et leur maintien est aussi impératif qu'incontournable. Il doit réussir à montrer clairement les attitudes, les aptitudes et les savoirs qui sont nécessaires pour réorienter, d'un point de vue interculturel et démocratique, notre comportement, en favorisant solidarité et compréhension, confiance et respect mutuels, afin de parvenir à une forte cohésion sociale. En l'espèce, la difficulté est d'agir à la fois au niveau individuel et au niveau sociétal :

- En tant qu'individus, il nous faut pouvoir comprendre et gérer les implications de notre identité multidimensionnelle, de nos sentiments d'appartenance, de nos multiples solidarités, de la conscience de soi et de l'autre, de nos relations et de notre place dans ce monde pluriel.

- En tant que société, il nous faut revoir et redéfinir le dénominateur commun du « vivre ensemble », identifier et décrire une base à laquelle tous puissent souscrire indépendamment de leurs particularités, notamment en redéfinissant ce qui est privé et ce qui est public.

Un environnement limité

La situation écologique en rapide évolution – changement climatique, fonte de la banquise arctique et catastrophes naturelles dévastatrices – sera indéniablement l'un des plus graves défis posés à l'humanité dans les prochaines années. Avons-nous vraiment à cœur de réaliser, ne serait-ce que modestement, un certain niveau de durabilité environnementale et de développement durable dans le monde ?

Se rendre compte du caractère global de nos vies fait aussi prendre conscience du caractère limité de notre planète : ressources limitées, environnement limité et production économique limitée. En 1972, le Club de Rome est le premier à alerter sur les limites à la croissance et à éveiller une conscience environnementale. Quarante ans plus tard, la question est devenue encore plus urgente : pouvons-nous continuer sur le principe d'une croissance économique constante ?

Pouvons-nous continuer à mesurer le progrès en termes de produit intérieur brut (indicateur inventé dans les années 1930) et de croissance économique constante alors que les limites de ce modèle se précisent avec une menaçante clarté à mesure que nous avançons dans le XXI^e siècle ?

Dans notre vision de l'éducation, avons-nous prévu d'aborder cette problématique ? Par exemple, en réduisant la consommation des pays riches, en transmettant aux jeunes des valeurs morales authentiques propices à des pratiques durables, en formant les ingénieurs et autres étudiants concernés qui, dans leur carrière professionnelle de concepteurs, producteurs et décideurs, seront appelés à exercer d'importantes retenues et à réduire l'empreinte écologique de l'homme sur son environnement physique. Est-ce que l'ingénierie et la formation technique conventionnelles répondront aux réels besoins de demain ?

Les jeunes sont à même de comprendre l'incidence négative que peut avoir dans l'avenir la pollution sur leur santé et sur leur existence même. Tous, nous devons acquérir des attitudes, des savoirs et des aptitudes permettant de résoudre le problème, mais aussi de rester en phase avec les rapides progrès intervenant dans presque toutes les branches de la technologie. Les environnements d'apprentissage traditionnels traitent-ils complètement ces questions ?

A notre avis, pour changer les comportements et favoriser l'intégration de nouveaux concepts et de nouvelles valeurs, les apprenants gagneraient à pratiquer un apprentissage expérientiel dans le cadre d'une approche socioconstructiviste leur permettant d'observer, de réfléchir, de comparer, de chercher, d'expérimenter, etc., toutes activités souvent insuffisamment intégrées aux options traditionnelles telles que l'« apprentissage par cœur » et des approches frontales qui mettent face à face un « éducateur qui sait et qui parle » et un « apprenant qui ne sait pas et qui écoute ».

Le monde de l'éducation

Les modèles scolaires qui nous viennent du passé sont souvent élitistes, hiérarchiques et discriminatoires ; traits qui ont pu s'atténuer au fil des ans, mais sans être vraiment remis en cause par la démocratisation de l'enseignement secondaire et supérieur qu'ont connue de nombreux pays au cours des dernières décennies.

Que se passe-t-il lorsque nous confrontons les défis externes de notre environnement aux défis internes et aux caractéristiques actuelles de nos pratiques éducatives ?

Partout sur notre continent, les systèmes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation font l'objet d'études... On glose, on réforme et, pourtant, le malaise persiste. Le débat actuel se focalise souvent sur des exigences à court terme et sur les préoccupations quotidiennes d'un système qui a fait son temps.

Il est nécessaire de prendre du recul, de réfléchir et de se poser des questions peut-être jamais abordées au cours des décennies passées, et aussi d'explorer les changements majeurs qui s'imposeraient pour préparer nos dispositions et nos pratiques éducatives aux enjeux de demain.

Les pages qui suivent se penchent sur plusieurs de ces questions clés et tentent d'apporter les réponses manquantes. Sont concernées la question des valeurs et de leur transmission/construction, la question de la pédagogie et de l'approche, ainsi que la question des compétences et de la formation des enseignants. A ces questions s'ajoutent la participation à la prise de décision et à la conception de nos nouvelles réalités éducatives, ainsi que l'image et l'éthos des enseignants et leur recrutement.

Un monde à repenser par rapport à des valeurs

Avec le débat sur une éducation de qualité pour tous, nous essayons de comprendre pourquoi et comment les approches employées par l'école échouent auprès de tant de jeunes, et pourquoi elles ne développent pas pleinement le potentiel innovant et créatif de tous. A l'évidence, il ne suffit pas de simplement démocratiser – ou universaliser – des formes de scolarité conçues il y a deux siècles si nous voulons être à la hauteur des défis que le monde doit aujourd'hui relever. Forme, contenu, orientation, tous ces aspects demandent à être repensés ; et il nous faut proposer de nouvelles options, à la fois locales et s'inscrivant dans un cadre de pensée et de perspective mondial.

A cet effet, les compétences enseignées dans le cadre des disciplines scolaires plus traditionnelles peuvent être complétées par des compétences transversales permettant aux individus de vivre, d'agir et de relever des défis dans une diversité d'environnements.

L'éducation est toujours un investissement dans l'avenir d'une société. Cela ne se limite pas à des aspects économiques, c'est-à-dire à la préparation à l'employabilité sur tel ou tel marché de l'emploi. L'éducation est le premier moyen par lequel les sociétés modernes transmettent – et recréent – toute leur richesse et leurs caractéristiques au-delà de l'élément purement matériel, et par lequel elles préparent le citoyen qui occupera l'espace politique, social, économique et culturel. Selon Dewey, puisque l'éducation n'est pas un moyen préparant à une vie ultérieure mais qu'elle est identique à l'opération consistant à vivre une vie enrichissante et importante en soi, la seule valeur suprême pouvant être avancée est tout simplement le processus de vie lui-même.

Les apprenants ont le droit d'assumer la responsabilité de leur apprentissage. Ils méritent de pouvoir apprendre ce dont ils auront besoin, de mettre en question ce que le système éducatif leur impose ; peut-être en deviendront-ils plus volontiers des citoyens actifs, informés et participatifs ; peut-être toute la communauté scolaire passera-t-elle de motivations externes (enseigner en fonction des examens, placer les notes au-dessus de l'apprentissage, privilégier la compétition au détriment de la coopération, etc.) à des motivations internes (épistémophilie, désir d'apprendre, curiosité, acceptation d'une gratification différée, efforts en vue de réalisations et de développement personnel authentiques, etc.).

Les écoles sont un lieu de transmission et de développement des valeurs, que ce soit intentionnel ou non. Une école qui transmet uniquement des savoirs, cela n'existe pas. Les enseignants, par la manière dont ils se comportent, par la langue qu'ils utilisent, par les méthodes et la pédagogie qu'ils choisissent, communiquent des valeurs aux apprenants et à toute la communauté.

Les choix que font les éducateurs peuvent favoriser le développement d'une éthique démocratique ou... avoir l'effet complètement inverse. L'éducateur peut choisir de transmettre des valeurs inclusives favorisant des sociétés démocratiques durables ou, au contraire, perpétuer des discriminations en continuant d'appliquer des pratiques ne permettant pas l'apprentissage par chacun d'un noyau de composantes humanistes fondamentales. Lorsque l'apprenant est considéré comme un simple réceptacle dans lequel les enseignants, l'un après l'autre, déversent un ensemble fixe de savoirs, lorsque l'apprenant n'a son mot à dire dans aucune des décisions concernant la classe ou l'école, ce qui est alors inconsciemment transmis, c'est une situation d'inégalité des droits et d'infériorité en termes de respect et de responsabilité.

La pédagogie n'est pas neutre

Les valeurs imprègnent les pratiques d'enseignement ; or, l'observation nous dit que les valeurs véhiculées par les pratiques existantes ne sont pas toujours des valeurs démocratiques.

L'éducation à la démocratie et à une compréhension mutuelle n'a pas à se poser en rivale d'un enseignement des compétences de base en langue, mathématiques et sciences, ni à aucune des autres disciplines scolaires et universitaires traditionnelles telles que géographie, histoire, éducation physique et langues vivantes, pour n'en citer que quelques-unes. Il est primordial d'offrir aux enfants et aux jeunes d'aujourd'hui les outils, les savoirs, les savoir-faire, les valeurs et la compréhension indispensables pour faciliter et diriger leurs vies – tant sur le plan individuel que collectif – dans les générations à venir, et pour éviter la répétition des erreurs et désastres du passé.

Il est largement reconnu que les enseignants et les professionnels de l'éducation jouent un rôle central pour promouvoir l'émergence et le maintien d'une culture démocratique. L'école doit privilégier le développement personnel et la préparation à la vie dans une société démocratique, ainsi que recourir à une pédagogie et à une méthodologie propices à un apprentissage efficace, en plaçant les apprenants au cœur des activités, en individualisant l'apprentissage en fonction des besoins de chaque apprenant, et ce au moyen de méthodes participatives, de l'apprentissage expérientiel et de l'apprentissage par l'action.

Le choix d'une pédagogie et d'un environnement d'apprentissage fait partie de l'éthos et du message à transmettre. La pédagogie et la méthodologie ne sont pas neutres ; elles reflètent toujours les valeurs, l'éthique/éthos, les principes et les orientations de ce que nous cherchons à développer chez l'apprenant. Une école fondée sur des principes démocratiques, y compris dans son enseignement et dans l'apprentissage qu'elle propose, favorisera assurément une préparation à des sociétés justes et démocratiques.

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

Dans le choix des méthodes employées, il est possible de trouver le « terrain d'entente » et les stratégies permettant d'intégrer les compétences fondamentales de la démocratie au sein du programme éducatif. Appliquer des méthodes d'apprentissage coopératives et donner aux apprenants la possibilité d'exprimer leur avis sur les décisions à prendre, c'est non seulement contribuer à ce qu'ils assument la responsabilité de l'apprentissage et accroître les chances d'égalité d'accès à l'apprentissage, mais c'est aussi réduire la violence, enseigner la gestion des conflits et initier la prévention des discriminations.

L'idéal serait de passer de « programmes scolaires » à des « programmes éducatifs » plus larges et plus humanistes. Ainsi, l'éducation et le choix des éléments à enseigner/apprendre pourront être le fruit d'une responsabilité partagée entre diverses parties prenantes coopérant à des objectifs communs : parents, établissements d'enseignement, société civile et jeunes eux-mêmes décideront quelles sont les savoirs, valeurs, aptitudes et interprétations pertinentes et importantes à transmettre/acquérir dans telle ou telle société et à tel ou tel moment.

En attendant, à l'intérieur des cadres et programmes existants, les enseignants peuvent déjà exploiter le potentiel des disciplines scolaires traditionnelles afin de transmettre les valeurs, attitudes, aptitudes et savoirs nécessaires aux apprenants pour contribuer à une culture démocratique. De surcroît, en s'appuyant sur leurs méthodes pédagogiques, ils peuvent introduire des processus démocratiques dans les activités d'apprentissage et dans la vie de la classe/du groupe : par exemple, gestion démocratique de la classe, utilisation de structures coopératives, promotion d'une évaluation participative (par soi-même et par les pairs), sans oublier la participation de la société civile.

Compétences de l'enseignant

Les enseignants, en tant que facilitateurs d'apprentissage dans un monde interconnecté, seront encouragés à développer en eux-mêmes des compétences transversales spécifiques en plus des compétences directement liées à leur discipline.

L'un des principaux obstacles à l'engagement citoyen est, assurément, la question du manque de confiance, de motivation, de compétences et d'accès à l'information et aux possibilités de communication. À terme, lorsque l'école et les systèmes éducatifs (formels et non formels) pourront passer de programmes basés sur le contenu à des programmes centrés sur les processus, la voie sera en partie libre pour développer de nouvelles aptitudes et compétences chez les éducateurs et les apprenants. Pour les enseignants, une telle évolution exige notamment de renoncer aux seuls programmes basés sur des disciplines isolées pour ouvrir de nouvelles orientations, d'opter pour un apprentissage fondé sur le questionnement, d'étudier les processus de cognition, de s'intéresser aux stratégies de réflexion et d'apprendre la valeur de la coopération.

Un système favorisant une culture démocratique représenterait l'éducation comme un processus qui ouvre les fenêtres de la connaissance du monde, qui fonctionne ainsi qu'une communauté de chercheurs désireuse d'explorer et d'analyser le monde dans ses multiples dimensions. Tout cela est possible... Il suffit de remplacer les méthodes d'enseignement traditionnelles qui informent *sur* le monde, par des méthodes d'apprentissage actives et coopératives qui conduiraient les jeunes à expérimenter et à négocier afin d'apprendre *comment vivre et agir ensemble*.

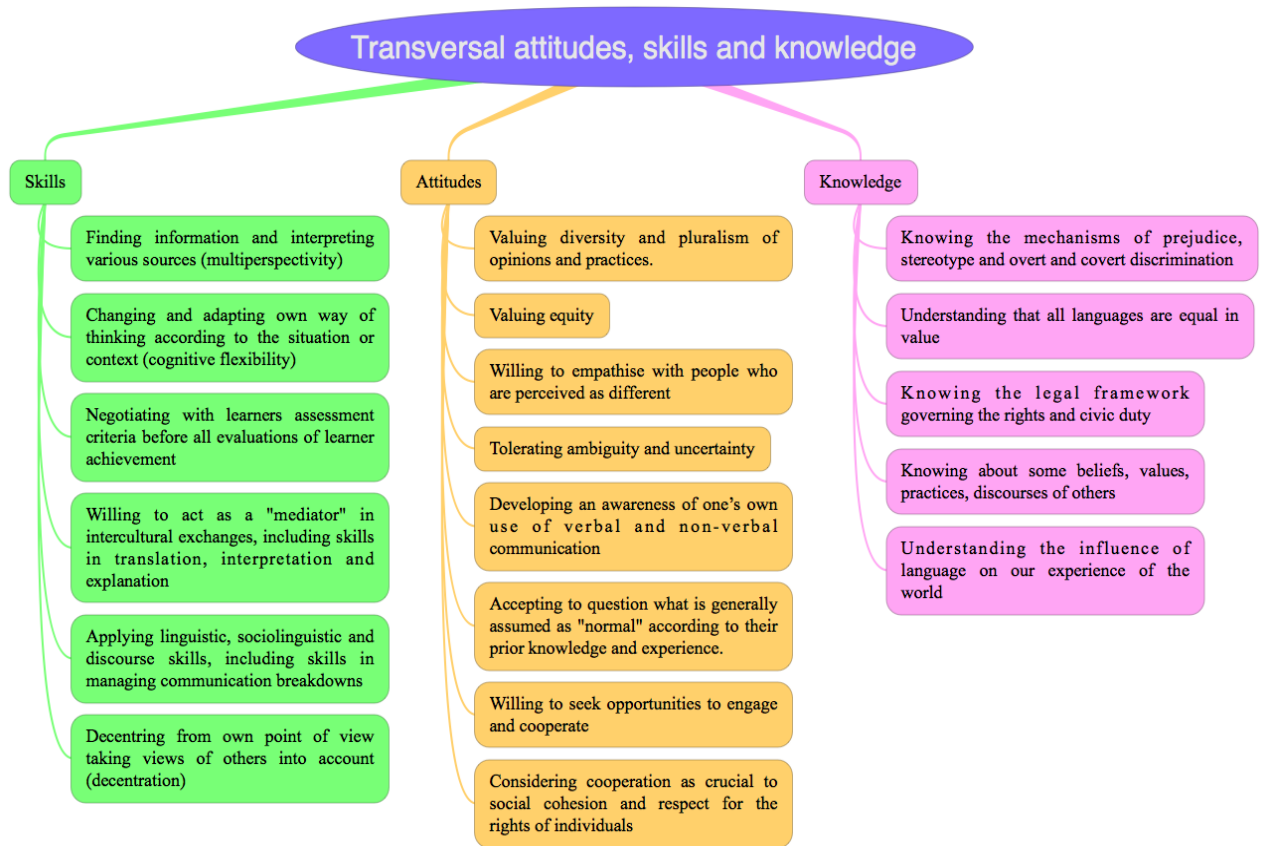
Les valeurs font partie intégrante de notre profil cognitif, tout en ayant un lien direct avec la dimension affective et émotionnelle de nos mentalités et comportements ; elles sont donc importantes pour façonner notre avenir. Pour sensibiliser les citoyens aux questions de droits de l'homme, de démocratie et d'Etat de droit, il faut faire appel à leurs systèmes de valeurs et, par là même, exploiter leur registre affectif. De ce fait, lorsque nous essayons de déterminer en quoi, pourquoi et comment nous concevons la formation des enseignants, la question des valeurs est incontournable. Si l'on combine les valeurs, attitudes, aptitudes et savoirs (implicites et explicites) à des actions spécifiques appliquées en situation réelle, cet ensemble constitue alors la trame d'une compétence permettant d'insuffler un éthos démocratique dans une relation d'apprentissage.

Il n'est pas de compétences sans actions visibles, pas plus qu'il n'est aucune sorte d'action sans compétences. Les compétences ne se voient qu'à l'œuvre : ce que nous pouvons faire dans un cadre donné. Par compétences transversales, il faut entendre les compétences non spécifiques à tel ou tel sujet ou à telle ou telle discipline, mais applicables à de multiples aspects : définition du contenu de l'enseignement, méthode pédagogique, gestion du groupe, relation quotidienne avec les apprenants en tant qu'individus et en tant que groupe, avec des collègues, des parents et autres acteurs.

Attitudes, aptitudes et savoirs... et actions

De ces compétences transversales, voici quelques composantes essentielles – celles qui, malgré leur importance cruciale, ne font généralement pas partie de la structure et de la pratique de l'éducation actuelle. Voici également les actions que les individus en général et les enseignants, en tant que professionnels, sont susceptibles de mener une fois qu'ils ont acquis cet ensemble d'attitudes, d'aptitudes et de savoirs.

Dans ce contexte, les savoirs impliquent non seulement de connaître mais aussi de comprendre ; les aptitudes supposent la capacité à résoudre les problèmes cognitifs, expérientiels et procéduraux qui se présentent ; quant aux attitudes, elles sont de nature évaluative et renvoient à des dimensions éthiques, morales et psychologiques (valeurs morales, éthique, motivation, disposition, etc.).



Transversalité des attitudes, des aptitudes et des savoirs

(Colonne gauche = verte)

Aptitudes

Trouver des informations et interpréter des sources variées (multi-perspectivité).

Changer et adapter sa propre manière de penser en fonction de la situation ou du contexte (flexibilité cognitive).

Négocier avec les apprenants des critères d'évaluation avant d'évaluer leurs réalisations/acquis.

Faire office de « médiateur » dans les échanges interculturels, notamment pour traduire, interpréter et expliquer.

Appliquer des aptitudes linguistiques, sociolinguistiques et discursives, notamment pour gérer les ruptures de communication.

Se décentrer de son propre point de vue pour prendre en compte celui des autres (décentration).

(Colonne centrale = jaune)

Attitudes

Apprécier la diversité et la pluralité des opinions et des pratiques.

Apprécier l'équité.

Manifester de l'empathie aux personnes considérées comme différentes.

Tolérer l'ambiguïté et l'incertitude.

Développer une conscience de son propre usage de la communication verbale et non verbale.

Accepter de mettre en doute ce qui passe généralement pour « normal » compte tenu des connaissances et des expériences antérieures.

Rechercher les occasions de faire participer et coopérer.

Considérer la coopération comme cruciale pour la cohésion sociale et pour le respect des droits des individus.

(Colonne droite = rose)

Savoir

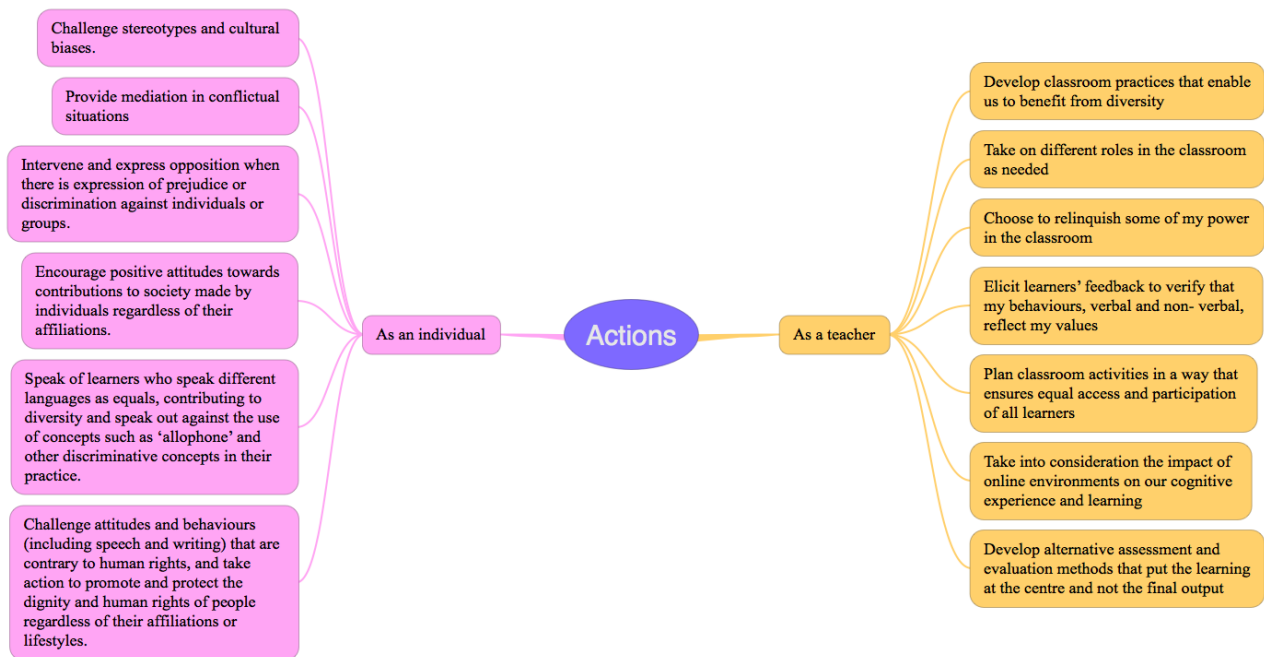
Connaître les mécanismes des préjugés, des stéréotypes et de la discrimination (affichée et voilée).

Comprendre que toutes les langues ont une égale valeur.

Connaître le cadre législatif qui régit les droits et les devoirs civiques.

Connaître certaines croyances, valeurs, pratiques et rhétoriques des autres.

Comprendre l'influence de la langue sur notre expérience du monde.



Actions

(Colonne gauche = rose)

En tant qu'individu

Contester les stéréotypes et les préjugés culturels.

Assurer une médiation dans les situations conflictuelles.

Intervenir et exprimer son opposition en cas de manifestation de préjugé ou de discrimination à l'encontre de personnes ou de groupes.

Encourager les attitudes positives à l'égard des contributions à la société faites par des personnes quelle que soit leur origine ou appartenance.

Parler des apprenants qui pratiquent une autre langue comme d'individus égaux, contribuant à la diversité, et se prononcer ouvertement contre l'utilisation de notions telles que « allophone » et autres concepts discriminatoires.

S'opposer aux attitudes et aux comportements (y compris paroles et écrits) contraires aux droits humains, et prendre des mesures pour promouvoir et protéger la dignité et les droits humains des personnes, indifféremment de leurs origines, appartenances ou modes de vie.

(Colonne droite = jaune)

En tant qu'enseignant

Développer des pratiques de classe permettant d'exploiter la diversité.

Endosser différents rôles dans la classe, selon les besoins.

Ne pas hésiter à me dessaisir un peu de mon pouvoir en classe.

Susciter les réactions des apprenants pour vérifier que mes comportements (verbaux et non verbaux) reflètent mes valeurs.

Planifier les activités de classe de manière à assurer la participation de tous les apprenants.

Prendre en compte l'incidence des environnements en ligne sur l'expérience cognitive et sur l'apprentissage.

Elaborer des méthodes d'évaluation alternatives qui placent au centre l'apprentissage et non le résultat final.

Formation des enseignants

Les enseignants, en tant que facilitateurs d'apprentissage dans un monde interconnecté, seront encouragés à développer en eux-mêmes des compétences transversales spécifiques en plus des compétences directement liées à leur discipline.

L'un des principaux obstacles à l'engagement citoyen est, assurément, la question du manque de confiance, de motivation, de compétences et d'accès à l'information et aux possibilités de communication. À terme, lorsque l'école et les systèmes éducatifs (formels et non formels) pourront passer de programmes basés sur le contenu à des programmes centrés sur les processus, la voie sera en partie libre pour développer de nouvelles aptitudes et compétences chez les éducateurs et les apprenants. Pour les enseignants, une telle évolution exige notamment de renoncer aux seuls programmes basés sur des disciplines cloisonnées pour ouvrir de nouvelles orientations, d'opter pour un apprentissage fondé sur le questionnement, d'étudier les processus de cognition, de s'intéresser aux stratégies de réflexion et d'apprendre la valeur de la coopération.

Un système favorisant une culture démocratique représenterait l'éducation comme un processus qui ouvre les fenêtres de la connaissance du monde, qui fonctionne ainsi qu'une communauté de chercheurs désireuse d'explorer et d'analyser le monde dans ses multiples dimensions. Tout cela est possible... Il suffit de remplacer les méthodes d'enseignement traditionnelles qui informent *sur* le monde, par des méthodes d'apprentissage actives et coopératives qui conduiraient les jeunes à expérimenter et à négocier des éléments afin d'apprendre *comment vivre et agir ensemble*.

Les valeurs font partie intégrante de notre profil cognitif, tout en ayant un lien direct avec la dimension affective et émotionnelle de nos mentalités et comportements ; elles sont donc importantes pour façonner notre avenir. Pour sensibiliser les citoyens aux questions de droits de l'homme, de démocratie et d'Etat de droit, il faut faire appel à leurs systèmes de valeurs et, par là même, exploiter leur registre affectif. De ce fait, lorsque nous essayons de déterminer en quoi, pourquoi et comment nous concevons la formation des enseignants, la question des valeurs est incontournable. Si l'on combine les valeurs, attitudes, aptitudes et savoirs (implicites et explicites) à des actions spécifiques appliquées en situation réelle, cet ensemble constitue alors la trame d'une compétence qui permet d'insuffler un éthos démocratique dans une relation d'apprentissage.

Il n'est pas de compétences sans actions visibles, pas plus qu'il n'est aucune sorte d'action sans compétences. Les compétences ne se voient qu'à l'œuvre : ce que nous pouvons faire dans un cadre donné. Par compétences transversales, il faut entendre les compétences non spécifiques à tel ou tel sujet ou à telle ou telle discipline, mais applicables à de multiples aspects : contenu de l'enseignement, méthode pédagogique, gestion du groupe, relation quotidienne avec les apprenants en tant qu'individus et en tant que groupe, avec des collègues, des parents et autres acteurs.

Attitudes, aptitudes et savoirs... et actions

De ces compétences transversales, voici quelques composantes essentielles – celles qui, malgré leur importance cruciale, ne font généralement pas partie de la structure et de la pratique de l'éducation actuelle. Voici également les actions que les individus en général et les enseignants, en tant que professionnels, sont susceptibles de mener une fois qu'ils ont acquis cet ensemble d'attitudes, d'aptitudes et de savoirs.

Dans ce contexte, les savoirs impliquent non seulement de connaître mais aussi de comprendre ; les aptitudes supposent la capacité à résoudre les problèmes cognitifs, expérimentaux et procéduraux qui se présentent ; quant aux attitudes, elles sont de nature évaluative et renvoient à des dimensions éthiques, morales et psychologiques (valeurs morales, éthique, motivation, disposition, etc.).

Comment la formation des enseignants peut-elle aider à relever le défi ? Une formation efficace des enseignants ne peut se passer de formation tout au long de la vie. Il s'agit là d'un atout essentiel pour une évolution continue de la carrière d'enseignant.

L'éducation en faveur de sociétés démocratiques durables repose sur l'idée fondamentale que les valeurs et les compétences démocratiques ne sauraient s'acquérir par le seul biais d'un enseignement formel : elles doivent aussi être mises en pratique. Elles s'acquièrent dans le cadre d'une approche d'« apprentissage par l'action », fondée sur l'expérience. Les professionnels de l'éducation – enseignants, enseignants stagiaires et formateurs d'enseignants, chefs d'établissement et doyens d'université opérant dans le secteur formel de l'éducation, facilitateurs et formateurs du secteur non formel, responsables du secteur informel et parents – arrivent tous avec des expériences de l'éducation très diverses et avec des points de vue très différents sur ce qu'est un enseignement efficace. Ces points de vue peuvent être plus ou moins arrêtés, mais de toute façon, ils représentent des théories personnelles ou des processus qui, pour changer, demandent à pouvoir être réévalués et remis en cause.

Les attitudes et les convictions posent problème car elles peuvent être contradictoires : par exemple, si la valeur d'équité me tient particulièrement à cœur, mais que je continue d'afficher des pratiques discriminatoires en classe sous l'influence de convictions traditionnelles quant à ce qui constitue un bon enseignement, mes attitudes ne guident pas mon comportement. Nos idées préconçues en matière d'éducation sont des forces influentes qui façonnent comment nous appréhendons l'enseignement et, par là même, comment nous pensons que les apprenants apprennent. Ces idées sont souvent résistantes au changement ; les éducateurs ne les remplacent que si elles se trouvent régulièrement remises en cause et se révèlent peu satisfaisantes. Malheureusement, les idées préconçues sont aussi des moteurs comportementaux et de puissants filtres de perception ; dans une école qui encourage l'enseignement traditionnel, n'importe quel enseignant aura du mal à résister à l'inertie générée par le système. Il se peut donc que les éducateurs ne décident d'évoluer dans leurs convictions que si rien d'autre ne fonctionne. Le secteur des nouveaux médias illustre parfaitement ce phénomène : aujourd'hui se présentent deux générations d'individus qui sont visiblement divergentes *dans leur manière d'apprendre et d'envisager l'apprentissage*. Ainsi entend-on la jeune génération (ceux qui n'ont pas connu ce monde sans médias sociaux) dire aux aînés qu'ils envisagent l'école comme des membres de « la génération de la télévision ». Ils ont peut-être le sentiment d'apprendre davantage en dehors de l'école qu'en classe.

Les raisons et observations évoquées ci-dessus expliquent pourquoi il est si important de prévoir une formation de qualité pour les enseignants dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie ; ce qui n'est réalisable qu'à condition que des politiques de *développement professionnel continu* apportent un soutien efficace aux enseignants désireux et capables d'essayer des actions innovantes dans leur école et dans leur classe.

Etant donné la multiplication des compétences à acquérir par les enseignants, force est de reconnaître qu'elles ne peuvent plus limiter à des acquis strictement individuels. Approches à l'échelle de toute l'école, enseignants dotés d'aptitudes collaboratives, approches d'enseignement en équipe et techniques de coopération, autant de composantes qui s'imposent à l'heure du changement. Formation entre pairs et travail en équipe, exploration de structures d'apprentissage innovantes, participation à des réseaux locaux, régionaux, nationaux et internationaux, développement des aptitudes en langues et en communication, autant de pratiques à même de favoriser le développement professionnel des enseignants tout au long de la vie. Si les éducateurs réservaient dans leur emploi du temps un créneau plus large à ces activités, il serait possible de faire bien davantage pour aider les jeunes à apprendre et à réussir en classe (éducation formelle), en dehors de l'école (éducation non formelle) et dans des cadres autodirigés – parfois numériques – (éducation informelle).

Participation

Lorsque les systèmes éducatifs favorisent la participation, ils renforcent la capacité des enseignants à faire de même à l'école et en classe.

Lorsque la politique éducative crée les conditions favorables aux initiatives de l'enseignant, en coopération avec les autorités concernées, les réformes interviennent à un rythme négocié, les enseignants peuvent exercer leur jugement pour tester des approches innovantes et, enfin, les risques sont évalués et gérés. Une responsabilité partagée peut s'exercer pour appliquer les mesures nécessaires à un changement des pratiques éducatives, à des changements répondant aux défis actuels. Les enseignants peuvent jouer un rôle central en matière de planification stratégique. Si les enseignants se trouvent aujourd'hui au cœur du discours collectif, reste qu'ils n'ont toujours pas voix au chapitre dans les processus décisionnels. Les systèmes éducatifs ont fait l'objet de perpétuelles réformes (programmes, approches didactiques, conditions de travail, etc.) sans toujours une consultation pertinente des enseignants ni une participation adéquate de toutes les autres parties prenantes (parents, apprenants, chefs d'établissement, communauté, etc.).

Les enseignants et autres acteurs de l'éducation doivent participer activement à la gestion des changements au niveau systémique et dans la classe : cela doit être l'un de nos objectifs. Le choix de nos stratégies dépendra de notre réponse à cette question : la mission de l'éducation doit-elle consister à éveiller les capacités des individus en vue d'un avenir durable, ou à fixer les frontières entre ce qui doit ou ne doit pas être appris pour perpétuer à tout prix le statu quo ?

C'est à la fois une question d'éthique et d'efficacité : d'éthique, parce que si nous travaillons à un avenir de sociétés démocratiques durables fondées sur les droits humains, nous ne pouvons exclure de l'élaboration des décisions ceux qui, précisément, sont concernés par l'éducation ; d'efficacité, parce que les réformes ne conduiront à un véritable changement qu'à condition d'être menées par tous les acteurs concernés, que si tous sentent qu'ils ont un rôle responsable à jouer et peuvent contribuer à la création de l'avenir.

Des politiques de développement professionnel continu, ainsi que des politiques visant à améliorer les stratégies collectives d'enseignement et d'apprentissage, voilà qui peut aider efficacement les enseignants désireux et à même d'entreprendre des actions innovantes à l'école et en classe. Grâce à ces politiques, il devrait être possible de travailler avec les enseignants à divers stades de leur carrière, de les aider à réévaluer leurs idées et de les soutenir dans leur espoir, leur volonté et leur désir de changement ; ce qui, par là même, devrait contribuer à les faire évoluer vers des *pratiques nouvelles*.

Image et statut des enseignants

Si les enseignants sont des acteurs importants de changement social, force est de reconnaître que la société actuelle n'apprécie guère leur rôle à sa juste valeur. Un peu partout, la profession enseignante souffre d'une image négative et d'un manque de prestige social.

Le succès d'une éducation favorable à des sociétés démocratiques durables dépend en grande partie de la profession enseignante. Pour jouer pleinement leur rôle, les enseignants peuvent et doivent bénéficier d'un soutien et voir leur responsabilité étendue et partagée. Les questions liées au *statut et à la reconnaissance* (économique et sociale), au *développement professionnel* et aux *conditions de travail*, sont essentielles pour permettre aux enseignants d'assumer leurs responsabilités dans le cadre d'une éducation favorisant des sociétés démocratiques durables.

Les enseignants ont besoin de soutien lorsqu'ils se trouvent confrontés à des questions liées à leur action en classe, notamment dans les écoles situées dans des quartiers difficiles et dans celles où sévissent des problèmes graves de pauvreté et de chômage, d'immigration, d'inégalité et de discrimination, de conflit social et régional, de violence. La société peut reconnaître les difficultés des enseignants à traiter efficacement les problèmes dus à des désordres familiaux, au milieu socioéconomique, à des conflits sociaux ou régionaux, etc. Les enseignants confrontés à ce genre de problèmes en l'absence de soutien et de reconnaissance sociale sont sujets au stress et à l'épuisement (*burn out*).

Les conditions de vie et de travail des enseignants varient considérablement à travers l'Europe, mais force est de constater que, bien souvent, ils souffrent d'un faible statut économique et social. Une fois dans la profession, les enseignants doivent bénéficier de mesures incitatives pour y demeurer. Une rotation élevée des effectifs entraîne une perte d'investissement en termes de formation et de capacité. Nous exigeons beaucoup des enseignants sur le plan des compétences. Il serait bon que les politiques incitatives soient proportionnelles à cette exigence, d'autant qu'elles pourraient servir à rehausser la qualité.

Revaloriser l'image des enseignants, telle peut être une solution pour attirer de bons candidats et conserver les bons éléments dans la profession. La valorisation du statut peut aussi passer par l'accès à un développement professionnel de qualité, à une assurance qualité, à une évaluation des enseignants/professionnels de l'éducation et à des actions/recherches, et ce afin de mieux cibler l'offre de formation continue.

Recrutement des enseignants

Les nouveaux enseignants sont beaucoup plus nombreux à s'engager dans la profession durant la période 2005-2015 qu'au cours des vingt dernières années. Aussi le recrutement représente-t-il un enjeu élevé dans la politique d'enseignement. Nous devons agir, et agir vite.

Avec l'arrivée en nombre de nouveaux enseignants dotés de compétences actualisées et d'idées nouvelles, toutes les chances sont réunies pour renouveler radicalement l'école. Reste que, si l'enseignement n'est pas perçu comme une profession attrayante et ne change pas en profondeur, on court le risque de passer à côté de cette belle occasion.

A l'heure actuelle, les critères d'admission à la formation initiale des enseignants sont largement fondés sur le parcours universitaire des candidats. D'autres critères, tels que les compétences de communication, l'ouverture d'esprit, la motivation à travailler avec des jeunes, le fait de refléter la diversité sociale (en termes de genre, d'appartenance ethnique, etc.) ou encore une vaste connaissance et expérience du monde sont rarement pris en compte par les systèmes de recrutement. La conséquence possible de ce type de recrutement est double : d'une part, cela risque de priver la profession de candidats au riche profil à même d'améliorer l'apprentissage et l'éducation et, d'autre part, cela peut accroître le risque d'abandon précoce de la profession et d'épuisement (*burn out*) chez ceux qui restent.

Beaucoup d'enseignants ont peu d'expérience en dehors de l'école : ils ont été en classe comme élèves, puis comme étudiants et ils se retrouvent en classe mais, cette fois, comme enseignants... Beaucoup ont peu ou pas du tout d'expérience professionnelle dans d'autres secteurs. A l'heure actuelle, dans des sociétés en rapide mutation, les compétences que l'école exige des enseignants sont multiples : l'école a besoin de professionnels coopératifs, souples, adaptables et résolus à maintenir un haut niveau de compétence tout au long de leur carrière afin de jouer leur rôle de « médiateurs/facilitateurs d'apprentissage » auprès des élèves/étudiants.

Actions en faveur du changement

Que l'on agisse ou non, le changement arrive. La résistance au changement va souvent de pair avec le sentiment de n'avoir pas son mot à dire dans la direction que prendra le changement. Or, en jouant un rôle actif, les enseignants peuvent influencer sur le choix de l'orientation du changement. S'ils ne font rien, le changement se produira sans eux.

Le changement n'est pas l'œuvre d'une seule personne – ni d'une seule institution ni d'une seule loi. Le changement est un processus auquel de nombreuses personnes et institutions participent (par leur action ou leur inaction) et saisissent l'occasion d'apporter leur contribution. Changer l'éducation est une responsabilité partagée par tous ceux qui y prennent part : apprenants, parents, enseignants, formateurs d'enseignants, écoles, enseignement supérieur, politique éducative, associations et organisations professionnelles d'enseignants, société civile, etc.

Les pages qui suivent ont pour but d'illustrer et de donner des idées en suggérant quelques-uns des secteurs éducatifs où le changement est peut-être le plus crucial. Sans aucunement prétendre à l'exhaustivité, nous essayons seulement d'indiquer quelle forme le changement pourrait revêtir et quels pourraient en être les principaux acteurs.

Une multitude d'actions du type décrit dans le présent chapitre, et bien d'autres, menées en coopération par tous les acteurs concernés et intéressés par l'éducation, voilà qui aidera l'école à retrouver sa spécificité, son autorité, sa reconnaissance comme lieu important pour tout un chacun et pour la société dans son ensemble.

Accès à un savoir renouvelé

Pour des générations d'enfants, l'école était le lieu où pouvoir accéder à des savoirs (académiques) reconnus et validés : les savoirs étaient transmis par un maître (qui les possédait) à des apprenants (qui ne les possédaient pas) qui devaient les acquérir. Ils recevaient un diplôme certifiant que ces savoirs étaient correctement acquis. Cette transmission verticale, circonscrite dans le temps, se trouve fortement modifiée par la multiplicité des sources de savoir aujourd'hui disponibles et par le concept et la nécessité de l'apprentissage tout au long de la vie. Le savoir ne peut plus être considéré comme un capital bien défini, un « bagage » à acquérir dans la jeunesse. C'est un flux continu, évolutif, non limité à un seul lieu et étalé sur toute la vie. Ce changement a une incidence chez les adultes et les jeunes, chez les enseignants et les élèves/étudiants. Enseignants et apprenants se trouvent soumis à la même logique d'évolution des savoirs sous l'influence de la recherche ; ils doivent s'ouvrir et se confronter au monde. Il s'agit donc moins de remplir les têtes de savoirs tout faits que de permettre à chacun d'apprendre et de participer à la construction de savoirs, et ce tout au long la vie. Certes, l'école continuera d'occuper une place structurellement importante dans ce processus, mais il est également important d'accepter ce changement au lieu d'adopter une logique de défense (aveugle).

Développer un autre rapport au savoir et évoluer d'une approche de pure transmission vers un processus de construction, d'acquisition, d'autoévaluation et de validation. Par exemple :

- *initier les apprenants à des processus de réflexion et de recherche, en abordant les processus et les contenus d'apprentissage tant individuels que collectifs ;*
- *consacrer du temps à des processus de métacognition ;*
- *encourager la prise d'initiative et l'acquisition progressive de l'autonomie à l'école et en classe ;*
- *créer des situations d'apprentissage propices à l'analyse et au choix critiques ;*
- *encourager et renforcer les capacités de coopération en situation de travail et dans des productions collectives.*

Promouvoir de multiples accès au savoir et les améliorer. Par exemple :

- *observer avec confiance, curiosité et professionnalisme les différentes sources de savoir, ainsi reconnaître la validité de multiples sources d'information pour acquérir des savoirs et des aptitudes ;*
- *travailler sur l'intérêt, les spécifications et les limites de l'apprentissage dans le cadre d'une utilisation courante des technologies de l'information et de la communication ; l'espace numérique offre un environnement de travail, il n'est pas un but en soi ;*
- *organiser l'espace et le temps de l'école (une salle, une heure, une discipline ?) et intégrer une utilisation régulière des technologies de l'information et de la communication ;*
- *ouvrir l'école à des expériences d'apprentissage informel.*

Renforcer la perméabilité entre les disciplines et les interconnecter. Par exemple :

- *développer des programmes nécessitant tout spécialement perméabilité et interdisciplinarité ;*
- *expliquer et illustrer la relation entre différentes disciplines d'étude ;*
- *associer, s'il y a lieu, les connaissances à des réalités vécues par les apprenants ;*
- *en matière de résolution des problèmes, concevoir des approches qui nécessitent des connaissances et des aptitudes relevant de différentes disciplines.*

Relation pédagogique et éducative

La relation doit être fondée sur le respect mutuel et l'entraide. Les apprenants sont aussi des enfants, des adolescents ou des adultes doués de leur propre énergie et de leur propre volonté. Ce ne sont pas des cerveaux désincarnés. L'apprentissage exige, comme condition préalable essentielle, d'entrer dans une relation propre à susciter de la bonne volonté et un engagement.

Travailler sur la motivation et le sens. Par exemple :

- envisager l'apprentissage comme un voyage : considérer ce qui s'est passé avant, s'ouvrir et dire oui à ce qui se passera après ;
- expliciter avec les apprenants les fonctions et critères d'évaluation et de réussite ;
- identifier les éléments positifs sur lesquels il est possible de construire : le sentiment d'appartenance à un groupe, la réputation au sein du groupe, l'engagement dans des échanges, des conversations et/ou des relations, tous ces éléments jouent un rôle important dans la construction identitaire ;
- construire sur ces éléments pour encourager la motivation et la contribution de chacun des apprenants (équilibre entre travail individuel et travail collectif, entre désir d'immédiateté et apprentissage à long terme).

Instaurer une relation bienveillante et exigeante, et partager le plaisir d'apprendre. Par exemple :

- repenser les questions de partage du savoir (qui connaît quoi ?) ;
- travailler sur les relations : quand convient-il d'encourager une relation verticale ? horizontale ? en réseau ?
- appliquer des principes et structures de coopération, proposer des approches et activités non compétitives, et faire appel à l'intelligence collective.

Considérer l'école comme un tout (cour, terrains de jeu, classes, cantine, centre de documentation, etc.) et comme un lieu de vie sociale. Par exemple :

- employer le temps et les ressources nécessaires pour construire des relations de tolérance et de respect ;
- admettre l'école comme espace d'apprentissage des conflits, de leur prévention et de leur résolution ;
- s'efforcer d'insuffler un sentiment de responsabilité personnelle et collective ;
- faire de l'école un environnement démocratique où les points de vue des apprenants sont écoutés ;
- construire un projet où les adultes mènent ensemble une action éducative cohérente ;
- ouvrir l'école à la vie sociale du voisinage et à la coopération avec des acteurs extérieurs ;
- faire de l'école un espace d'apprentissage de la responsabilité partagée entre enseignants, apprenants, parents, municipalités, société civile, etc.

L'exercice serein de la profession

Image et développement professionnel : les « avis autorisés », les points de vue à l'emporte-pièce sur la profession enseignante (un art ? une vocation ? une science ? une compétence technique ?) sont légion et très différents. Beaucoup, enseignants ou non, disent à voix haute ce qu'un enseignant doit être ou ne pas être, comment les enseignants doivent s'y prendre, comme la profession doit évoluer, etc. – ce qui entraîne souvent une impression d'ingérence ou un sentiment de gêne.

Par exemple :

- identifier et reconnaître pendant le recrutement et la formation les composantes de la compétence professionnelle : maîtrise de la discipline, compétence didactique et pédagogique, dimension managériale et relationnelle, etc.
- prendre en compte les différences parfois importantes entre le travail prescrit et le travail réel que doit accomplir l'enseignant ;
- positionner la profession d'enseignant (concepteur, opérateur/responsable de mise en œuvre) et l'associer à d'autres professions présentes dans l'école (ou dans la communauté éducative) ;
- redéfinir les différents rôles des professionnels de l'éducation au sein de l'école.

Construire et entretenir une expertise personnelle et collective. Par exemple :

- diversifier l'accès aux possibilités de développement professionnel (contributions de la recherche, discussions sur la pratique professionnelle, observation, etc.) ;
- mettre en place les conditions organisationnelles et matérielles propices à un travail collaboratif ;
- travailler sur la tension entre autonomie de l'enseignant (« liberté pédagogique ») et travail d'équipe.

Etablir des procédures d'évaluation pertinentes. Par exemple :

- réduire la tension inhérente à la question des performances : comment évaluer dans le cadre d'une gestion fondée sur les résultats ? comment concilier résultats à court terme et processus éducatifs à long terme ?
- déterminer qui évalue qui et quoi : le professeur principal ? les inspecteurs ? des spécialistes extérieurs ? une équipe d'enseignants ? les parents ? les apprenants ?

L'école dans la société – La société dans l'école ?

Quel est le rôle de l'école dans la société ? Quel est le rôle de la société dans l'école ? L'école est un lieu très spécial, une sorte de laboratoire du monde dans le monde. L'école devrait-elle être un sanctuaire ? A cette question fréquente, la réponse est... oui et non. Oui, parce qu'elle est un lieu à protéger pour permettre à tous de prendre le temps de se développer, un lieu doté de règles et de pratiques spéciales. Non, parce que l'école doit être un espace ouvert connecté à la communauté et au monde.

Clarifier et énoncer ce que la société attend de l'école. Par exemple :

- lancer un débat sur les priorités sociétales concernant l'école ;
- tracer les contours de ses diverses missions : mission scientifique (construire et entretenir une vaste base de connaissances), mission citoyenne (promouvoir l'égalité des chances, éduquer et promouvoir des citoyens actifs), mission économique (faciliter l'élaboration d'un projet professionnel et promouvoir l'intégration au monde du travail) et mission de développement personnel (contribuer à l'épanouissement de la personnalité et de tout son potentiel) ;
- respecter le statut très spécial de l'école : un lieu d'apprentissage, où chacun a le droit à l'erreur, où les « performances » et la « rentabilité » ont une signification propre différente de celle qu'elles peuvent avoir dans le domaine de l'économie.

Construire un projet commun dans une région donnée. Par exemple :

- assurer une relation durable et harmonieuse entre les différents partenaires ;
- faire de l'école un élément culturel et un moteur de développement d'une région pour les enfants tout comme pour les adultes.

Restaurer le débat et la controverse. Par exemple :

- rechercher la participation active et engagée des jeunes, des enseignants, des parents et de tous ceux concernés par l'école, en définissant clairement le rôle des acteurs et la structure de la collaboration ;
- prévoir des lieux et des moments d'échange et de débat avant toute prise de décision ;
- attribuer une valeur positive à la diversité des points de vue et aux discussions/débats contradictoires ;
- élaborer des processus d'évaluation coordonnés ;
- se montrer responsable des choix effectués et prêt à les justifier.

Documents de référence

Cette section présente quelques-uns des principaux éléments (documents et publications) ayant servi à l'élaboration du présent manifeste, et que vous souhaiterez peut-être parcourir et consulter. Il ne s'agit nullement d'une liste exhaustive ni officielle des ressources disponibles sur les questions concernées.

Documents du Conseil de l'Europe

L'Éducation pour une société démocratique durable : le rôle des enseignants, MED 23-13, 2010
Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, Recommandation CM/Rec (2010)

Recommandation du Conseil de l'Europe sur une éducation de qualité, 2012

Déclaration de la 24^e Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe sur une gouvernance et une éducation de qualité, 2013

Divers

BECKHARD (R.), *Organization development: Strategies and models*, Addison-Wesley, Reading, 1969

COMENIUS (J.A.), *Spicilegium didacticum*, 1680

DEWEY (J.), *Démocratie et éducation*, Armand Colin, 1975 [*Democracy and Education*, Free Press, février 1997 (première publication en 1916), ISBN 06848363191916, voir page 239]

HARRIS (R.), LAZAR (I.), « Surmonter les résistances » in *Former les enseignants au changement*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010

HUBER (J.) (dir.), *Former les enseignants au changement*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, ISBN- 9789287170200, 2010

HUBER (J.), REYNOLDS (C.) (dir.), *Développer la compétence par l'éducation*, Editions du Conseil de l'Europe, ISBN- 9789287144752, Strasbourg, 2014

ILLICH (I.), *Une société sans école*, Seuil, 1973

KINCHELOE (J.), *Teachers as Researchers: Qualitative Paths to Empowerment*, New York: Routledge Falmer, 2002

MOMPOINT-GAILLARD (P.), *Développement professionnel et reconnaissance sociale de la profession enseignante*, note introductive au 2^e sous-thème de la 23^e session de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe, Ljubljana, Slovénie, 2010

HARRIS (R.), LAZAR (I.), « Surmonter les résistances » in *Former les enseignants au changement*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010

MORIN (E.), *Les Sept Savoirs Nécessaires à l'Éducation du Futur*, Ed. Le Seuil, Paris, 2000

NISSENBAUM (H.), *How Computer Systems Embody Values*, IEEE Computer, New York, mars 2001

NUSSBAUM (M. C.), *Not for profit: Why democracy needs the humanities*, Princeton University Press, New Jersey, 2010

RIFKIN (J.), *Une nouvelle conscience pour un monde en crise – Vers une civilisation de l'empathie*, Les Liens qui libèrent, 2011

ROGERS (C.R.), *Freedom to learn*, Merrill, 1969

TURKLE (S.), « Flight from Conversation », NY times: Sunday review, 21 avril 2012.

WOLF (M.), *Proust and the Squid*, Harper Perennial ISBN-10: 0060933844, 2008